



---

PH.D.-AFHANDLING

---

CHUNG KIM

**Læreren som moralsk aktør og  
undervisningens etik**

En interdisciplinær undersøgelse



AARHUS  
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

Ph.d.-afhandling indleveret af Chung Kim

Læreruddannelsen i Silkeborg, VIA University College

Vejleder: Sune Frølund

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

Aarhus Universitet

# **Læreren som moralsk aktør og undervisningens etik**

En interdisciplinær undersøgelse

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

Aarhus Universitet

ISBN: 978-87-7507-497-6  
DOI: 10.7146/aui.408

## Forord

Jeg er taknemmelig for, at Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning i sin tid bevilligede mig midlerne til at kunne gennemføre dette projekt. Undervejs har jeg oplevet mig privilegeret over at have fået denne mulighed for faglig fordybelse og forfølgelse af faglige interesser, jeg har haft længe.

Jeg vil gerne takke min vejleder, Sune Frølund, for stor tålmodighed under den lange proces og for gode kommentarer til afhandlingen.

Jeg har værdsat den vedvarende og ægte interesse for mit projekt, som Lars Ustrup har vist mig: det har været en god motivation.

Tak til Johannes og Henrik: jeg har værdsat ikke blot jeres kommentarer, men først og fremmest jeres opmuntring undervejs.

Mit samarbejde med de ni lærere, der har deltaget i projektet har gjort mig en del klogere og projektet en del bedre. Jeg vil af anonymitetshensyn ikke benævne jer, men I ved, hvem I er: tak!

Sidst men ikke mindst en tak til Mette, der har støttet mig i en grad, som jeg ikke havde forestillet mig muligt.

Chung Kim

November, 2020

# Indholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	1
<b>Indledning</b> .....	1
0.1 Undersøgelsens formål.....	1
0.2 Undersøgelsens interdisciplinære forskningstilgang .....	3
0.2.1 Terminologisk afklaring .....	5
0.3 Undersøgelsens forskningsspørgsmål.....	6
0.4 Afhandlingens centrale tese .....	10
<b>Kap. 1: Læreretikforskningen</b> .....	12
1.1 Den etiske dimension i professionel lærervirksomhed .....	12
1.2 Læreretikforskning: et forskningsfelt .....	16
1.3 Læreretikforskningens foreløbige resultater .....	18
1.3.1 Læreretikforskningen: kritisk opsummering .....	32
1.3.2 Buzzelli & Johnston: Undervisningens moralske betydninger.....	34
1.4 Nye perspektiver og spørgsmål for læreretikforskningen .....	42
<b>Kap. 2: Filosofisk begrebsramme: en etikkonception og praksisbegrebet</b> .....	50
2.1 Aristoteles' etikkonception: en enhedslig etik om det vellykkede liv .....	50
2.2 MacIntyres neoaristoteliske etik .....	54
2.2.1 MacIntyres praksisbegreb .....	59
2.3 Undervisning som en menneskelig praksisform.....	67
<b>Kap. 3: Den empiriske undersøgelse: det metodologiske grundlag</b> .....	73
3.1 Indledning .....	73
3.2 Charles Taylor: Stærke evalueringer og moralske goder .....	76
3.3 Den metodologiske tilgang til projektets empiriske undersøgelser.....	79
<b>Kap. 4: Første empiriske delundersøgelse</b> .....	87
4.1 Tilrettelæggelse og gennemførelse af interviewundersøgelsen .....	87
4.2 Analyse og fortolkning af data.....	91
4.3 Resultater af den narrative, vertikale analyse .....	93
4.3.1 Lærerens normative selv- og uddannelsesforståelse.....	95
4.3.2 Rammebetingelsernes betydning for lærernes undervisningsvirksomhed .....	100
4.3.3 Moralske dilemmaer .....	105
4.3.4 Udfordringer for lærernes moralsk orienterede virksomhed .....	110
4.4 Resultater af den paradigmatisk, sammenlignende analyse.....	115
4.4.1 Lærerens personlige engagement og moralske sårbarhed .....	116
<b>Kap. 5: Anden empiriske delundersøgelse: et professionelt udviklingsforløb</b> .....	120
5.1 Tilrettelæggelse og gennemførelse af den intervenserende undersøgelse .....	120
5.1.1 Undersøgelsens metodologiske tilgang: Lærer-selvstudiumforskning.....	121
5.2 Resultater af den anden empiriske delundersøgelse .....	128
5.2.1 Professionel tilfredsstillelse og moralsk stress .....	128

5.2.2 Undervisningens moralske goder.....	134
5.2.3 Rammebetingelsernes betydning for adgangen til de moralske goder .....	139
5.2.4 Etisk-strategisk kompetence og professionel ulydighed.....	143
5.3 Resume og opsamling efter de empiriske undersøgelser.....	149
5.3.1 Kollektiv, værdiladet professionalisme: Hargreaves & Goodson .....	152
5.3.2 Behovet for en filosofisk bestemmelse af undervisning som en praksis .....	156
<b>Kap. 6: Klaus Pranges teori om den pædagogiske fremvisning .....</b>	<b>160</b>
6.1 Pranges filosofiske anliggende .....	160
6.2 Fremvisningen som den pædagogiske virksomheds grundform .....	163
6.2.1 Pranges begreb om den pædagogiske fremvisning.....	164
6.3 Den pædagogiske fremvisnings etiske dimension .....	173
6.3.1 Pædagogisk virksomhed som moralsk opfordrende fremvisning.....	175
6.3.2 Den pædagogiske fremvisnings standarder og normer.....	179
6.4 Relevansen af Pranges teori om den pædagogiske fremvisning.....	186
6.5 Kritiske perspektiver på Pranges teori .....	192
<b>Kap. 7: Fremvisningens dialogiske, tematiske og historiske dimensioner .....</b>	<b>196</b>
7.1 Den pædagogiske fremvisnings dialogiske dimension.....	196
7.1.1 Buzzelli & Johnston: Moralsk betydning gennem dialog.....	198
7.1.2 Cavell: Fremvisning som invitation til moralsk konversation.....	201
7.2 Den pædagogiske fremvisnings tematiske dimension: sagforholdet.....	206
7.2.1 Biesta: Uddannelsens 'smukke risiko' .....	208
7.2.2 Masschelein & Simons: Et forsvar for skolen som <i>scholé</i> .....	214
7.3 Den pædagogiske fremvisnings historiske dimension.....	223
7.3.1 MacIntyre: Historiske traditioner og deres autoritet.....	224
7.3.2 Taylor: Det arkitektonisk gode .....	230
<b>Afslutning.....</b>	<b>239</b>
<b>Referencer.....</b>	<b>249</b>
<b>Resume .....</b>	<b>257</b>
<b>Summary.....</b>	<b>262</b>
<b>Bilag (særskilt bind/dokument, i alt 101 s.)</b>	
Bilag 1: Invitation til lærere.....	2
Bilag 2: Interviewguide.....	4
Bilag 3: Interviews.....	6
Bilag 4: Fagpersonlige normative profiler.....	20
Bilag 5: Selvpræsentationer og efterfølgende gruppediskussioner .....	52

## Indledning

### 0.1 Undersøgelsens formål

Denne afhandling er den akademiske fremstilling af mit Ph.d.-projekt, hvor jeg har haft til hensigt at undersøge den etiske dimension i den professionelle lærers undervisningsvirksomhed.<sup>1</sup> Formålet for undersøgelsen har været, gennem fremstilling af en filosofisk teoriramme og egne empiriske undersøgelser, at opnå *nye forståelses- og handlemuligheder i forhold til undervisningens etiske dimension.*

Dette formål har jeg prøvet at indfri gennem en undersøgelse, der har haft til hensigt at opnå ny forskningsviden om, *hvorledes den professionelle lærers fagpersonlige overbevisninger, vurderinger og værdier af moralsk karakter påvirker måden, hvorpå hun opfatter og bedriver sin undervisning og dermed påvirker klasserummet og dets interaktioner.* Samtidig har undersøgelsen haft til hensigt, at denne viden skulle angive *nye handlings- og udviklingsmuligheder* for den professionelle lærer i forhold til hendes moralsk orienterede undervisning og professionelle udvikling.

Der er inden for de seneste 25 - 30 år opstået et forskningsområde inden for uddannelsesforskningen, der har undersøgt de moralske aspekter af den professionelle lærers undervisning i et klasserums- og skoleperspektiv. Denne internationale *læreretikforskning* har med både teoretiske og empiriske undersøgelser forsøgt at belyse, hvorledes den professionelle lærer i sin forståelse og praktisering af sin undervisning er påvirket af og orienterer sig efter overbevisninger, værdier og idealer, der har moralsk karakter.

En del af den empiriske forskning har gennem feltundersøgelser af undervisningen i klasseværelser forsøgt at afdække (typisk gennem observationer og videooptagelser), hvorledes læreren gennem sine moralske overbevisninger og værdier på mangfoldige - manifeste og skjulte - måder påvirker klasserummet og dermed elevernes læring, udvikling og samspil. I andre empiriske undersøgelser har man gennem interviews, samtaler eller skriftlige selvberetninger afdækket lærernes egne erfaringer med og opfattelser af de moralske aspekter af deres undervisningsvirksomhed.

---

<sup>1</sup> Jeg vil herefter benytte termen 'virksomhed' i en dagligdags, før-teoretisk betydning som et synonym for 'aktivitet' og 'praksis'. Når jeg omtaler lærerens 'undervisningsvirksomhed', mener jeg blot lærerens undervisningsaktivitet eller -praksis. Når jeg undgår at bruge termen 'praksis' i denne sammenhæng, skyldes det, at jeg reserverer denne term til en senere brug med den bestemte teoretiske betydning, den har i en aristotelisk tanketradition.

De foreløbige resultater af læreretikforskningen er følgende:

- Undervisning er grundlæggende en aktivitet med moralsk betydning, dvs. en aktivitet bedrevet ud fra moralske overbevisninger, vurderinger og værdier i form af en *moralsk orienteret virksomhed*. Denne etiske dimension i undervisningen udspringer dels af de moralske værdier og idealer, som ligger til grund for den enkelte lærers undervisningsvirksomhed, og som konstituerer denne som *en moralsk aktør*. Dels indebærer den særlige pædagogiske relation, hvor læreren i en asymmetrisk relation til eleven har en særlig forpligtelse og ansvar, at undervisning kan tilskrives en immanent etisk dimension (Campbell, 2014; Hansen, 1998; Tom, 1984).
- Lærerens både implicite og eksplicite værdier og måder at relatere sig til eleverne på har dermed afgørende betydning og indflydelse på klasserummets interaktioner og elevernes læring, udvikling og samspil (Bullough, 2011; Hansen, 2002; Noddings, 2003).
- Men lærerne selv er ofte ubevidste om de moralske betydninger af deres virksomhed, eller de formår ikke at artikulere disse betydninger i et klart, adækvat *moralsk sprog* (Colnerud, 2015; Shapira-Lishchinsky, 2011).
- *Moralsk kompetence* i form af moralsk opmærksomhed og sprog (Buzzelli & Johnston, 2002), refleksions- og begrundelsesevne (Mahony, 2009; Strike, 1990) samt beslutnings- og handlekraft (Colnerud, 2006; Husu & Tirri, 2003) udgør en vigtig side af lærerens professionelle virksomhed og viden.

I forhold til den hjemlige danske uddannelsesforskning er min undersøgelse et bidrag til at belyse et uudforsket forskningsfelt og tema: læreren som moralsk aktør og undervisningens etiske dimension.<sup>2</sup> I forhold til den internationale læreretikforskning forsøger jeg med undersøgelsen at bidrage med ny viden i form af nye svar på spørgsmål, der er blevet stillet og behandlet i den empiriske og teoretiske forskningslitteratur.

---

<sup>2</sup> Som det også fremgår af denne afhandlings referenceliste har der i Sverige, Norge og Finland været væsentlige bidrag til den internationale læreretikforskning. Det kan således undre, at dette forskningsfelt stort set er ubehandlet i Danmark.



## 0.2 Undersøgelsens interdisciplinære forskningstilgang

Med sit tematiske fokus på den etiske dimension i lærerens undervisning involverer læreretikforskningen en række begreber og spørgsmål, der har været behandlet med filosofiske metoder inden for den filosofiske forskningstradition: spørgsmålet om begreberne 'etik' og 'moral', spørgsmålet om undervisningen og dens væsen og spørgsmålet om de normative, etiske og moralske, dimensioner af undervisning. De teoretiske bidrag til denne forskning har således primært været leveret af den pædagogiske filosofi.

I deres introduktion til et tidsskrift-særnummer, hvor en række pædagogiske filosoffer inddrager empiri og *egne* empiriske undersøgelser i deres forskningsprojekter, bemærker Wilson & Santoro (2015), at en sådan tilgang er forholdsvis sjælden. Når filosofiske tilgange kombineres med empiri har det enten været i form af filosoffer, der har stillet filosofiske spørgsmål inspireret af praksis ("... philosophical questions that emerge from the everyday lives of teachers and students", s. 116) eller empirisk orienterede forskere, der trækker på filosofiske begreber og referencerammer i deres argumentation ("... empirically oriented researchers that rely on philosophical values and frameworks in making claims", s. 116).

På baggrund af min gennemgang af den foreliggende internationale forskningslitteratur vil jeg hævde, at læreretikforskningen på tilsvarende vis i overvejende grad har behandlet sit tema *enten* i form af en filosofisk undersøgelse med filosofiske spørgsmål og filosofiske svar, der så evt. understøttes eller eksemplificeres gennem andres empiri *eller* i form af en empirisk undersøgelse med empiriske spørgsmål og svar, der så evt. understøttes af filosofiske eller uddannelsesteoretiske perspektiver udviklet af andre forskere.

I nærværende undersøgelse har jeg valgt at anlægge en alternativ forskningstilgang. Jeg stiller således i undersøgelsen forskningsspørgsmål, som jeg besvarer gennem en inddragelse og syntetisering af egne empiriske undersøgelser, en udviklet filosofisk begrebsramme samt en filosofisk teori. Jeg opfatter med andre ord mine forskningsspørgsmål som i grunden hybride spørgsmål, der må besvares gennem både empiri og filosofi: empiriske svar i form af empiriske resultater, som jeg udleder på baggrund af en filosofisk begrebsramme og filosofiske svar i form af nogle grundtræk af en filosofisk

teori, som jeg udvikler og eksemplificerer ud fra mine empiriske resultater. I undersøgelsen inddrager jeg endvidere relevant lærerprofessionsforskning.

Det er således gennem en *interdisciplinær* overordnet forskningstilgang, at jeg med undersøgelsen bidrager med viden, der kan udvide vores forståelse af undervisningens etiske dimension. Denne forskningstilgang har haft afgørende betydning for, hvorledes jeg har tilrettelagt og gennemført min undersøgelse, og for hvorledes jeg her i afhandlingen formidler dens resultater. De filosofiske svar eller resultater har tilbudt nye teoretiske perspektiver på tilrettelæggelsen af de empiriske undersøgelser og på min forståelse af deres resultater, men de er selv udviklede på baggrund af disse empiriske undersøgelser og deres resultater. Afhandlingens anden empiriske undersøgelse, det kollaborative udviklingsforløb med ni lærere, resulterede f.eks. i indsigter, som er indgået i min fremstilling af afhandlingens afsluttende filosofiske teori. Min faktiske undersøgelsesproces, som den er forløbet i tiden med projektets gennemførelse, (*Logic of Discovery*) er således forløbet som en gensidig påvirkningsproces, hvor de filosofiske perspektiver er blevet udviklede og berigede gennem de empiriske undersøgelser, men samtidig har været bestemmende for tilrettelæggelsen og tolkningen af disse. Jeg har bestræbt mig på, at afhandlingens skriftlige fremstilling (*Logic of Exposition*) skulle afspejle min faktiske undersøgelsesproces.

Jeg har i overensstemmelse med min interdisciplinære forskningstilgang forsøgt at indfri undersøgelsens formål gennem en tredelt - eksplorativt afdækkende, intervenerende udviklende og teoretisk generaliserende - undersøgelsestilgang til lærerens undervisningsvirksomhed.

Undersøgelsen indbefatter således tre hoveddele:

- En første empirisk del, hvor jeg har afdækket ni danske folkeskolelæreres *praksiserfaringer* med de moralske aspekter af deres undervisningspraksis i en klasserums- og skolesammenhæng. Denne afdækning sker gennem en empirisk undersøgelse af, hvorledes disse læreres *moralske indstillinger og værdier* indgår i og påvirker deres *professionelle selvforståelse og uddannelsesopfattelse* - dvs. deres opfattelser af elever, skole og uddannelse - og dermed deres undervisning.

På baggrund af en kritisk gennemgang af de foreliggende forskningsresultater har jeg stillet spørgsmålene for både denne og den anden empiriske undersøgelse ud fra

et nyt undersøgelsesperspektiv i form af en filosofisk begrebsramme, som fremstilles i kap. 2. Det metodologiske grundlag for begge empiriske undersøgelser fremstiller jeg i kap. 3. Resultaterne af denne første undersøgelse fremstilles i kap. 4., og disse resultater har jeg endelig lagt til grund for tilrettelæggelsen af:

- Den anden empiriske del i form af et *kollaborativt, professionelt udviklingsforløb*, hvor jeg sammen med disse lærere har arbejdet med at udvikle - uddybe og udvide - deres forståelse af den etiske dimension i deres undervisningsvirksomhed. I overensstemmelse med *lærer-selvstudiumforskningens* tilgang til læreres professionelle udvikling har formålet med denne intervention været at udvikle disse læreres forståelse af deres egen virksomhed i form af nye indsigter, begreber og teoretiske perspektiver, der kan fremme deres mulighed for at kunne bedrive god, dvs. moralsk orienteret, undervisning. Resultaterne af denne anden empiriske undersøgelse fremstiller jeg i kap. 5.
- En filosofisk del, der består af en *filosofisk begrebsramme*, som jeg begrundet behøver for, og fremstiller, på baggrund af en kritisk gennemgang af den foreliggende forskningslitteratur. Den filosofiske begrebsramme udvikles løbende i sammenhæng med de empiriske undersøgelser og indgår i en fremstilling af en *filosofisk teori*, som jeg foreslår som den teoretiske ramme for den systematiske beskrivelse og forståelse af den etiske dimension i læreres undervisning. Den filosofiske begrebsramme fremstiller jeg i kap. 2. I kap. 6 og 7 fremstiller jeg så grundtrækkene i en filosofisk teori, der kan være den teoretiske ramme for en begrebsligt afklaret og sammenhængende bestemmelse af lærerens moralsk orienterede undervisningsvirksomhed (læreren som moralsk aktør) og undervisningens etiske dimension.

### **0.2.1 Terminologisk afklaring**

Vi bruger begreberne 'etik' og 'moral', når vi beskriver menneskelige opfattelser, intentioner, handlinger, interaktioner og situationer i et normativt vurderende perspektiv, der skelner mellem, hvad der er rigtigt og forkert, godt eller dårligt, beundringsværdigt eller forkasteligt. Begreberne etik og moral har imidlertid en kompleks etymologisk og historisk baggrund og er blevet definerede på mange måder gennem filosofiens historie. I moderne (vestlig) filosofi bruges termen 'etik' ofte til at betegne teorien om, og de overord-

nede principper for, den dagligdags praktiske handlen, mens 'moral' betegner denne dagligdags og ofte ureflekterede handlen. I denne afhandling vil jeg definere og anvende termen 'etik' med udgangspunkt i en overordnet filosofisk konception af 'moral' og 'det moralske', som jeg fremstiller med udgangspunkt i Aristoteles, Alasdair MacIntyre og Charles Taylor.

I overensstemmelse med denne brede, omfattende aristoteliske etikkonception vil jeg forsøge i det følgende at forbeholde min brug af termen 'etik' til at betegne helheden af undervisningens mange immanente moralske aspekter i et overordnet *teoretisk perspektiv*, mens 'moral' vil blive anvendt som betegnelse for disse aspekter, som de *opleves* og kan bestemmes ud fra *de enkelte læreres perspektiv*. Med denne terminologiske distinktion mellem moral og etik forsøger jeg at udtrykke det dobbelte tematiske perspektiv, der fremgår af afhandlingens titel: "Læreren som *moralisk* aktør og undervisningens *etik*". Når jeg refererer til andre forskere, vil jeg dog fortrinsvis bruge termerne 'etik' og 'moral' i overensstemmelse med deres oprindelige brug.

Det andet grundbegreb, der indgår i afhandlingens titel og tema er 'undervisning'. Termerne "undervisning" og "undervisningsvirksomhed" vil jeg i det følgende bruge i en bred betydning som indbefattende alle de aspekter af en professionel lærers arbejde eller virksomhed, der har direkte eller indirekte indflydelse på dem, der undervises, dvs. eleverne eller de studerende. Denne reference til, hvad mange af os formodentlig opfatter som en lærers kerneydelse, er tydeligere på engelsk, hvor der er en direkte sproglig forbindelse mellem *teacher* (lærer) og *teaching* (undervisning).

### **0.3 Undersøgelsens forskningsspørgsmål**

Afhandlingen er et bidrag til den foreliggende læreretikforskning og indledes derfor med en kritisk gennemgang af forskningslitteraturen. På baggrund min fremstilling af de teoretiske og empiriske resultater af denne forskning stiller jeg både nye spørgsmål og giver nye svar på kendte spørgsmål. Som afsæt for mine egne forskningsspørgsmål tager jeg altså udgangspunkt i og forudsætter nogle af disse forskningsresultater. Det gælder særligt de mange empiriske undersøgelser af undervisningsaktiviteter i klasserummet, hvis resultater hver især giver belæg for, og til sammen på overbevisende vis bekræfter, at

lærerne på mangfoldige måder påvirker klasserummets interaktioner og dermed eleverne gennem deres moralsk orienterede handlinger.

Jeg har i afhandlingens to empiriske dele taget udgangspunkt i de deltagende *læreres eget perspektiv*. Jeg har altså undersøgt, hvorledes disse lærere opfatter, oplever og tænker om, deres egen undervisningsvirksomhed. Jeg har ikke undersøgt, hvad disse lærere så faktisk gør, eller hvordan andre, særligt eleverne, opfatter, hvad de gør, men støtter mig her som nævnt til den eksisterende forsknings resultater. I den første empiriske delundersøgelse afdækker jeg således gennem individuelle interviews de ni deltagende læreres egne erfaringer med og opfattelser af de moralske aspekter af deres undervisning. I den anden empiriske delundersøgelse, det kollaborative professionelle udviklingsforløb, har jeg sammen med de deltagende lærere - gennem selvberetninger og samtaler i form af kollegial erfaringsdeling og diskussioner - arbejdet med at udvikle deres forståelse af den etiske dimension i deres undervisningsvirksomhed. Jeg vil i min fremstilling af det metodologiske grundlag for de to undersøgelser redegøre for, og begrunde valget af, denne undersøgelsestilgang, der tager udgangspunkt i lærernes selvopfattede perspektiv.

I den filosofiske del af afhandlingen udvider og supplerer jeg lærernes selvopfattede perspektiv på deres undervisning med et perspektiv på undervisningen som en *etisk praksis*. Den filosofiske del består af flere underdele, som jeg i overensstemmelse med min interdisciplinære forskningstilgang udvælger og fremstiller på baggrund af min kritiske gennemgang af den foreliggende forskningslitteratur samt løbende udfolder i sammenhæng med, og informeret af, mine empiriske undersøgelser.

I kap. 6 fremstiller jeg Klaus Pranges teori om den pædagogiske virksomhed som en *fremvisning* og hævder, at den er et kvalificeret bud på en *ontologisk* bestemmelse af undervisningen og dens etiske dimension. Jeg efterviser i en afsluttende diskussion af Pranges teori, at den er relevant for, og kan understøttes af, undersøgelsens empiriske resultater, og at den dermed er en egnet ansats for en videre teoretisk bestemmelse af undervisningens etik. På baggrund af en kritisk diskussion af Pranges teori inddrager jeg derfor, i kap. 7, relevante filosofiske perspektiver, der kan bidrage til en udfoldet fremstilling af hhv. den *dialogiske* (Stanley Cavell), *tematisk saglige* (Gert Biesta, Jan Maschelein & Maarten Simons) og *historiske* (Alasdair MacIntyre, Charles Taylor) *dimension* af undervisningens moralske fremvisning.

Disse filosoffer repræsenterer hver især udfoldede og selvstændige filosofiske positioner, der i sig selv kunne være tema for en hel afhandling, og to af dem - MacIntyre og Taylor - adresserer slet ikke temaet uddannelse og undervisning. I min fremstilling af disse positioner fremdrager og diskuterer jeg derfor særligt de aspekter, som kan supplere eller kritisk korrigere Pranges ontologiske bestemmelse af uddannelse og undervisning som en moralsk fremvisning. Jeg har således særligt fokus på de momenter af disse teorier, der kan syntetiseres til hovedtrækkene i en filosofisk teori, der kan være rammen for den systematiske og sammenhængende beskrivelse af undervisningen som en etisk praksisform. Gennem fremstillingen af denne filosofiske teoriramme giver jeg et filosofisk svar på spørgsmålet om undervisningens etiske dimension.

Afhandlingen forsøger hermed at indfri undersøgelsens formål ved at besvare følgende forskningsspørgsmål:

1. *Hvilke moralske værdier har betydning for professionelle læreres forståelse af sig selv og deres undervisning, og hvorledes har disse værdier betydning?*

Med dette forskningsspørgsmål undersøger jeg altså de moralske aspekter af lærerens professionelle opfattelse af sin egen lærerrolle og undervisning.

I afhandlingens første empiriske del undersøger jeg således gennem individuelle interviews med ni lærere, hvilke *moralske værdier* - overbevisninger, indstillinger og vurderinger af moralsk karakter - der indgår i og ligger til grund for deres opfattelser af sig selv og deres undervisningsvirksomhed. Dette undersøger jeg gennem begreberne *professionel normativ selvforståelse* og *normativ uddannelsesforståelse*. Den normative selvforståelse omhandler lærerens moralske, værdibaserede opfattelse af sin egen rolle og identitet som lærer. Den normative uddannelsesforståelse indbefatter lærerens moralske, værdibaserede opfattelser af eleverne, undervisningen, uddannelse samt skolen og dens formål. Tilsammen udgør den normative selv- og uddannelsesforståelse en sammenhængende og dynamisk udviklende normativ forståelsesramme, hvorigennem læreren opfatter sin undervisningsvirksomhed, giver mening til den og bedriver den: lærerens *fagpersonlige moralske fortolkningshorisont*.

2. *Hvad fremmer og hvad hæmmer læreres mulighed for at indfri egne moralske værdier og bedrive god undervisning?*

Med dette forskningsspørgsmål spørger jeg i grunden: *Hvorfor er det svært at være en god lærer og bedrive god undervisning?*

Dette spørgsmål giver jeg et svar på ved at undersøge, hvilken indflydelse rammebetingelserne har på de ni læreres mulighed for at praktisere undervisning efter egne moralske værdier. Jeg undersøger samtidig, hvilken betydning lærernes oplevelse af moralske dilemmaer har, samt hvad lærerne oplever som den største udfordring i forhold til at kunne være en god lærer og praktisere god undervisning. I afhandlingens første empiriske del undersøger jeg disse spørgsmål ud fra den enkelte lærers forståelse, mens jeg i den anden empiriske del tager udgangspunkt i og undersøger den udvidede forståelse, som lærerne udvikler i fællesskab gennem deres professionelle udviklingsforløb.

3. *Hvorledes kan lærere udvikle deres forståelse af den etiske dimension i deres undervisning - og hvilke nye indsigter kan opnås - gennem et kollaborativt udviklingsforløb?*

Dette forskningsspørgsmål stiller i grunden spørgsmålet: *Hvordan kan læreren blive en god lærer og bedrive god undervisning?*

Jeg fremlægger og analyserer resultaterne af det kollaborative, professionelle udviklingsforløb, der havde til formål at udvikle – uddybe og udvide – de deltagende læreres forståelse af undervisningens etiske dimension. Dette udviklingsforløb blev tilrettelagt og gennemført i form af *lærer-selvstudiumforskning*, som jeg planlagde, faciliterede og deltog i sammen med de ni lærere.

4. *Hvad er en moralsk god lærer, og hvad er moralsk god undervisning?*

Dette forskningsspørgsmål undersøger jeg som et filosofisk spørgsmål gennem en fremstilling af en filosofisk teori, der kan give de filosofiske svar.

Dette forskningsspørgsmål involverer således spørgsmålet: *Hvorledes kan undervisningens etiske dimension beskrives og forstås i et systematisk, sammenfattende filosofisk perspektiv?*

Gennem afhandlingens filosofiske dele fremstiller jeg en begrebsramme, der er det teoretiske udgangspunkt for afhandlingens empiriske undersøgelser. I afhandlin-

gens kapitel 6 og 7 fremstiller jeg som nævnt hovedtræk i en filosofisk teori, der kan være rammen for en sammenhængende beskrivelse af undervisningens etiske dimension, der besvarer ovennævnte filosofiske spørgsmål i form af de grundlæggende *ontologiske* spørgsmål: *Hvad er undervisning? Hvorledes konstitueres undervisningens etiske dimension?* Ud fra denne ontologiske bestemmelse besvares de *etiske* spørgsmål: *Hvad er moralsk god undervisning? Hvilke moralske goder realiseres i den gode undervisning? Hvad er en moralsk god lærer: hvilke standarder skal han leve op til for at være en moralsk god lærer?*

Disse *forskningsspørgsmål* er de overordnede spørgsmål, som jeg i afhandlingen forsøger at give svar på. I hver af afhandlingens dele stilles så en række undersøgelsesspørgsmål, der sammen skal belyse de gennemgående forskningsspørgsmål.

#### **0.4 Afhandlingens centrale tese**

Som nævnt har jeg i denne afhandling tilstræbt en skriftlig fremstilling (*Logic of Exposition*), der afspejler min faktiske undersøgelsesproces (*Logic of Discovery*). Jeg har således forsøgt at disponere min fremstilling, så det i det mindste fremgår, at det har været en interdisciplinær undersøgelsesproces, hvor empiri og filosofi er blevet udviklet løbende i en gensidig påvirkningsproces. Denne tilgang har som konsekvens, at afhandlingens argumentationsgang (*Logic of Justification*) kan fremtræde mindre systematisk og dermed være sværere at følge for læseren. Jeg vælger derfor her som afslutning på min indledning at præsentere afhandlingens centrale tese - den tese, som jeg udfolder og forsvarer løbende gennem afhandlingen. Hvis man ikke vælger indledningsvist at læse afhandlingens resume, kan denne tese således fungere som et gennemgående orienteringspunkt for læsningen.

Undervisning i klasserummet er en *etisk praksis*. Undervisning kan bestemmes som en *praksis* i aristotelisk forstand. Det vil sige, at undervisning er en meningsfuld menneskelig aktivitet med interne moralske goder og standarder, der konstituerer denne aktivitet som en vellykket aktivitet. Undervisning er samtidig en *etisk praksis*, der muliggør udviklingen og udvidelsen af deltagerens moralske forestillinger og sprog.



Gennem lærerens realisering af undervisningens interne goder - og hendes indfrielse af standarderne for den gode udøvelse - kan denne transformering af deltagernes moralske forestillinger ske i form af en 'etisk konversation', hvor former for moralske goder fremvises, evalueres, prioriteres og dermed udvikles gennem forhandling. Gennem fremvisning og forhandling af disse goder udfordres og udvides deltagernes moralske perspektiver. I den gode undervisning sker denne moralske fremvisning i en dialogisk, sagligt åben proces, hvor deltagernes oprindelige perspektiver, deres moralske horisont, udfordres og udvides. Det er gennem sin *moralsk opfordrende fremvisning*, at undervisningen, bestemt som en etisk praksis, bidrager til skolens etiske dannelsesopgave.

Undervisningen varetager denne dannelsesopgave gennem en fremvisning og forhandling af almene moralske værdier, der knytter sig spørgsmålene om de gode fællesskaber, det gode liv og det gode samfund. Men denne moralsk fremvisende og forhandlende praksis er ikke blot en tilegnelse af de almene sociokulturelle værdier, men stedet, hvor disse værdier kan udforskes, udfordres, prioriteres og udvikles. Dette har betydning for vores opfattelse af skolens rolle som den institution, hvor undervisning bedrives professionelt som en særlig praksisform af lærere: den er, i kraft af sin undervisningspraksis, et mellemsted, der på én gang giver moralsk betydning til, og er moralsk kilde for, vores almene sociokulturelle værdier.

Med afhandlingens centrale tese som orienteringspunkt kan det også allerede nu angives, hvad afhandlingens primære tematik *ikke* er. Afhandlingen og dens projekt omhandler hverken den såkaldte *moral education*, hvor læreren på skolens vegne videreformidler bestemte samfundsmæssige, kulturelle værdier, eller en *professionsetik* for lærere, hvor de etiske principper knyttes direkte til lærerfaget som profession og formuleres i en institutionel, samfundsmæssig og politisk kontekst. Dette er begge velkendte og grundigt udforskede forskningsområder. Nærværende projekt ligger derimod i forlængelse af den såkaldte læreretikforskning, der tager udgangspunkt i den professionelle lærers moralske orientering i forhold til sin lærervirksomhed herunder særligt undervisningen. Jeg forsøger så at vise, at dette individualistiske, subjektive perspektiv må udvides til et perspektiv på undervisningen opfattet som en særlig menneskelig praksisform.

## Kap. 1: Læreretikforskningen

### 1.1 Den etiske dimension i professionel lærervirksomhed

Hvad er den teoretiske baggrund for dette forskningsfelt, og hvilken forskningsmæssig viden foreligger der? Siden Platon og Sokrates har der gennem den pædagogiske tænkings historie været en teoretisk opmærksomhed på det forhold, at pædagogisk virksomhed er et moralsk foretagende med afgørende moralsk betydning (Hansen, 2002). Når den pædagogiske autoritet intervenserer i forhold til barnet eller den unge med en pædagogisk intention - dvs. med henblik på at opdrage, uddanne eller danne - sker det altid på baggrund af implicite eller eksplicite overbevisninger, værdier og idealer af moralsk karakter. I kraft af interventionens pædagogiske karakter påvirkes barnet eller den unge så på sin side i sin opfattelse af og indstilling til spørgsmål vedrørende de rigtige handlinger, det gode liv og det retfærdige samfund.

Filosofien har løbende gennem sin historie ydet bidrag til undersøgelsen af den etiske dimension i pædagogik og uddannelse (Colnerud, 2006). I flere af Platons dialoger repræsenterer Sokrates den ældre autoritets bestræbelse på at lede og omvende den yngre ven på dennes vej mod det højeste gode gennem en fremvisning af de moralske dyder, der kendetegner det gode menneske og retfærdige samfund. Opdragelsens og dannelsens højeste formål er, ifølge Rousseau og Kant, at bringe barnet frem til myndighed i form af moralsk selvbestemmelse. Ifølge Herbart bygger pædagogikken som videnskab på psykologien og etikken. Etikken bestemmer pædagogikkens højeste mål som dét at udvikle individets højeste moralske dyder (Prange, 2010; Fuhr, 1999). Endelig bestemmer Dewey formålet med enhver pædagogisk aktivitet som et moralsk formål: forælderens eller lærerens pædagogiske opgave er at bibringe hhv. barnet og eleven "Moral ideas ... ideas of any sort whatsoever which take effect in conduct and improve it, make it better than it otherwise would be" (Dewey, 1975).

Det er bemærkelsesværdigt, at denne generelle teoretiske opmærksomhed på og beskæftigelse med den moralske karakter af pædagogisk virksomhed ikke er slået igennem i samme grad specifikt i forhold til *den professionelle lærers* virksomhed i form af studier og undersøgelser af de moralske aspekter af lærerens virksomhed og undervisning. Inden for nyere pædagogisk filosofi har der været enkelte bidrag til forståelsen af

undervisningens etiske dimension. Ifølge John Dewey og R. S. Peters er lærerprofessionen karakteriseret ved at have eksplicitte moralske mål, og professionel lærervirksomhed har moralske aspekter i forhold til, hvordan den bør bedrives for at blive bedrevet moralsk forsvarligt. Dewey beskriver den moralske betydning af lærerens virksomhed således: "The one thing needful is that we recognize that moral principles are real in the same sense in which other forces are real; that they are inherent in community life, and in the working structures of the individual... The teacher who operates in this faith will find every subject, every method of instruction, every incident of school life pregnant with moral possibility (Dewey, 1975).

På trods af disse enkelte undtagelser er det rimeligt at hævde, at den moralske karakter af lærerens professionelle virksomhed først i de seneste år er blevet et etableret genstandsfelt for uddannelsesforskningen. Ifølge flere fremtrædende forskere i lærerprofession og lærervirksomhed er undervisningens etiske dimension - og dermed den moralske karakter af lærerens professionelle viden, kunnen og ansvar – således ofte blevet overset eller taget for givet i den nyere lærerforskning til fordel for f.eks. de didaktiske og kognitive aspekter af undervisning og læring med fokus på undervisningsteknikker, værktøjer til måling og evaluering, klasserumsledelsesstrategier osv. (Campbell, 2008; Hansen, 2002).

For så vidt som uddannelsesforskningen, eller mere specifikt lærerprofessionsforskningen, har haft fokus på uddannelsens og undervisningens moralske karakter, har den traditionelt haft det i lyset af den *moralske opdragelse og uddannelse (moral education)* af den yngre, opvoksende generation. Den teoretiske opmærksomhed på uddannelsens moralske betydning har traditionelt været rettet mod den *moralske uddannelse* forstået som en uddannelsesopgave, der er formelt bestemt i skolelove og centralt fastsatte læreplaner, og som skolen og lærerne påtager sig på samfundets vegne. Lærere har således gennem alle tider fået pålagt og har påtaget sig en moralsk uddannelsesopgave, idet de mere eller mindre bevidst har undervist deres elever i bestemte værdier, holdninger, dispositioner og overbevisninger med den hensigt at påvirke deres personlige karakter, kvalifikationer og adfærd i en retning, der har sigtet på at gøre dem til tro undersåtter, rettroende kristne, demokratiske borgere, konkurrencedygtige arbejdstagere osv. I form af den formelt bestemte moralske uddannelse på samfundets vegne får undervisningen sin

moralske betydning fra eksterne kilder og formål i form af religiøse, politiske eller socio-kulturelle værdier.<sup>3</sup>

Men hvis den moralske betydning af lærerens undervisning alene identificeres som 'moralsk uddannelse', dvs. i det forhold, at den kan opfattes som en moralsk opdragelse af den yngre generation i form af den socialiserende formidling af eksterne, socio-kulturelle normer og værdier på samfundets vegne overses det, at der er et afgørende og iboende, dvs. et *immanent etisk*, element i lærerens professionelle rolle og praksis (Campbell, 2008; Hansen, 2002; Boostrom, 1999).

Ifølge Campbell (2008) vil det være forventeligt, at den moralske betydning af lærerens undervisning - hvis vi alene opfattede den som en moralsk opdragelse på samfundets vegne - kom til fuldt udtryk ved undervisningens *indhold og læreplan* (curriculum), men vi vil ikke kunne forklare, hvorfor denne moralske betydning også kommer til udtryk i de mangfoldige former for aktiviteter, hvorigennem læreren bedriver sin virksomhed og undervisning professionelt, moralsk ansvarligt og overvejet. Campbell fremfører således, at en forskningsbaseret undersøgelse af den etiske dimension i lærervirksomhed og undervisning må tage sit udgangspunkt i det forhold, at der er tale om en form for professionel praksis, der er karakteriseret ved, at læreren i selve udførelsen af de mangfoldige og forskelligartede former for aktiviteter, der udgør denne praksis, uundgåeligt - dvs. ikke kun bevidst og intenderet - udtrykker værdier af moralsk karakter og dermed påvirker, former og viser eleverne i en moralsk bestemt retning.

Hansen (1998) fremhæver, at en bestemt herskende opfattelse af undervisning og moral er en væsentlig forklaring på, at den immanente etiske dimension i undervisning overses eller afvises i uddannelsesforskningen. Ifølge denne opfattelse handler undervisning om at finde og anvende de effektive midler til at indfri visse forud givne, eksterne formål, hvorimod moral handler om værdier og vurderinger, der har relativ gyldighed i forhold til bestemte individer, samfund og kulturer, og som dermed ikke hører ind under det arbejde, som læreren kan tilskrives et særlig professionelt ansvar og kompetence i forhold til.

---

<sup>33</sup> Gennem den danske folkeskoles godt 200 år lange historie er dette formelle aspekt af uddannelsens moralske betydning kommet eksplicit til udtryk gennem de forskellige folkeskoleloves formålsparagraffer. Her tildeles skolen og dens lærere mandatet og forpligtelsen til, på vegne af hhv. den evangelisk-lutherske kirke, den enevældige konge og senest den demokratiske stat, at opdrage og danne børnene moralsk.

Ifølge Hansen afspejler denne indvending mod at indbefatte moralen som en væsentlig dimension i lærerens professionelle virksomhed både en misforstået opfattelse af, hvad det vil sige, og hvad det indebærer, at undervisning er et moralsk foretagende og en misforståelse af, hvad vi i grunden skal forstå ved begrebet 'moral'. Hvis vi skal have blik og forståelse for den etiske dimension i lærervirksomhed, må vi opgive den opfattelse, at det alene drejer sig om 'moralsk opdragelse', altså den af samfundet sanktionerede og formelt bestemte påvirkning udefra, og vi må også opgive en indskrænket forståelse af moral og det moralske som kun omhandlende påbud og forbud. Frem for at eftersøge undervisningens etiske dimension og betydning i form af *eksterne* kilder (som f.eks. filosofisk bestemte etiske positioner eller sociale og politiske normer) må den, ifølge Hansen, udledes *internt* af selve undervisningen opfattet som en bestemt form for aktivitet eller praksis: "The moral is in the practice. The moral meaning of teaching can be derived from the basic terms of the work itself. Teachers need not grope elsewhere first, outside the practice, to find their moral bearings in their work with the young" (Hansen, 1998, s. 652).

Hansen plæderer således for, at vi både som forskere og lærere, der ønsker at undersøge og forstå den etiske dimension i det professionelle lærerarbejde, må tage udgangspunkt i det forhold, at denne dimension er indlejret *i* selve undervisningen, således som den bliver udøvet dagligt af lærere som en særlig form for professionel aktivitet eller praksis.

Colnerud & Granström (1998) deler disse forskeres opfattelse, at de "etiske spørgsmål der er knyttede direkte til skolens eget virksomhedsfelt og den måde lærerne udfører deres arbejde på" fortsat er sjældne (s. 129). De konstaterer (i en svensk kontekst), at der er en øget interesse for etiske spørgsmål inden for mange samfundsområder og i den offentlige debat generelt, men ikke inden for uddannelsesverdenen og skolen selv. Ifølge Colnerud & Granström er det den samfundsmæssige etiske debat uden for skolen, der giver anledning til at diskutere disse etiske spørgsmål i skolen og undervisningen. I uddannelsessammenhæng bliver det relevante spørgsmål, hvordan disse samfundsmæssige etiske spørgsmål skal behandles, dvs. hvorledes der i fagene og gennem skolens værdier og kultur kan arbejdes med værdier, der anses for samfundsmæssigt og kulturelt efterstræbelsesværdige (s. 129). Idet de almene samfundsmæssige "etiske

spørgsmål ikke længere har en naturlig bærer i form af religion, bliver skolens funktion som normbærer i et demokratisk samfund på ny højaktuel” (s. 136).

Colnerud & Granström nævner, at en grund til denne tilbageholdenhed i forhold til at behandle skolens og undervisningens egne etiske spørgsmål kan være kravet og forventningen om, at skolen og lærerne i deres virke skal optræde neutralt og objektivt i forhold til disse spørgsmål. Dette krav om neutralitet opstod i en samfundsmæssig periode, hvor tidligere bærende normer var i hastig forandring og har betydet, at mange lærere har afholdt sig fra at påvirke eleverne og ikke har turdet engagere sig i deres moralske forestillinger og liv. I løbet af 1980’erne er det imidlertid igen blevet anført, at lærere skal overføre vurderinger og værdier til eleverne. Ifølge Colnerud & Granström kan en afklaring af lærernes moralske rolle desuden være et godt bud på, hvad der udgør kernen i den professionelle lærervirksomhed og -profession. Endelig hævder de, at et væsentligt formål med en afklaring af lærerens moralske rolle er at bidrage med en begrebslig afklaring og ordning af et *moralsk sprog*, der risikerer en forfladigelse, hvis det kun bruges til at ”udtrykke og forstærke meningsforskelle (s. 130).

## 1.2 Læreretikforskning: et forskningsfelt

Det kan på denne baggrund hævdes, at forskning i den etiske dimension i professionel lærervirksomhed og undervisning er et relativt nyt forskningsfelt. I 1986 kunne Fenstermacher, en fremtrædende lærerprofessionsforsker, konstatere: ”No research on teaching with which I am familiar takes account of issues dealing with good teaching. That is, research on teaching has not to my knowledge specifically addressed aspects of moral worth as reflected in the teacher’s actions” (Fenstermacher, 1986).

I de seneste 25 – 30 år er der i den internationale uddannelsesforskning imidlertid opstået en fornyet interesse for, og øget opmærksomhed på, den etiske dimension i specifikt *professionelle læreres* praksis og undervisning.<sup>4</sup> Denne forskning er opstået som et svar på den vidensmangel, som Fenstermacher - og andre uddannelses- og lærerprofessionsforskere med ham (Goodlad et al., 1990; Oser, 1991; Sockett & Lepage, 2002) -

---

<sup>4</sup> I en review-artikel fra 2008 mener Elisabeth Cambell at kunne konstatere, at 1990 kan bestemmes som et vendepunkt, hvor der opstår en forskning (læreretikforskning), der har den moralske dimension af lærerprofession og -virksomhed som sit specifikke genstandsfelt (Campbell, 2008).

konstaterede: behovet for en nærmere undersøgelse af undervisningens immanente moralske aspekter med en klarlægning af, hvordan lærere udfolder sig moralsk i deres undervisning, i deres relationer til elever og i løsningen af deres professionelle arbejdsopgaver.

Denne forskning er blevet bedrevet i form af både teoretiske undersøgelser af undervisningens moralske karakter baseret på begrebsanalyser og med reference til en filosofisk forskningstradition (David Carr, Richard Pring, David Hansen, Hugh Sockett, Nel Noddings) og empiriske undersøgelser af, hvordan denne teoretisk konciperede etiske dimension i undervisning har udmøntet sig i praksis på skoler og i klasserum (Alan Tom, Gary Fenstermacher, Philip W. Jackson et al., Gunnel Colnerud, Trygve Bergem, Elisabeth Campbell, Cary Buzzelli & Bill Johnston, Kirsi Tirri & Jukka Husu).

Der er således opstået et nyt forskningsområde med både teoretiske studier og empiriske feltundersøgelser af *undervisningens moralske aspekter i et klasserums- og skoleperspektiv*. Formålet med denne *læreretikforskning* er at opnå ny viden om, hvordan lærerens personlige og professionelle overbevisninger og værdier af moralsk karakter påvirker måden, hvorpå hun bedriver undervisning og dermed påvirker klasserummet og elevernes læring, udvikling og samspil.

Gennem både teoretiske studier og empiriske feltundersøgelser har denne læreretikforskning afdækket, hvorledes undervisningen involverer lærerens opmærksomhed på, vurdering af samt handlen ud fra en række faktorer af moralsk karakter. I måden læreren leder og kommunikerer på, udvælger stof og undervisnings- og arbejdsformer, evaluerer elevpræstationer osv., udtrykker hun en moralsk stillingtagen ud fra pædagogiske overbevisninger, der involverer moralske vurderinger og værdier.

Det fælles udgangspunkt for læreretikforskningen er antagelsen om, at undervisning er en grundlæggende form for pædagogisk interaktion og relation og derved har moralsk betydning. Undervisning indebærer lærerens formidlende kommunikation af værdifuld viden og færdigheder, men denne formidling involverer ikke blot lærerens beherskelse af fagdiscipliner, læreplaner og pædagogiske og didaktiske 'teknikker', men også en lang række mere udefinerlige faktorer af moralsk karakter, som læreren kan være mere eller mindre bevidst om og opmærksom på. I måden som en lærer kommunikerer på, vælger mellem konkurrerende behov og interesser i klasserummet, udvælger faglig stof

og undervisnings- og arbejdsformer, vurderer elevpræstationer osv. udtrykker han en moralsk form for opmærksomhed og en moralsk indstilling med overbevisninger, værdier og idealer af moralsk karakter.

Ifølge Campbell er denne moralske indstilling, som kommer til udtryk i lærerens mangfoldige virksomhed, et resultat af, hvorledes hun gennem sin forståelse og efterlevelse af sin professions kollektive idealer og forpligtelser konstituerer sin *fagpersonlige* professionelle identitet og rolle som lærer (Campbell, 2004). Det er i kraft af denne personligt tilegnede professionelle rolle og identitet, at den enkelte lærer udfører sin lærervirksomhed med en gennemgående professionel, moralsk indstilling (eller mangel på samme), dvs. respektfuldt, ærligt, samvittighedsfuldt, retfærdigt, omsorgsfuldt osv. Undervisning og lærervirksomhed er med andre ord en form for *moralsk orienteret virksomhed (moral agency)*<sup>5</sup>. Det moralske indgår således som en væsentlig dimension i lærerens professionelle rolle og kommer til udtryk i de konkrete aktiviteter, der udgør hendes daglige lærervirksomhed.

### 1.3 Læreretikforskningens foreløbige resultater

De foreløbige resultater af denne forskning kan opsummeres i følgende temaer:

- A. Undervisningens immanente moralske dimension.
- B. Læreren som en professionel 'moralsk aktør' (*moral agent*), der udøver 'moralsk orienteret virksomhed' (*moral agency*), hvilket vil sige en form for virksomhed, der involverer moralsk viden, forståelse og handlekraft, 'moralsk kyndighed', såfremt den skal udøves professionelt og moralsk kvalificeret.
- C. Lærerens moralsk orienterede virksomhed i forhold til moralske dilemmaer.

#### ***A. Undervisningens moralske karakter må opfattes som en immanent etisk dimension***

Gennem et eksplicit fokus på den etiske dimension i undervisningen har læreretikforskningen gennem teoretiske og empiriske studier fremstillet og afdækket, at undervisning er

---

<sup>5</sup> I den engelsksprogede læreretikforskning bruges udtrykket *moral agency* både i bred forstand om de moralske betydninger, som læreren uundgåeligt udtrykker gennem sine handlinger bevidst eller ubevidst og mere specifikt om den *moralsk kvalificerede* udøvelse af lærervirksomhed forstået som en virksomhed, der indebærer både moralsk forståelse og handlekraft. Her og i det følgende vil jeg derfor, skiftevis efter betydningskonteksten, bruge både udtrykkene 'moralsk orienteret undervisning eller virksomhed' og 'moralsk kyndighed' som oversættelse for det engelske udtryk *moral agency*.



en form for moralsk orienteret virksomhed, og at læreren har en professionel etisk rolle. Formålet for flere af de første studier har været at underbygge antagelsen om, at lærervirksomhed og undervisning er moralsk af karakter, dvs. er en moralsk aktivitet (eller former for moralske aktiviteter) med en *immanent* moralsk betydning: "Teaching is inherently a moral activity" (Hansen, 2002, s. 829). Undervisning kan ikke bestemmes som en instrumentel aktivitet, dvs. som blot et middel til at indfri forud givne, eksterne formål, men er en form for aktivitet eller praksis med sine egne særlige formål af moralsk karakter. Undervisningens etiske dimension hidrører ikke primært fra eksterne kilder, men udspringer dels af den pædagogiske relation mellem læreren og eleven, hvor læreren påtager sig en professionel rolle og moralsk ansvar og dels af de moralske overbevisninger, værdier og idealer, som ligger til grund for lærerens praksis og som bevidst eller ubevidst kommer til udtryk i forhold til eleverne.

Ifølge Colnerud (2006) er lærerens måde at agere moralsk i sin praksis en vigtig side af hendes professionelle kompetence, identitet og professionsviden, dvs. det er en måde at leve op til de moralske forpligtelser og ansvar, der ligger i hendes lærerprofession og professionelle relation til elever, forældre, kolleger, ledelse osv. Men til forskel fra andre professionelle er lærerens faglige professionsetiske overvejelser og beslutninger i forhold til at agere professionelt ansvarligt samtidig tæt knyttet til hendes *pædagogiske* overvejelser i forhold til implicit eller eksplicit at påvirke eleverne i en moralsk retning.

Af den moralsk gode lærer forventer vi derfor, at hun både underviser på en moralsk ansvarlig måde og samtidig i sin undervisning påvirker eleverne i en moralsk ønskværdig retning (Hansen, 1998; Campbell, 2004). At undervise på en moralsk ansvarlig måde i forhold til eleverne (*teaching morally*) hænger uløseligt sammen med at undervise eleverne *i moral* (*teaching morality*) (Fenstermacher et al., 2009). Lærerens moralske påvirkning sker samtidigt både som en undervisning *i* det moralske og gennem en moralsk forsvarlig undervisning: hendes måde at handle professionelt og moralsk på har afgørende indflydelse på de værdier og normer, som hun overfører. Når læreren handler ud fra moralske overbevisninger, værdier og idealer overfører hun samtidig - bevidst eller ubevidst og intenderet eller uintenderet - disse overbevisninger, værdier og idealer til sine elever.

Ifølge Campbell (2004, 2000) kan lærervirksomhed følgelig opfattes som en moralsk aktivitet med læreren som en *moralsk aktør* i en dobbelt betydning: hun formidler moral både gennem sin egen måde at agere på i forhold til eleverne og gennem den moral, som hun underviser dem i. Den etiske dimension, der ligger i lærerens pædagogiske rolle og indflydelse, kommer altså til udtryk på flere, implicite og eksplicite, måder. Læreren er dels et moralsk forbillede, der påvirker indirekte gennem sin egen måde at være og handle på og dels en pædagog, der eksplicit markerer det moralske væsentlige og ønskværdige. Som sådan er undervisning den intentionelle bestræbelse på at påvirke mennesker - elever - i en ønskværdig, dvs. en bedre snarere end værre, retning. Samtidig er undervisning en særlig form for menneskelig relation mellem lærer og elev, der i sig selv udtrykker bestemte opfattelser af det værdifulde i denne særlige form for relation, f.eks. at læreren udviser forståelse, omsorg, respekt, åbenhed, lydhørhed over for sine elever. Det drejer sig her ofte om moralske betydninger, der er uintenderede og ubevidste. Campbell anfører, at nogle af disse implicite moralske betydninger eller opfattelser allerede er udtrykt og situerede i de forud givne betingelser for lærerprofession og -virksomhed, mens andre dannes løbende som konsekvens af lærerens interaktioner med sine elever.

At undervisning som en særlig form for aktivitet eller virksomhed i sig selv er moralsk af karakter, indebærer, ifølge Hansen (2002, 2001), at *enhver* handling som en lærer foretager i klasserummet *potentielt* udtrykker en moralsk betydning, der kan påvirke eleverne. Moralsk betydning kommer altså til udtryk gennem helt dagligdags, rutinemæssige sider af lærervirksomheden som f.eks. lærerens måde at udtrykke sig kropsligt og tale på (Jackson et al, 1998), hvem hun vælger at rette sin opmærksomhed mod, hvilket fagligt indhold hun vælger (Tom, 1984; Hansen, 1998), måden hun bedømmer elevpræstationer på osv. Læreren udtrykker uundgåeligt en moralsk betydning i alle disse handlinger, og spørgsmålet, der står tilbage, er alene, om hun så er ubevidst om den moralske betydning af sine handlinger, eller om hun har haft en moralsk opmærksomhed i disse situationer.

At undervisning er en moralsk aktivitet indebærer derfor, ifølge Buzzelli & Johnston (2002), at alle lærerens aktiviteter forudsætter og udtrykker moralske opfattelser og en stillingtagen ud fra moralske værdier og idealer og derved har en *moralsk betyd-*

ning, der har afgørende indflydelse på klasserummets interaktioner og dermed på elevernes læring, udvikling og samspil. Læreren påvirker normer og sociale relationer gennem sine ansigtsudtryk, stemmeføring og gestik og gennem måden hvorpå hun relaterer sig, dømmes i situationer, udvælger stof og undervisnings- og arbejdsformer, leder klassen osv.

### ***Empiriske studier af aspekter af undervisningens moralske betydning***

Undervisningens immanente moralske karakter indebærer, at undervisning ikke kan forstås ud fra et middel-mål-skema. Undervisning er ikke blot en instrumentel aktivitet, dvs. et neutralt bestemt middel til at indfri bestemte, forud givne mål, men er hele tiden også en formulering af og stillingtagen til ønskværdige formål gennem dannelsen af moralske betydninger.

Boostrom (1991, 1999) har foretaget feltstudier på grundskoler (*elementary schools*) og undersøgt, hvorledes klasserumsregler hhv. opfattes af lærerne og fungerer i praksis. Lærerne selv opfatter disse klasserumsregler rent instrumentelt som effektive midler i forhold til målet: at opretholde ro, orden og struktur. Men gennem en nærmere undersøgelse og analyse af, hvorledes disse regler faktisk virker i klasserummet, når Boostrom til den konklusion, at de ikke blot har instrumentel, men konstitutiv betydning i form af meningsstrukturer, der sætter lærer og elever i stand til at give betydning til deres virkelighed: disse regler angiver en måde at se verden på og kriterier for, hvad der tæller som en betydningsfuld begivenhed (Boostrom, 1991). Eksplicite klasserumsregler er således ofte kun overflademaniestationer af lærerens dybereliggende moralske overbevisninger i forhold til sin egen og elevernes rolle, god undervisning, uddannelsens formål osv.

I sin analyse af lærervirksomhed og undervisning som et 'moralsk håndværk eller fag' (*moral craft*) understreger Tom (1984), at *alle* lærerens didaktiske overvejelser har en moralsk normativ betydning, idet disse overvejelser altid involverer en forestilling om efterstræbelsesværdige mål: "... teaching is moral in the sense that a curriculum plan selects certain objectives or pieces of content instead of others; this selective process either explicitly or implicitly reflects a conception of desirable ends" (Tom, 1984, s. 78). Selv de faglige sider af lærerens virksomhed - hendes undervisning i forhold til elevernes ind-

læring af bestemte faglige emner - vedrører og involverer ikke kun kognitive og intellektuelle, men også normative aktiviteter og forhold. Den viden, som eleverne tilegner sig gennem undervisning og læring i form af en intellektuel proces, er altid mere eller mindre god i forhold til udviklingen hos den elev, der erhverver den, og kan også bruges mere eller mindre godt i moralsk forstand. Intellektuel faglig udvikling går altid hånd i hånd med moralsk udvikling. Et bestemt fagligt emne eller stof kan desuden have moralske aspekter, og enhver undervisnings- eller læseplan er resultatet af lærerens udvælgelse af bestemte læringsmål og stof frem for andre og derfor udtryk for en opfattelse af bestemte efterstræbelsesværdige mål. Ifølge Tom indebærer dette, at lærerens didaktiske overvejelser over såvel mål og indhold som undervisnings- og arbejdsformer og evaluering altid også er overvejelser over normative, moralsk ønskværdige mål.

Ifølge Jackson (1999) har undervisning både en rent faglig og indlæringsmæssig, mimetisk funktion i forhold til at sikre elevers videnstilegnelse og en personorienteret, transformativ funktion med henblik på at varetage elevers personlige udvikling, der også involverer moralske dispositioner og holdninger. Undervisning involverer en relation mellem lærer og elev, der er moralsk af karakter pga. den asymmetri, der kendetegner enhver pædagogisk relation. Lærerens handlinger er uundgåeligt en form for moralsk påvirkning af eleven i den forstand, at noget markeres som moralsk bedre end noget andet. Det indebærer f.eks., at læreren må træffe et valg mellem forskellige hensyn i forhold til eleven: skal dennes adfærd modificeres med henblik på effektiv læring, eller skal eleven respekteres og stimuleres til selvstændig stillingtagen og udvikling?

Ifølge Oser (1991) involverer god undervisning i betydningen ansvarlig undervisning ikke blot faglig viden, men også viden om de personer, som modtager undervisningen, dvs. eleverne og deres potentialer og interesser: "Responsible teaching is predicated on the idea that learning includes moral growth – learning to reason well and justly in one's dealings with other people... teaching is at once an intellectual and a moral endeavor" (Oser, 1994). For at udføre sit arbejde både fagligt effektivt og moralsk ansvarligt kræves det, ifølge Oser, at læreren har en evne og vilje til at reflektere over konsekvenserne af sine handlinger i forhold til elevernes både faglige, personlige og moralske udvikling i forhold til dyder som sandhed, ærlighed, ansvarlighed, retfærdighed, selvkritik osv.

Richardson & Fenstermacher (2001) hævder, at der i spørgsmålet om, hvad god undervisning, læring og fagligt arbejde er, ligger en række normative antagelser om bestemte efterstræbelsesværdige intellektuelle og moralske dyder, evner og dispositioner, som tilskrives læreren. I deres *Manner in Teaching Project* observerer og analyserer Richardson & Fenstermacher en gruppes læreres handlinger i klasserummet og drager den slutning, at disse handlinger udspringer af den enkelte lærers individuelle professionelle identitet og selvforståelse. Denne professionelle selvforståelse kommer til udtryk både direkte i form af lærerens løsning af konflikter, irettesættelser, moralske instruktioner, stillingtagen til moralske spørgsmål osv., men meget ofte kommer den også til udtryk på en uintenderet, indirekte eller ubevidst måde i form af lærerens personlige stil, karaktertræk, dispositioner og væremåde. Disse personlige karakteristika er imidlertid alle udtryk for en moralsk måde for læreren at fremstille sig på, dvs. at de er udtryk for en bestemt moralsk karakter og bestemte dyder, der fungerer som normative orienteringspunkter for lærerens handlinger. At forstå undervisningen som en moralsk aktivitet er altså, ifølge Richardson & Fenstermacher, at rette opmærksomheden på det moralske aspekt af den enkelte lærers adfærd, karakter, opfattelse, dømmekraft og forståelse. Dette indebærer, at den enkelte lærer har en moralsk forpligtelse til at være opmærksom på sin professionelle identitet, sin fagpersonlighed, og dens indflydelse på eleverne.

### ***Jackson, Boostrom & Hansen: The moral life of schools***

Jackson, Boostrom & Hansen (1998) gennemførte med deres *The Moral Life of Schools Project* et af de første større empiriske studier af de moralske aspekter af klasserumsaktiviteter. Dette studium har i kraft af sit omfang, systematiske fremgangsmåde og resultater været banebrydende for den efterfølgende empiriske læreretikforskning. I årene 1988-1990 foretog Jackson, Boostrom & Hansen observationer, samtaler, interviews og diskussioner med 18 lærere på 6 amerikanske grundskoler i en undersøgelse af den moralske betydning af de aktiviteter, der foregår i et klasserum. Deres konklusion er, at enhver aktivitet i klasserummet har moralsk betydning, og at denne betydning må forstås på baggrund af hele skolen som en normativ institution.

Enhver skole har med sin formelle struktur og uformelle kultur bestemte moralske præmisser indskrevet i sig, der udstikker rammerne for, hvad der kan legitimeres

normativt i klasserummet. Alle klasserummets interaktioner får derved en normativ, moralsk vurderende karakter med indflydelse på, hvorledes elever opfatter sig selv og andre og på måden, hvorpå læring efterstræbes og vurderes osv. Der er moralsk betydning i alle udtalelser og handlinger, der foretages af klasserummets aktører - lærere som elever - idet de er baserede på opfattelser af det moralsk efterstræbelsesværdige og dermed udtrykker standarder for det moralsk gode og forkerte. I kraft af deres normativt vurderende karakter påvirker disse interaktioner samtidig de involverede aktørers holdninger, indstillinger og i sidste instans: personlige karakter. Jackson, Boostrom og Hansen fremhæver som et særligt vigtigt fund i deres undersøgelse, at disse moralske betydninger af deres interaktioner for det meste udspiller sig, uden at de involverede lærere og elever er opmærksomme på, at de udspiller sig, eller uden at de er opmærksomme på deres fulde moralske betydning.

Ifølge Jackson, Boostrom og Hansen er der forskellige kategorier af begivenheder og handlinger i et klasserum, der har moralsk relevans. Disse kategorier kan så opdeles i to hovedtyper:

A. Aktiviteter, der bevidst intenderer en moralsk indflydelse i form af lærerens direkte moralske instruktion eller tilskyndelse til moralsk adfærd:

a. Eksplicit moralsk instruktion enten i form af en spontan præsriptiv handling (i forhold til brud på den moralske orden) eller som rosende eller kritiske kommentarer (til elevens udtalelser og handling) eller endelig som en formel del af læreplanen.

b. Moralsk udveksling og evt. regulering udsprunget af en del af den normale læreplan typisk i form af faglige diskussioner.

c. Rituelle aktiviteter af moralsk karakter (fødselsdage, fællessamlinger, dimissioner), der fremmer bestemte holdninger (venskab, tolerance, taknemmelighed, stolthed) og tilknytning til instanser, der ligger ud over den enkeltes interesser.

B. Aktiviteter, der indirekte og ikke-ekspliciteret har moralsk betydning. Disse indbefatter ikke kun lærerens intenderede handlinger, men hele klasserummets interaktioner:

a. Klasseregler der kan være både eksplicite og underforståede i deres nuancer og henvisning til mere almene etiske principper, der afspejler lærerens opfattelse af sin egen opgave.

- b. Tilrettelæggelse og udførelse af undervisningen (valg af stof, arbejdsmåde, undervisningsprincip).
- c. Underforståede fælles værdier og forventninger, der strukturerer og muliggør undervisning og klasserumsaktiviteter: forventningen om sandfærdighed, forståelighed, social retfærdighed (ingen forfordeling af elever) og meningsfuldhed (relevans) i forhold til både lærer og elever. Disse forventninger baserer sig på den grundlæggende etiske forventning om, at skolen og lærere skal fremme alle elevers læring og personlige udvikling med hensyntagen til deres forudsætninger og ud fra deres potentialer.
- d. Den *ekspresive dimension* af moralen, dvs. de non-verbale udtryk der ledsager udsagn og handlinger: tonefald, ansigtsudtryk, gestik, kropsholdning, lærerens 'stil',
- e. Rummets fysiske indretning og lærerens og elevernes placering i det.

Jackson, Boostrom & Hansen konkluderer, at det moralsk relevante og betydningsfuldt i en klasserumssammenhæng dermed ikke kun er de 'dramatiske' situationer, hvor de involverede parter er konfronterede med problemer, dilemmaer og opgaver af en moralsk karakter, som skal løses. Alle former for situationer og klasserumsinteraktioner kan derimod have moralsk betydning. Dét, der adskiller de mere dramatiske situationer, er netop, at de skiller sig ud og får særlig betydning for de involverede og derfor har særlig betydning for f.eks. lærerens oplevelse af autonomi, handleevne og professionel selvforståelse. I disse moralsk betydningsfulde situationer er det naturligt at have fokus på læreren som den vigtigste aktør ud fra et instruerende og moralsk perspektiv: det er hende, der tager initiativet i forhold til etableringen af de moralske standarder i kraft af sin status og autoritet.

Ifølge Jackson, Boostrom & Hansen kan dette perspektiv på de moralske, særligt ekspresive, betydninger af klasserumsinteraktioner give os en dybere forståelse af både lærerpersonligheden og klasserumsmiljøet. En sådan moralsk forståelse er særdeles relevant for både den, der uddanner lærere og for læreren selv som led i sin refleksions- og udviklingsproces.

***B. Læreren som professionel moralsk aktør, der udøver moralsk orienteret virksomhed (moral agency).***

Gennem teoretiske fremstillinger af undervisningens immanente moralske dimension og empiriske afdækninger af, hvorledes denne dimension så konkret udspiller sig i klasserummet og skolen, har læreretikforskningen bidraget til en uddybet forståelse af lærerens virksomhed og undervisning i en konkret, hverdagslig kontekst. Men andre forskere er gået ud over den konkrete kontekst og har forbundet det moralske aspekt af undervisning med lærerens professionelle rolle (Bergem, 1990; Carr, 2000; H Sockett, 1990; Strike, 1990).

Hvis enhver af lærerens handlinger i klasserummet har moralsk betydning må vi, ifølge Campbell (2004, 2008), drage den slutning, at en *moralsk form for forståelse og handlekraft* - moralsk kyndighed - må udgøre en væsentlig side af lærerens professionelle praksis og viden. Enhver bestemmelse af lærerprofessionalisme må inddrage lærerens moralske forståelse og viden som et afgørende element, der indgår i vidensgrundlaget for lærerprofessionen generelt og for den enkelte lærer som moralsk aktør. Begge sider af lærerens moralske virksomhed, hendes moralsk ansvarlige måde at undervise på og hendes påvirkning af eleverne i en moralsk ønskværdig retning (*teaching morally and teaching moral*), forudsætter en 'moralsk kyndighed'.

Som flere af de empiriske studier (Richardson & Fenstermacher, 2001; Jackson et al., 1998) har vist kommer den moralske betydning af lærerens handlinger ikke kun til udtryk eksplicit i form af bevidste moralske budskaber, men i lige så høj grad implicit, og ofte ubevidst, gennem lærerens personlige stil og adfærds- og væremåde. Ifølge Jackson, Boostrom & Hansen (1998) forløber en lærers daglige praksis ofte spontant og vanemæssigt, men visse lærere formår at rette en form for reflekteret opmærksomhed på de værdier og principper, der leder deres virksomhed, og dette giver dem oplevelsen af at være moralske aktører og en forståelse af deres professionelle lærervirksomhed som en moralsk praksis. Med andre ord må lærerens moralske kyndighed, hendes moralske forståelse og viden (*moral agency*), indebære en selvforståelse, dvs. en genkendelse af sig selv som en moralsk aktør, hvis handlinger og interaktioner har moralsk betydning og påvirkning.



### ***Moralsk opmærksomhed, sprog og dømmekraft***

Ifølge Buzzelli & Johnston (2002) involverer lærerens virksomhed og undervisning som moralsk aktivitet dennes opmærksomhed og bevidsthed om betydningen af egne handlinger og valg og en forståelse af, hvorledes disse handlinger og valg påvirker andres - elevernes - udvikling og velfærd. Og gennem en sådan opmærksomhed på den moralske betydning af sin egen lærervirksomhed kan læreren uddybe sin forståelse af denne virksomhed som en betingelse for fortsat at kunne udvikle den.

Ifølge Campbell (2004) opnår læreren denne opmærksomhed på den moralske betydning af sin egen virksomhed, når hun udvikler evnen til at se, hvorledes bestemte moralske værdier og principper enten eksemplificeres, bekræftes eller afvises af egne handlinger, ord, valg og intentioner. Denne opmærksomhed og evne kan udvikles gennem både individuel refleksion og kollegiale diskussioner.

Flere studier har imidlertid afdækket, at mange lærere ofte er ubevidste om de moralske betydninger af deres virksomhed eller ikke formår at artikulere dem. Ifølge Huebner (Huebner, 1996) er lærere ofte ikke opmærksomme på den etiske dimension i deres virksomhed, og de indgår sjældent i kollegiale samtaler om de moralske aspekter af deres undervisning. Dette forhold skyldes, ifølge Huebner, at det fremherskende pædagogiske sprog overvejende retter opmærksomheden på udfordringer og problemer, der har en teknisk løsning. Ifølge Buzzelli & Johnston (2002) har dette fokus på undervisningens instrumentelle, tekniske dimension, som konsekvens, at mange lærere har udviklet en 'blind vinkel' i forhold til den etiske dimension i deres virksomhed.

Jackson, Boostrom & Hansen (1998) fik i deres undersøgelse bekræftet deres hypotese om, at lærere ofte ikke er bevidste om den moralske betydning af deres handlinger og interaktioner. Et væsentligt formål med deres undersøgelse af skolens og klasserummets moralsk betydningsfulde aktiviteter var derfor at skabe en bevidsthed hos aktørerne - herunder særligt lærerne - om denne moralske dimension. Dette formål blev opstillet ud fra en anden hypotese om, at lærerens øgede bevidsthed om og refleksion over den moralske signifikans af sine egne handlinger har afgørende betydning for de værdier og normer, som hun så overfører, og derfor i sig selv er med til at gøre hende til en bedre, moralsk kompetent lærer med moralsk forståelse og viden: "Our perspective may help to

make practitioners more aware of the moral implications of their own habitual ways of responding to students and to the overall demands of their work (1998, s. xii).

Ifølge Jackson (1999) er det derfor en bemærkelsesværdig og beklagelig situation, at mange lærere er ubevidste om eller har glemt de moralske betydninger af deres arbejde. Den lærer, der er mere opmærksom på den potentielle moralske betydning af alt, hvad der foregår i klasserummet, er i en bedre position i forhold til at gøre sit arbejde ansvarligt og godt end den uopmærksomme lærer. Lærere påvirker deres elever moralsk, uanset om de vil det eller ikke, og den stærkeste påvirkning er ofte ikke, hvad hun gør og siger, men dét der kommunikerer indirekte gennem måden, hun udtrykker sig på i stil, mimik, tonefald osv. Denne implicite, ekspressive karakter af lærerens moralske påvirkning kan, ifølge Jackson, forklare, at læreren ofte selv er ubevidst om den påvirkning, hun har. Dette taler for tiltag, der kan hjælpe lærerne med at blive mere opmærksomme og selvbevidste omkring deres handlinger (Jackson, 1999, s. 88). At ændre denne situation kræver imidlertid et grundlæggende perspektivskifte for både forskere og praktiserende lærere, der indebærer en ny måde at se på et tilsyneladende velkendt fænomen: lærervirksomhed og undervisning som grundlæggende et moralsk foretagende.

Nogle lærere er bevidste om og engagerer sig i de moralske betydninger af deres virksomhed, men de mangler ofte et moralsk sprog, der kan formidle deres erfaringer. Ifølge Sockett & LePage (2002) og Strike (1995) taler denne omstændighed for vigtigheden af, at der udvikles et moralsk sprog i forhold til lærerprofession og -virksomhed. Det er gennem udviklingen af et moralsk vokabular og en selvkritisk refleksion, at læreren kan bevidstgøres og gøres opmærksom på den moralske dimension i sin undervisning og relation til eleverne. Gennem et moralsk sprog kan læreren formulere en professionel selvforståelse, der kan lede hende fra en ren instrumentel rolle over i den professionelt moralske.

Læreres sprog for moralske fænomener er, ifølge Colnerud (2006), imidlertid ofte uudviklet. Formålet med at udvikle et moralsk sprog og artikulere de moralske normer og overvejelser, der ofte skjult ligger til grund for praksis, er at sætte læreren i stand til at kunne skelne mellem forskellige typer af moralske situationer, og dette forudsætter, at hun opnår bevidsthed om, at der i det hele taget er tale om en moralsk relevant situation, og at hun formår at reflektere over den. Den moralsk opmærksomme lærer skal kunne

eksplicitere normer og principper for egen adfærd og eksplicitere de normer og principper, hun ønsker at udvikle hos eleverne. Hun skal kunne identificering vigtige moralske dilemmaer og sin egen moralske indstilling i forhold til disse. Alt dette kræver, ifølge Colnerud, udviklingen af et moralsk sprog og evnen til at kunne anlægge forskellige moralske perspektiver. Lærerforskningens rolle er ikke nødvendigvis at levere eller opfinde dette sprog, men er snarere at artikulere det sprog, som allerede ligger udtalt og uarticuleret i lærerens praksis.

Hansen (2002) fremhæver, at der i den professionelle lærers moralske forståelse og viden indgår såvel moralsk perception som dømmekraft. Den moralske perception er evnen til at genkende og respondere på en betænksom måde på andres behov, interesser, overbevisninger og værdier. Moralsk perception indebærer altså en form for moralsk sensibilitet i forhold til at registrere andres behov og værdier. Den moralske dømmekraft bestemmes af Hansen som evnen og viljen til at kunne reflektere over, rationelt begrunde og evt. kritisere egne handlinger og deres moralske betydninger. Ifølge Simpson & Garrison (Simpson & Garrison, 1995) involverer den moralske dømmekraft både en involveret refleksion *i* og en distanceret kritisk refleksion *over* egen undervisningspraksis. Den moralske kompetente lærer evner både at vurdere og træffe beslutninger ud fra egne moralske opfattelse og værdier og at vurdere og beslutte i forhold til dilemmaer, der kræver distance til egne moralske opfattelser og værdier og en stillingtagen til andre eller bredere moralske perspektiver.

Endelig fremhæver Buzzelli & Johnston (2002), at lærerens moralske forståelse og viden involverer både en sensitivitet i forhold til at opdage de moralske betydninger af klasserummets aktiviteter og en handlekraft, dvs. et mod og initiativ i forhold til at respondere og handle på disse betydninger: "To engage in teaching as a moral contact requires the sensitivity to see and hear the moral that is constantly present in classroom life and activities. It requires the initiative and the ability to take actions we may find initially uncomfortable" (2002, s. 122). Læreren trækker i sin moralsk orienterede virksomhed på en række færdigheder, dyder og viden, som Buzzelli & Johnston opsummerer i form af et sæt af 'moralske sensibiliteter':

*Moralsk perception/sensitivitet:* Lærerens evne og vilje til at se og høre det moralske i klasserummets praksisser.

*Moralsk forestilling (imagination):* Lærerens evne til at se, hvad skole, klasserummet og eleverne som lærende også kunne blive. En forestilling om det klasserum og de elever, som læreren ønsker at skabe og danne gennem sin virksomhed. Overgangen fra dét, der er til dét, der kunne være, implicerer både et kritisk blik på det bestående samt et blik for nye muligheder.

*Moralsk refleksion:* Lærerens evne til kritisk at undersøge, hvorledes strukturer, procedurer og praksisser både uden for og i klasserummet skaber moralske betydninger for både sin egen og elevernes virksomhed.

*Moralsk mod med beslutnings- og handleevne:* Lærerens evne til på baggrund af ovennævnte at handle moralsk også i moralsk udfordrende situationer.

### ***C. Lærerens moralsk orienterede virksomhed i moralske dilemmaer***

Læreretik-studier, der har undersøgt læreres egne oplevelser af deres moralsk orienterede undervisningsvirksomhed, har undersøgt hvad disse selv har oplevet som moralsk relevante situationer. Ifølge flere af disse studier peger lærerne på, at de ofte bliver opmærksomme på de moralske aspekter af deres virksomhed i forbindelse med situationer, hvor de har haft vanskeligheder ved at finde frem til en moralsk forsvarlig løsning (Colnerud, 1997, 2015; Husu & Tirri, 2001, 2003; Shapira-Lishchinsky, 2011). Studier af de moralske betydninger af lærervirksomhed og klasserumsaktiviteter, som de opleves ud fra lærerens perspektiv, har derfor ofte taget udgangspunkt i lærernes oplevelse og håndtering af *moralske dilemmaer*. Denne del af læreretikforskningen har haft fokus på de typer af moralske dilemmaer, som lærere oplever i deres praksis. Det er blevet undersøgt, hvorledes lærere typisk reagerer i forhold til disse moralske dilemmaer. Disse studier har desuden bekræftet, at lærerne ofte har vanskeligheder med at artikulere og reflektere over moralske fænomener i deres hverdagspraksis (Bergem, 1990; Colnerud, 1997).

Campbell (2008) har undersøgt de moralske dilemmaer, udfordringer og spændinger, som lærere typisk oplever, samt den betydning disse oplevelser har for lærerens praksis. Lærervirksomhedens og undervisningens interpersonelle karakter betyder, ifølge Campbell, at moralske konflikter mellem lærere indbyrdes, mellem lærere og elever, mellem forældre og ledelse eller internt i den enkelte lærer, nemt kan opstå. Lærere oplever således jævnligt moralske dilemmaer af forskelligartet karakter. Disse konflikter, spæn-

dinge og dilemmaer kan føre til moralsk betænkelige situationer og adfærd og til lærerens oplevelse af at miste sin pædagogiske beslutnings- og handleevne og professionelle autonomi. Disse dilemmaer kan imidlertid også have den indflydelse, at læreren begynder at reflektere dybere over sin egen moralske indflydelse på sine elever med en større bevidsthed om deres status som selvstændige mennesker. Ifølge Campbell er de mest betydningsfulde typer af moralske dilemmaer, som lærere oplever, dels konflikten mellem givne eksterne normative forventninger og egne etiske overbevisninger og dels konflikter i forhold til kolleger, hvor loyalitetshensynet i forhold til disse strider med et retfærdighedshensyn i forhold til elever. Som de vigtigste moralske normer, som lærere henviser til og orienterer sig ud fra, når de oplever og håndterer disse dilemmaer, nævner Campbell: respektfuld opførsel over for sig selv og andre; at undgå krænkelser og offentlig udstilling af elever; at behandle alle lige og retfærdigt.

Husu & Tirri (2007) har gennem interviews og spørgeskemaer undersøgt de moralske overvejelser og beslutninger, som lærere træffer i forhold til oplevede moralske dilemmaer. Gennem en værdiafklaringsproces, hvor en gruppe lærere har identificeret og formuleret de centrale pædagogiske værdier, der er vejledende for deres praksis, er disse værdier blevet kategoriserede i tre etiske referencerammer. I forhold til deres oplevelser og håndtering af moralske dilemmaer identificerer, overvejer og beslutter lærere sig, ifølge Husu & Tirri, primært ud fra disse tre etiske referencerammer: en etik bestemt ud fra formål, en etik orienteret mod regler og principper og en etik bestemt ud fra konsekvenser og sandsynlighed.

Colnerud (1997, 2006) har undersøgt de moralske dilemmaer, som lærere typisk oplever som udfordrende og har beskrevet disse udfordringer. De moralske dilemmaer, som lærere oplever, kan kategoriseres i to hovedtyper:

- a. Valget mellem at handle etisk forsvarligt eller at handle strategisk, pragmatisk ud fra de institutionelle rammer for uddannelse og lærervirksomhed.
- b. Valget mellem forskellige, modstridende moralske principper eller værdier, hvor konflikten mellem princippet om omsorg står over for et princip om retfærdighed, eller en etik orienteret mod dyder står over for en etik baseret på regler og principper.

Ifølge Colnerud stiller disse to typer af dilemmaer lærerne over for en række udfordringer:

- a. At kunne skelne mellem sociale normer og systemnormer på den ene side og moralske værdier, der angår menneskers velbefindende, respekt, retfærdighed på den anden side.
- b. At kunne skelne og vælge mellem forskellige indbyrdes konfligerende moralske hensyn.
- c. At kunne håndtere situationer, hvor de institutionelle rammebetingelser med pædagogiske og didaktiske forskrifter kolliderer med egne moralske overvejelser og værdier.

I forhold til alle disse udfordringer er det, ifølge Colnerud, afgørende for lærerens moralske forståelse og viden, om hun er i stand til at formulere et *moralsk argument*, der kan begrunde en stillingtagen, og dette kræver igen, at hun besidder moralsk perception og et moralsk sprog.

### 1.3.1 Læreretikforskningen: kritisk opsummering

Hvad er så de foreløbige resultater af læreretikforskningen? Hvis jeg kort skal opsummere, vil jeg fremhæve, at denne forskning foreløbigt har undersøgt og afdækket:

- A. At undervisning er en moralsk aktivitet indebærer, at lærerens aktiviteter alle forudsætter og udtrykker moralske opfattelser og en stillingtagen ud fra moralske værdier og idealer og dermed har en *moralsk betydning*<sup>6</sup>, der har afgørende indflydelse på klasserummets interaktioner og derved på elevernes læring, udvikling og samspil.
- B. Men lærerne er ofte ubevidste om de moralske betydninger af deres virksomhed eller formår ikke at artikulere dem i et klart, begrebsafklaret moralsk sprog.
- C. Læreretikforskningen har endvidere haft fokus på de udfordringer i form af moralske dilemmaer, som lærere oplever i deres undervisningspraksis. Det er blevet afdækket, hvilke typer af dilemmaer lærerne typisk oplever som udfordrende for udøvelsen af deres praksis, samt hvorledes de typisk reagerer i forhold til disse moralske dilemmaer.
- D. Moralsk forståelse og handlekraft - moralsk kyndighed - udgør en væsentlig side af lærerens professionelle praksis og viden. Denne moralske kyndighed er blevet beskrevet i

---

<sup>6</sup> At lærerens undervisningsaktiviteter har en *moralsk betydning* vil altså sige, at de påvirker klasserummets interaktioner og dens aktører (eleverne og derigennem læreren selv) i forhold til deres overbevisninger og handlinger og i en bestemt *moralsk* henseende. Spørgsmålet om, hvorledes og i kraft af *hvad* lærerens undervisning har moralsk betydning, behandler jeg nærmere i kap. 6 og 7.

form af de elementer, der er involveret i lærerens evne til på sikker, reflekteret og begrundet vis at handle i forhold til moralsk udfordrende situationer:

- a. Moralsk opmærksomhed og sprog.
- b. Kritisk refleksions- og begrundelsesevne
- c. Beslutnings- og handlekraft.

Hvilke nye retninger for den fremtidige læreretikforskning peger disse resultater så på? En gennemgang af Bulloughs (2011) og Campbells (2008) review-artikler peger på, at der har været en gennemgående tendens til inden for læreretikforskningen, at den etiske dimension i undervisningsvirksomhed er blevet undersøgt ved at fokusere på den enkelte lærers overbevisninger, værdier og idealer af moralsk karakter, særligt som disse kommer til udtryk i dennes fagpersonlige dilemmaer og udfordringer inden for *klasserummet* som den primære og isolerede kontekst.

Jeg vil på baggrund af Bulloughs og Campbells reviews, samt min gennemgang af den øvrige forskningslitteratur, hævde, at den større kontekst af de sociokulturelle og politisk strukturelle betingelser for læreres undervisningsvirksomhed er blevet underbelyst i den hidtidige forskning. Dermed er den enkelte lærers udfordringer i sin udøvelse af sin moralske orienterede undervisning i overvejende grad blevet beskrevet og forstået afkoblet fra selve lærervirksomhedens og -professionens problemer og udfordringer. Jeg hævder altså, at der fortrinsvis er blevet anlagt et individuelt *personligt* og *lokalt* forskningsperspektiv, og at dette perspektiv lægger op til, at den enkelte lærers moralske forståelse og mulighed for at håndtere oplevede moralske dilemmaer bliver identificeret og bestemt som en individuel og subjektiv viden og færdighed, der alene er baseret på personlige ressourcer og erfaringer.

Campbell (2008) medgiver således, at der i det meste af læreretikforskningen, inklusive hendes egen, er opstillet en præmis om, at 'etisk forståelse' er noget, der tilskrives *individuelle* ansvarlige og professionelle lærere frem for organisatoriske, institutionelle strukturer: "The orientation is based on the premise that ethical knowledge is the domain of responsible and professionally accountable individual teachers working both independently and collectively, rather than the expression of organizational structures, institutional influences, systemic realities and other forces beyond the control of the individual practitioner" (2008, s. 603). Campbell anerkender, at disse kontekstuelle elementer

uden for den enkelte lærer selvfølgelig har en indflydelse på lærerens daglige arbejde, men tilføjer: ”Nonetheless, such realities should not obscure the moral responsibility of individuals for their own professional conduct and replace it with a kind of organizational culpability” (ibid.).

Santoro (2011) bekræfter tendensen til i den hidtidige læreretikforskning at fokusere på den enkelte lærer og dennes moralske overvejelser og handlinger: ”... research on the moral dimension of teaching tends to focus heavily on individuals’ ethical commitment and moral conflicts” (2011, s. 7). Ifølge Santoro er der imidlertid tale om en ”fundamental attribution error”, såfremt kvaliteten af en undervisningssituation, herunder dens moralske kvalitet, alene tilskrives den enkelte involverede lærer og dennes kvaliteter uden inddragelse af den større kontekst, hvori undervisningen finder sted. Santoro konstaterer, at det derfor er på tide med et perspektivskifte fra den enkelte lærers moralske indstillinger og værdier til den moralske dimension i selve undervisningen som en aktivitet.

Buzzelli & Johnston (2002) repræsenterer med deres studium af læreren og undervisningens etik en undtagelse fra det individfokuserede perspektiv. I deres undersøgelse af den moralske betydning af klasserummets aktiviteter anlægger de således et *dialogisk*, interaktivt og kollaborativt, perspektiv på undervisningen og dens moralske betydninger. I det følgende skal jeg kort præsentere Buzzelli & Johnstons studium og argumentere for, at det tilbyder et godt udgangspunkt for fremtidig læreretikforskning.

### **1.3.2 Buzzelli & Johnston: Undervisningens moralske betydninger**

Buzzelli & Johnston (2002) fokuserer i deres undersøgelse af den etiske dimension i undervisning på måderne, hvorpå undervisningen som en særlig aktivitet konstituerer moralske betydninger frem for at fokusere på enkeltindviders moralske overbevisninger og konflikter. De formulerer deres forståelse af ‘moral’ på denne vis: ”For us, morality constitutes that set of a person’s beliefs and understandings which are evaluative in nature: that is, which distinguish, whether consciously or unconsciously between what is right and wrong, good or bad” (2002, s. 3). ‘Det moralske’ og de moralske betydninger konstitueres altså gennem personers *evaluerende* opfattelser af, hvad der er rigtigt og forkert eller godt eller dårligt: der er med andre ord tale om *normative* vurderinger i en bred be-



tydning. Genstandsfeltet for Buzzelli & Johnstons undersøgelse er således ikke den moral eller etik, der kommer til udtryk i kodificerede regler for en praksis (f.eks. i form af en officiel professionsetik for lærere) eller regler udstukket af professionelle organisationer eller statslige instanser.

Ifølge Buzzelli & Johnston har den hidtidige læreretikforskning afdækket, at stort set alle aspekter af de begivenheder, handlinger og interaktioner, der finder sted i et klasserum, har en moralsk betydning, hvad enten aktørerne er bevidste eller ubevidste om denne. Undervisningens moralske dimension eller betydning har to kilder. For det første er undervisningens mellem menneskelige relation mellem lærer og elever en asymmetrisk relation mellem den ældre, vidende og magt- og autoritetsudøvende voksne over for det yngre, mindre vidende og magtunderlagte barn eller unge, og alene i kraft af denne asymmetri er denne relation af en særlig moralsk karakter. Dette moralske aspekt af undervisningen og lærerens ansvar og forpligtelser understreges f.eks. af de forskere, der anlægger et omsorgsetisk perspektiv på denne relation. For det andet er undervisning en pædagogisk relation, hvor lærerens opgave og intention er at påvirke eleverne i en moralsk retning ud fra formål, der i sidste instans er fastsat gennem moralske vurderinger af, hvad der er godt, rigtigt eller værdifuldt. Det er gennem den fælles deltagelse i undervisning og læring med den hensigt at indfri disse formål, at lærer og elever sammen skaber moralske betydninger.

Buzzelli & Johnston bekræfter altså med deres undersøgelse læreretikforskningens hidtidige hovedresultater. Alle lærerens beslutninger er i sidste instans truffet ud fra personlige og professionelle overbevisninger og værdier af moralsk karakter, dvs. overbevisninger og værdier med hensyn til, hvad der er rigtigt og forkert eller godt og dårligt. Desuden er det alle, og ikke kun de eksplicite og verbaliserede, aspekter af lærerens interaktion med eleverne, der bærer moralsk betydning. Som Jackson, Boostrom & Hansen (1993) på overbevisende vis har afdækket i deres skoleundersøgelse, har f.eks. lærerens mimik, tonefald og gestik, og skolens og klasserummets indretning, en moralsk betydning, fordi de bidrager til elevernes oplevelse af, hvordan de bliver opfattet og modtaget.

Men samtidig har Buzzelli & Johnston med deres undersøgelse til hensigt at supplere den hidtidige læreretikforskning i to henseender:

For det første skal undersøgelsen vise, at en dybere forståelse af de moralske betydninger kan opnås gennem et *udvidet* fokus, der indbefatter aspekterne *sprog, magt og kultur* og deres moralske betydning i klasserummet. Dette perspektiv rækker ud over det enkelte individ og dets personlige indstillinger og ud over klasserummet, og det kan derved klarlægge, at den etiske dimension i undervisning og uddannelse, der manifesterer sig i klasserummet, er influeret af strukturer og praksisser, der ligger ud over klasserummets lokale sfære. Men samtidig fastholdes det, at læreren i sin egenskab af moralsk aktør spiller en hovedrolle i konstruktionen af disse moralske betydninger.

For det andet tager undersøgelsen udgangspunkt i det forhold, at undervisning er en aktivitet, hvis immanente moralske karakter er kompleks og tvetydig. Målet er således ikke at identificere eller foreslå standarder for, hvad der er moralsk rigtigt eller godt i disse klasserumssituationer, men at afdække den ofte komplekse, multivalente karakter af de moralske betydninger, der opstår i et klasserum. Denne kompleksitet og flertydighed hidrører fra det forhold, at de moralske betydninger, der opstår, konstitueres som et resultat af et samspil *mellem lærer og elever*.

Formålet for Buzzelli & Johnston er således at tydeliggøre de mange niveauer af moralsk betydning, der skabes og udspiller sig i klasserummet og dets interaktioner. Dette indbefatter en forståelse af de moralske dilemmaer, der uundgåeligt opstår som et resultat af det komplekse spil af moralske betydninger. Studiets primære formål er med andre ord at skabe opmærksomhed om de hidtidigt skjulte moralske aspekter af skole og undervisning.

### ***Undervisningens dialogiske karakter***

Med dette fokus og formål for deres undersøgelse understreger Buzzelli & Johnston den dialogiske karakter af undervisningen og dens moralske dimension: undervisningens moralske betydninger skabes i dialogen mellem lærer og elever. Undervisningens dialogiske karakter har afgørende betydning for vores forståelse af, hvorledes moralske betydninger konstitueres i klasserummet.

Læreren træffer sine valg inden for klasserummets kontekst af stor kompleksitet, hvor betydningen af disse valg konstitueres af, hvorledes eleverne fortolker dem. Læreren kan derfor aldrig have sikkerhed for, hvorledes hendes beslutninger og handlinger vil

blive tolket af eleverne og påvirke dem. Det indebærer, at de moralske betydninger ikke kun er et resultat af lærerens intenderede beslutninger og handlinger, men opstår gennem dennes møde med eleverne, når utallige emner, anliggender, problemer italesættes, dvs. diskuteres, afstemmes og forhandles. Men i den professionelle, gode lærers perspektiv er målet med disse forhandlinger altid at finde løsninger, der er moralsk begrundede, dvs. retfærdige, passende og meningsfulde i situationen. Og dette kræver igen, ifølge Buzzelli & Johnston, en moralsk opmærksomhed og engagement fra lærerens side: en moralsk kyndighed.

Som nævnt er det et formål for Buzzelli & Johnston at undersøge, hvorledes de moralske betydninger, der manifesterer sig i klasserummet, er influeret af strukturer og praksisser, der ligger ud over klasserummets lokale sfære. Det moralske er kendetegnet ved at udspille sig i krydsfeltet mellem det private, individuelle og det sociale, offentlige. Moralske overbevisninger er således både personligt tilegnede og oplevede og samtidig kulturelt og socialt indlejrede og konstituerede i sociale, institutionelle sammenhænge, hvor de kommer til udtryk i sproget og er influerede af relationer af magt og autoritet. Ifølge Buzzelli & Johnston er det netop i dette krydsfelt mellem individuelle overbevisninger og socialt og kulturelt indlejrede normer og værdier, at de moralske betydninger, der konstitueres i klasserummet, skal undersøges..

Buzzelli & Johnston stiller to krav til en *teoretisk ramme* for forståelsen af, hvorledes moralske værdier, værdikonflikter og moralske dilemmaer udspiller sig i klasserummets former for interaktion:

- a. Den kan give et perspektiv på klasserumsinteraktioner som værende grundlæggende moralsk af natur.
- b. Den kan give et fokus på sammenhængen og samspillet mellem magt og moral i relation til lærerens udøvelse af autoritet på et mikroniveau, dvs. klasserumsniveau.

Buzzelli & Johnston argumenterer med andre ord for, at der må anlægges et *uddannelses-sociologisk* perspektiv: et perspektiv, der muliggør en forståelse af, hvorledes moralske betydninger i klasserummet konstitueres gennem lærerens udfoldelse af autoritet og magt. I dette perspektiv *har* læreren autoritet, og *er* hun en autoritet, dvs. at hun har evnen til at regulere handlinger i klasserummet, og hun har samtidig status som den, der besidder og formidler former for gyldig viden. Læreren har altså autoritet i den dobbelte

betydning, at hun er en faglig kapacitet, der besidder og formidler sanktionerede former for viden, og samtidig viser hun sin autoritet i form af sin ledelse og regulering af de handlinger, der udspiller sig i klasserummet.

Buzzelli & Johnston foreslår Basil Bernsteins sociologiske begreb om *pædagogisk diskurs* som den teoretisk ramme, der kan bruges til at analysere, hvordan de to sider af lærerens autoritet og kompetencer er indeholdt og spiller sammen i klasserumsinteraktion og undervisning. Begrebet om pædagogisk diskurs anvendes således som det analytiske redskab for en undersøgelse af undervisningsvirksomhed og klasserumsinteraktion, der kan afdække de lag af moralske betydninger, der udspiller sig.

Basil Bernstein undersøger i sin uddannelsessociologiske forskning, hvorledes sociokulturelle, politiske og skolemæssige strukturer og praksisser med deres normer og værdier har betydning for, hvorledes den enkelte lærer udfolder sin autoritet, og hvorledes moralske overbevisninger og værdier i en undervisningssammenhæng får betydning. Ifølge Buzzelli & Johnston analyserer Bernstein den undervisningsvirksomhed, der finder sted gennem lærerens initiativer og elevernes reaktioner, ud fra begrebet om en pædagogisk diskurs: den sprogbrug og de handlinger, hvormed læreren initierer pædagogiske og didaktiske tiltag, som eleverne fortolker og reagerer på. Den pædagogiske diskurs rummer, ifølge Bernstein, to aspekter: den faglige, didaktisk instruerende diskurs, hvorigennem læreren gennem sin faglige viden og kompetencer fremmer elevernes faglige læring og den regulative, ledelsesmæssige diskurs, hvorigennem læreren gennem sin klasseledelse opretholder og regulerer den sociale orden med dens relationer, roller og normer. Hvor læreren gennem den faglige og didaktisk instruerende diskurs formidler viden og kompetencer, formidler hun gennem den regulative diskurs forventninger og værdier: der er med andre ord tale om en *moralsk diskurs*.

Med reference til Bernstein hævder Buzzelli & Johnston nu, at den pædagogiske diskurs altid vil indplacere den fagligt instruerende diskurs i den regulative, moralske diskurs, og at denne følgelig vil være den dominerende diskurs. Det er den regulative, moralske diskurs, der sætter kriterierne for passende, god indstilling og opførsel og fortæller, hvad der skal gøres og ikke gøres. Idet denne diskurs er den dominerende, vil der i enhver pædagogisk diskurs, i enhver undervisningssituation, også altid dannes kriterier

for det didaktisk passende: hvad der er relevant, passende og værdifuldt at tilegne sig og lære.

### *Uddannelsessociologi eller filosofisk undersøgelse?*

Buzzelli & Johnston repræsenterer med deres undersøgelse en undtagelse i forhold til det individfokuserede og lokale klasserumsbegrænsede perspektiv, som læreretikforskningen har haft en tendens til at indtage. De anlægger i deres undersøgelse af den moralske betydning af klasserumsaktiviteter et dialogisk, interaktivt perspektiv på undervisningen og dens moralske betydninger, der går ud over klasserummets lokalitet. Jeg vil således argumentere for, at dette forskudte og udvidede perspektiv er et godt udgangspunkt for fremtidig læreretikforskning.

Men samtidig indfrier Buzzelli & Johnston deres formål - at beskrive de mange niveauer af moralske betydninger, der skabes og udspiller sig i klasserummet - ved at inddrage Bernsteins uddannelsessociologiske perspektiv på undervisning: lærerens fagligt instruerende talehandlinger, diskurs, er samtidig og først og fremmest en regulerende, symbolsk kontrollerende diskurs, der sætter kriterierne for god opførsel, adfærd og karakter. Buzzelli & Johnston anfører, at Bernstein med sin analyse tilsigter en ideologisk kritik af magtrelationer i uddannelsen, hvor skolen opfattes som en institution, der fungerer som den fortsatte reproduktion af eksisterende magtrelationer, og hvor læreren gennem sin pædagogiske diskurs bidrager til dette, vidende eller uvidende.<sup>7</sup> Men dermed forklares og afdækkes de moralske aspekter af lærerens handlinger og klasserummets interaktioner i et *magtpolitisk* perspektiv ud fra begreber om autoritet, status og magtudøvelse.

Mit formål med nærværende afhandling er at undersøge, hvorledes lærerens indstillinger og overbevisninger af *moralsk* karakter påvirker hendes undervisning og dermed klasserummets interaktioner og eleverne i *moralsk* henseende. Jeg skal i afhandlingens filosofiske del udfolde og begrunde en etikkonception, der tager udgangspunkt i en opfattelse af moral, hvor 'det moralske' udtrykker vores overbevisninger, indstillinger og værdier i forhold til, hvad vi vurderer som forpligtende, værdifuldt, beundringsværdigt, rigtigt og

---

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu tilsigter med sin analyse af det franske uddannelsessystem tilsvarende at vise, at dette system uvægerligt, imod sin egen selvopfattelse, reproducerer og forstærker den ulighed i socioøkonomiske og kulturelle ressourcer, som de studerende ankommer med.

efterstræbelsesværdigt *i sig selv* og ikke kun i forhold til, hvad der er hensigtsmæssigt, formålstjenligt, påkrævet osv. Jeg hævder hermed, at undervisningens etiske dimension ikke kan bestemmes adækvat i et instrumentalistisk eller funktionalistisk perspektiv og herunder ikke i et uddannelsessociologisk perspektiv med fokus på lærerens udfoldelse af autoritet, strategi og magt. Jeg har derfor valgt ikke at inddrage det uddannelsessociologiske perspektiv yderligere i min fremstilling. I kapitel 5, hvor jeg fremstiller resultaterne af undersøgelsens anden empiriske delundersøgelse, vil jeg præsentere begreberne om lærerens 'etisk-strategiske kompetence' og 'professionelle ulydighed'. Med disse begreber forsøger jeg imidlertid ikke at inddrage det magtpolitiske aspekt af lærerens og lærerprofessionens etik, men jeg udfolder disse begreber i et moralfilosofisk og ikke uddannelsessociologisk perspektiv.

Buzzelli & Johnston understreger endvidere, at deres undersøgelse ikke er præskriptiv, dvs. moralsk foreskrivende, og heller ikke behandler spørgsmålet om, hvorledes lærerens moralske beslutningstagning foregår. Målet er således ikke at identificere eller foreslå standarder for, hvad der er moralsk rigtigt eller godt i disse klasserumssituationer. Hermed stiller Buzzelli & Johnston ikke de spørgsmål og giver ikke de svar, som kunne bidrage til at besvare denne afhandlings væsentlige forskningsspørgsmål: *Hvad er en god lærer? Hvad er god undervisning?*

Jeg vil i afhandlingens følgende empiriske og filosofiske dele prøve at demonstrere, at det er muligt inden for det udvidede individ- og klasserumsoverskridende perspektiv, som Buzzelli & Johnston åbner, at undersøge undervisningens etiske dimension uden at reducere denne til et uddannelsessociologisk spørgsmål om magt, autoritet og strategi. Det vil jeg gøre gennem en fremstilling af konceptioner af 'det moralske' og af 'undervisning', som jeg vil lade indgå i en filosofisk begrebsramme, der bliver det teoretiske udgangspunkt for afhandlingens to empiriske delundersøgelser. Gennem den filosofiske begrebsramme sikrer jeg, at de empiriske undersøgelser bliver undersøgelser af undervisningens *etiske* dimension, og at læreren fastholdes som en *moralisk* aktør, hvis moralske indstillinger og overbevisninger udtrykker den pædagogiske intention om at påvirke eleverne på den moralsk gode måde og i den moralske gode retning.

I det følgende, i kap 2, vil jeg således udfolde en filosofisk begrebsramme på baggrund af min fremstilling af den foreliggende læreretikforskning og dens resultater.

Jeg vil identificere de centrale filosofiske begreber, der indgår i denne ramme, i lyset af min kritiske fremstilling af disse resultater og det udvidede forskningsperspektiv, der her er blevet foreslået. Denne filosofiske begrebsramme bliver som nævnt det teoretiske udgangspunkt for min fremstilling af de empiriske undersøgelser i kap. 4 og 5, men den vil samtidig løbende blive udviklet - indholdsmæssigt bestemt og syntetiseret - på baggrund af resultaterne af disse undersøgelser for så at kunne indgå i en filosofisk teori, som jeg fremstiller hovedtrækkene af i afhandlingens sidste del, kap. 6 og 7.

### ***Rammebetingelser for lærerens moralsk orienterede undervisningsvirksomhed***

Jeg argumenterer hermed for, at læreretikforskningen kan fastholde og tage udgangspunkt i den centrale indsigt fra uddannelsessociologien og lærerprofessionsforskningen, at måderne hvorpå moralske værdier udspiller sig i klasserummet og får moralske betydninger aldrig kun er et resultat af den enkelte lærers indstillinger og værdier, men er influeret af faktorer, der ligger uden for klasserummets kontekst. Sociokulturelle praksisser, de organisatoriske og institutionelle strukturer, hvori disse praksisser er indlejrede, samt de uddannelsespolitiske tiltag, der influerer på disse strukturer og praksisser, er alle faktorer, der påvirker den enkelte lærers moralsk orienterede virksomhed.

De sociokulturelle praksisser er ressourcer for den enkelte lærers virksomhed. Eksempler på betydningsfulde praksisser er lærernes kollegiale samarbejde, samarbejdet mellem ledelse og medarbejdere samt den kultur af tillid og anerkendelse, der fremmer eller hæmmer disse samarbejdsrelationer.

De organisatoriske, institutionelle strukturer er rammesættende for de sociokulturelle praksisser. Skoleledelsen rammesætter og har indflydelse på lærernes arbejdsbetingelser gennem skemalægning, organisering af teamsamarbejde, initiativer til professionel udvikling osv. Det kollegiale samarbejde rammesættes f.eks. gennem skoleledelsens organisering af dette samarbejde. Kommunerne implementerer de nationale uddannelsespolitiske tiltag på de enkelte skoler: de indfører fælles læringsplatforme, vedtager lokale arbejdstidsregler, tager initiativ til fælles pædagogiske visioner osv.

De uddannelsespolitiske tiltag er de nationalt fastsatte reformer for grundskolen, der fastsætter de overordnede pædagogiske og didaktiske mål og som påvirker de institutionelle strukturer og sociokulturelle praksisser gennem målsætninger, krav og normer.

Eksempler på aktuelle uddannelsespolitiske tiltag, der har haft stor betydning for lærernes arbejdsbetingelser er Folkeskolereformen fra 2014, lov 409 der regulerer lærernes arbejdstid og inklusionsloven.

Sociokulturelle praksisser, institutionelle strukturer og uddannelsespolitiske tiltag har til sammen betydning for og former, hvorledes den enkelte lærer udfolder sin undervisning, og hvorledes moralske overbevisninger og værdier i en undervisnings- og skolesammenhæng får moralske betydninger. Det er betingelser uden for den enkelte lærers direkte indflydelse og uden for klasserummet, der har afgørende betydning for lærerens moralsk orienterede undervisning og betydning for hendes moralske værdier og hendes mulighed for at indfri disse værdier. Der er hermed tale om *rammebetingelser* i den forstand, at det er faktorer, der ligger uden for den enkelte lærers direkte indflydelse og kontrol

#### **1.4 Nye perspektiver og spørgsmål for læreretikforskningen**

##### ***Fra lærerens moralske overbevisninger og værdier til undervisningens etik***

Ifølge læreretikforskningen må undervisning opfattes som en moralsk aktivitet, idet den etiske dimension er indlejret i undervisningen som en særlig aktivitet. Jeg har argumenteret for, at denne opfattelse implicerer, at det individfokuserede perspektiv må opgives: den etiske dimension kan ikke alene henføres til individuelle lærere og deres subjektive overbevisninger og værdier. Individuelle lærere kan variere i forhold til, hvorledes de udøver deres moralske virksomhed, og hvorledes de lever op til de moralske betingelser for deres undervisningsvirksomhed, men disse betingelser er krav og forpligtelser, der hører til undervisning som en særlig form for aktivitet, dvs. en aktivitet, der adskiller sig fra andre menneskelige aktiviteter.

Jeg vil dermed argumentere for, at vi i vores undersøgelse og afdækning af den etiske dimension i lærerens undervisning må rette fokus på selve undervisningsvirksomheden opfattet som en særegen *menneskelig praksis*. Hvis undervisningens etiske dimension og dens forskellige moralske betydninger henføres til undervisningen som en særlig form for virksomhed, en særegen praksis, og ikke til eksterne kilder, betyder det, at vi må kunne fremstille og redegøre for undervisning som en praksis med sine egne moralske kilder. Med udgangspunkt i Alasdair MacIntyres praksisforståelse vil jeg i det følgende



kapitel fremstille en konception af undervisning som en særegen praksis med sine egne immanente moralske kilder i form af moralske goder og standarder. Denne konception indebærer, at god undervisning ikke kun afhænger af den individuelle lærers viden, færdigheder og opfattelser, men af moralsk forsvarlige praksisser, hvor moralske goder realiseres gennem efterlevelsen af bestemte standarder for udmærkelse, der er bestemt af undervisningsvirksomheden og lærerprofessionen som sådan og ikke af den enkelte lærers ressourcer og indstillinger. Til lærervirksomhed er der altså knyttet bestemte standarder, dyder og kompetencer, der er særegne for denne særlige virksomhed (Hansen, 2001; (Higgins, 2003).

God undervisning afhænger altså af en undervisningspraksis og -tradition snarere end af individuelle læreres opfattelser og evner. Det indebærer, at 'det moralske gode', der konstituerer og definerer den gode undervisning er bestemt af det fællesskab og den tradition af professionelle læreres praksis, hvorigennem undervisning har fundet sted og finder sted. Denne konception af undervisningens etiske dimension vil jeg udfolde teoretisk i kap. 2 og 7.3.1 og jeg vil løbende eksemplificere og godtgøre den gennem de empiriske undersøgelser i kap. 4 og 5.

### ***Fra den individuelle lærers moralske kyndighed til undervisningens rammebetingelser***

Dette forskudte perspektiv på læreretikforskningen, hvor vi skifter vores fokus fra den individuelle lærers moralske overbevisninger og værdier til undervisningens egne moralske kilder, er samtidig et udvidet perspektiv, der indebærer, at vi må forstå den enkelte lærers moralske kyndighed og udfordringer i sammenhæng med de sociokulturelle, strukturelle og politiske betingelser for, at hun kan praktisere god undervisning. Den individcenterede fremstilling af undervisningens moralske karakter med udgangspunkt i den individuelle lærers personlige dilemmaer og udfordringer har for læreretikforskningen ofte den konsekvens, at det er den enkelte lærers forståelse og handlekompetencer i forhold til disse dilemmaer, der er blevet undersøgt, beskrevet og vurderet. Som en løsning på undervisningens moralske dilemmaer er det i den del af læreretikforskningen, der har undersøgt disse udfordringer, typisk blevet foreslået, at det er den enkelte lærers moralske forståelse og handlekraft - forstået som en individuel, fagpersonlig moralsk kyndighed - der må udvikles. Der er i disse undersøgelser i mindre grad taget højde for den mu-

lighed, at den enkelte lærer besidder den fornødne moralske kyndighed til at gøre det rette og gode, men forhindres i at bedrive god undervisning på grund af visse givne rammebetingelser, der skaber problemer og udfordringer af en strukturel karakter. Colnerud bemærker skarpt i denne forbindelse: "I would like to see qualified studies and discussions of the problem of being a morally good teacher without simplifying in terms of personal qualities and without laying the blame on teachers who try but fall short. There is no reason to assume that teachers who try are not as good as other teachers. It is possible that they work in conditions that are at times morally very difficult" (2006, s. 380).

Jeg foreslår, at vi kan tage et første skridt i en sådan undersøgelse, som efterlyst af Colnerud, hvis vi situerer den enkelte lærers moralske dilemmaer og forståelser i en sociokulturel, strukturel og politisk sammenhæng. Hermed skifter vi vores undersøgelsesfokus fra den enkelte lærers udfordringer og moralske kyndighed til undervisningens og lærerprofessionens udfordringer og rammebetingelser.

### ***Undersøgelsens forskningsspørgsmål set i lyset af læreretikforskningen***

Da formålet med min undersøgelse har været at bidrage med ny viden, har jeg stillet mine overordnede forskningsspørgsmål (med underordnede undersøgelsesspørgsmål) på baggrund af min kritiske gennemgang af den foreliggende læreretikforskning og dens resultater.

Denne forskning har for det første godtgjort overbevisende, at undervisning er en moralsk aktivitet, hvilket indebærer, at alle lærerens aktiviteter forudsætter og udtrykker moralske opfattelser og en stillingtagen ud fra moralske værdier og dermed har en *moralsk betydning*, der har afgørende indflydelse på klasserummets interaktioner og elevernes læring, udvikling og samspil. I min gennemgang af denne forskning har jeg prøvet at godtgøre, at denne indsigt er den grundlæggende antagelse, som en fremtidig læreretikforskning må tage sit udgangspunkt i. Jeg har således stillet denne undersøgelses første forskningsspørgsmål i forlængelse af denne indsigt: Hvis lærerens virksomhed har en moralsk betydning, der uundgåeligt påvirker eleverne, har disse overbevisninger og værdier af moralsk karakter ikke kun en personlig betydning for læreren selv, men det bliver afgørende i forhold til en forståelse af hendes undervisning og dens indflydelse på eleverne at undersøge, *hvilke moralske værdier - dvs. overbevisninger, indstillinger og vur-*

*deringer af moralsk karakter - der har særlig indflydelse på denne virksomhed, samt hvorledes de får betydning.*

Jeg knytter i min empiriske undersøgelse af dette spørgsmål an til en tradition i lærerforskning, der undersøger lærerens professionelle selvforståelse, dvs. deres opfattelse af egen professionelle lærerrolle og undervisningspraksis, som afgørende for måden, hvorpå de bedriver deres undervisningspraksis. Dette åbner op for et empirisk undersøgelsesperspektiv, hvor jeg kan undersøge den etiske dimension i lærerens undervisning - hvorledes den påvirker hendes undervisning - ved at undersøge, hvorledes hendes fagpersonlige overbevisninger, indstillinger og vurderinger af *moralsk karakter*, dvs. moralske værdier, indgår i og påvirker hendes professionelle forståelse af sig selv og sin undervisningspraksis i form af en professionel *normativ selvforståelse*. Den professionelle normative selvforståelse bestemmer jeg her foreløbigt som lærerens moralske evaluering af, hvilken lærer hun skal efterstræbe at være, og hvad hun skal gøre for at være en god lærer. Jeg har udvidet dette undersøgelsesperspektiv til at indbefatte en undersøgelse af de moralske værdier, der indgår i lærerens professionelle uddannelsesforståelse, dvs. hendes syn på elever, uddannelse og skolens formål. Lærerens professionelle *normative uddannelsesforståelse* er altså lærerens moralske evaluering af spørgsmål som: hvad der tjener eleverne og deres behov og interesser bedst, hvad der er god undervisning og uddannelse, og hvad skolens formål bør være osv.

Et andet vigtigt resultat af læreretikforskningen er, at lærernes selv ofte er ubevidste om de moralske betydninger af deres virksomhed eller ikke formår at artikulere dem i et klart moralsk sprog. Det er i forlængelse af denne indsigt, at jeg stiller undersøgelsens tredje forskningsspørgsmål, hvis første del spørger: *Hvordan er det muligt for lærere at udvikle deres forståelse af den etiske dimension i deres undervisning?* Dette spørgsmål har jeg undersøgt gennem et kollaborativt, professionelt udviklingsforløb, der havde til hensigt at udvikle de deltagende læreres forståelse af deres moralsk orienterede undervisningsvirksomhed med henblik på, at de gennem en uddybet forståelse af, hvad der betinger denne virksomhed, fremmede deres mulighed for at bedrive den på en professionelt tilfredsstillende og moralsk god måde. Som det vil fremgå af min fremstilling af resultaterne af dette udviklingsforløb, i kap. 5, udviklede lærerne en uddybet forståelse

af de moralske betydninger af deres undervisningsvirksomhed samt nye begreber til at artikulere disse betydninger.

Læreretikforskningen har endvidere haft fokus på de *udfordringer i form af moralske dilemmaer*, som lærere oplever i deres undervisningspraksis. Det er blevet undersøgt, hvilke typer af dilemmaer lærerne typisk oplever som udfordrende for udøvelsen af deres praksis, samt hvorledes de typisk reagerer i forhold til disse moralske dilemmaer. Som Colnerud (2006) nævner, stiller disse dilemmaer lærerne over for en række udfordringer. På den baggrund foreslår hun, at læreretikforskningen i sin næste generation af problemstillinger undersøger spørgsmålet: Hvorfor er det i grunden så svært at være en moralsk god lærer (*Why is it so difficult to be a morally good teacher?*). Dette spørgsmål tager hun selv op i en senere artikel (Colnerud, 2015), hvor hun forbinder fænomenet *moralsk stress* med lærerens undervisningsvirksomhed og som årsag nævner den manglende mulighed for at handle i overensstemmelse med sin moralske overbevisning.

Jeg følger Colneruds opfordring med undersøgelsens andet forskningsspørgsmål, der spørger: *Hvad fremmer og hvad hæmmer læreres mulighed for at indfri egne moralske værdier og bedrive god undervisning?* Jeg undersøger i afhandlingens to empiriske dele, hvilken type af udfordringer eller dilemmaer, der gør det særligt svært for de deltagende lærere at bedrive god undervisning og være en god lærer. Der vil blive argumenteret for, at det særligt er dilemmaet, når de ydre rammebetingelsers krav og normer kolliderer med lærerens egne moralske værdier, der udfordrer disse læreres professionelle tilfredsstillelse og mulighed for at bedrive god undervisning.

Læreretikforskningen har også argumenteret for, at moralsk forståelse og handlekraft - moralsk kyndighed - udgør en væsentlig side af lærerens professionelle praksis og viden. Denne moralske kyndighed er blevet beskrevet i form af de elementer, der er involveret i lærerens evne til på sikker, reflekteret og begrundet vis at handle i forhold til moralsk udfordrende situationer: moralsk opmærksomhed og sprog; kritisk refleksions- og begrundelsesevne samt beslutnings- og handlekraft. Læreretikforskningen har imidlertid i overvejende grad bestemt lærerens moralske kyndighed ud fra den enkelte lærers evne til at håndtere moralske dilemmaer. Jeg undersøger spørgsmålet om lærerens moralske kyndighed i undersøgelsens anden empiriske del, kap. 5. Her stiller jeg i forlængelse af undersøgelsens tredje forskningsspørgsmål - *Hvordan kan lærere udvikle deres forstå-*

*else af den etiske dimension i deres undervisning - og hvilke nye indsigter kan opnås?* - spørgsmålet om, hvordan vi må forstå lærerens moralske kyndighed, hvis vi bestemmer den som en evne til at agere moralsk i forhold til undervisningens og professionens problemer og udfordringer. Jeg vil her argumentere for et udvidet begreb om lærerens moralske kyndighed, der indbefatter elementer som etisk-strategisk kompetence og professionel ulydighed.

Endelig har læreretikforskningen med udgangspunkt i sin grundantagelse - at læreren gennem sine moralske overbevisninger og værdier initierer *moralske betydninger* - været fokuseret på at undersøge, hvorledes disse moralske betydninger har indflydelse på eleverne. Der har været mindre opmærksomhed på spørgsmålet om, hvorledes undervisningens immanente etiske dimension har indflydelse på læreren selv og dennes professionelle selvforståelse og udvikling: *"the moral influence of teaching on teachers themselves"* (Hansen, 2002). Med andre ord har læreretikforskningen været mindre optaget af at undersøge, hvorledes læreren gennem sin undervisning og klasserummets interaktioner selv påvirkes i moralsk henseende i sine overbevisninger og værdier. Der har ikke været opmærksomhed på det forhold, som blev påpeget med Buzzelli & Johnstons undersøgelse, at undervisning er et dialogisk forhold, og at denne dialogiske karakter har betydning for vores forståelse af, hvorledes moralske betydninger udspiller sig i klasserummet. Undervisningens moralske betydninger skabes i et dialogisk forhold mellem lærer og elever, hvilket indebærer, at disse betydninger også har en indflydelse på lærerens moralske forståelseshorisont. Dette dialogiske forhold og dets betydning for vores forståelse af undervisningens etiske dimension, vil jeg undersøge i kap. 6 og 7, der fremstiller afhandlingens filosofiske teoridel.

### ***Behovet for en grundlæggende etikkonception og en filosofisk begrebsramme***

Det fremgår endvidere af min læsning af den foreliggende læreretikforskning, at det er i en omfattende og mangfoldig betydning af 'moral', at undervisning kan hævdes at være et moralsk foretagende. Undervisning som en aktivitet kan karakteriseres som moralsk, fordi den i alle sine former, i *en omfattende betydning*, forudsætter opfattelser af det bedre og værre, af godt og dårligt i forhold til - i sidste instans - elevers læring, udvikling, velbefindende og livsførelse i bredere forstand.

I deres undersøgelse af, hvorledes moralske betydninger konstitueres i klasserummet gennem undervisningens dialogiske karakter, definerer Buzzelli & Johnston (2002) således 'moral' som "den side af personers overbevisninger og forståelser som er *evaluerende*, dvs. skelner, bevidst eller ubevidst, mellem det rette og forkerte, det gode og det dårlige". De moralske betydninger, der undersøges, er udtryk for personers evalueringer, hvilket vil sige at de altid er medierede af *personlige fortolkninger*. Buzzelli & Johnston tilføjer, at de med denne definition ikke dækker en "specialiseret" og "teknisk" opfattelse af 'moral', men en bred, hverdagslig opfattelse, der dækker de mange forståelser og fortolkninger, der kan være af termene 'moral' og 'etik'. Buzzelli & Johnston repræsenterer med deres definition af 'moral' og 'det moralske' denne brede, men også teoretisk ufunderede, og til dels begrebsmæssigt uklare, opfattelse af moral og etik, som meget af både den empiriske og teoretiske læreretikforskning tager sit udgangspunkt i.

Jeg vil argumentere for, og i det følgende vil jeg prøve at demonstrere, at en mere 'teknisk', dvs. teoretisk funderet og begrebsligt afklaret, konception af de centrale grundbegreber 'etik' og 'undervisning' må indgå i det udvidede perspektiv på læreretikforskningen, som jeg har skitseret i dette afsnit. Jeg foreslår hermed, at filosofien kan bidrage med den teoretiske og begrebslige afklaring. På baggrund af mine overvejelser over, hvilke nye perspektiver, med nye spørgsmål og svar, der åbner sig for en fremtidig læreretikforskning, vil jeg derfor i det følgende kapitel fremstille de grundlæggende teoretiske perspektiver og begreber, der indledningvist indgår i en *filosofisk begrebsramme* for afhandlingens empiriske og teoretiske undersøgelser af den etiske dimension i lærerens undervisningsvirksomhed. Denne begrebsramme med dens centrale begreber vil jeg dog udfolde nærmere i sammenhæng med de empiriske undersøgelser i kap. 4 og 5.

Jeg fremstiller indledningvist i kap. 2 skitsen til en *aristotelisk etikkonception*, der kan være det samlende teoretiske perspektiv for begribelsen af de mangfoldige betydninger og aspekter af 'moral', der kendetegner og indgår i lærerens undervisning. Denne etikkonception vil samtidig tjene som teoretisk baggrund for min fremstilling af Alasdair MacIntyres begreb om *praksis*. MacIntyres begreb om og forståelse af praksis bliver så udgangspunktet for min bestemmelse af *undervisning som en særegen praksis med interne moralske goder og standarder*. Denne konception af undervisning udgør af-

handlingens centrale teoretiske perspektiv: den er udgangspunktet for de empiriske og filosofiske undersøgelser, men udvikles samtidig gennem disse undersøgelser.

## Kap. 2: Filosofisk begrebsramme: en etikkonception og praksisbegrebet

Som nævnt fremgår det af den foreliggende læreretikforskning, at det er i en omfattende og mangfoldig betydning af 'moral', at undervisning kan hævdes at være et moralsk foretagende. Afhandlingens empiriske undersøgelser af en gruppe læreres moralske overvejelser og værdier peger ligeledes på, at disse overvejelser og værdier vedrører mange og forskelligartede forhold som: elevernes læring, trivsel og gode liv, lærerens egen professionelle rolle og professionelle arbejdsliv, uddannelsens og skolens formål, det gode samfund mm.

Jeg vil indledningsvis hævde, og gennem afhandlingen forsøge at godtgøre, at en systematisk undersøgelse af undervisningens etiske dimension må tage udgangspunkt i og forudsætter en konception af etik eller moral, der kan omfatte alle disse sider af det moralske: både 'moralske' spørgsmål om de rette indstillinger og handlinger, 'eksistentielt-etiske' spørgsmål om det meningsfulde, gode liv og 'politisk-etiske' spørgsmål om de gode fællesskaber, institutioner og samfund.

I det følgende vil jeg fremstille skitsen til en *aristotelisk etikkonception*, der kan indgå i en filosofisk begrebsramme for beskrivelsen af den etiske dimension i lærerens undervisningsvirksomhed. Denne etikkonception vil samtidig tjene som teoretisk baggrund for fremstillingen af MacIntyres *praksisforståelse*, der så bliver udgangspunktet for en bestemmelse af undervisning som en særegen praksis med interne moralske goder og standarder.

### 2.1 Aristoteles' etikkonception: en enhedslig etik om det vellykkede liv

En omfattende og enhedslig konception af det moralske eller etiske kender vi fra den antikke græske *eudaimonia*-tanke, der formuleres eksemplarisk i både Platons og Aristoteles' filosofiske etik. *Eudaimonia* (lykke, held, harmoni) er betegnelsen for den tilstand, som det menneske, der lever et godt liv, kan forventes at opnå. Det gode liv opfattes i denne tradition som *det vellykkede liv*, dvs. dét liv der lykkes for et menneske såvel i forhold til sig selv som til sine medmennesker og omverden. Det vellykkede får derved en tredobbelt betydning og tre kriterier for opfyldelse: det er *godt*, idet det tilfredsstillende



enkelte menneske og dets interesser og behov, det er *rigtigt* i forhold til dets medborgere og deres interesser og forventninger, og endelig er det *retfærdigt* i forhold til samfundet og dets normer og sædvaner. En persons etisk vellykkede handling kan altså betegnes som *god*, fordi det er en handling, der indfrier dennes interesser og ønsker, som *rigtig* fordi den tager hensyn til dennes medmennesker og deres berettigede krav og interesser og endelig som *retfærdig*, fordi den er i overensstemmelse med det gode samfund og dets sædvaner og normer.

Aristoteles (2004) bestemmer i første omgang *eudaimonia* (lykke, held, harmoni) formalt som det højeste gode for mennesket og det øverste formål for al menneskelig handling og stræben, fordi det er det eneste selvtilstrækkeligt gode, der i modsætning til andre goder er ubetinget godt i sig selv. I anden omgang bestemmer Aristoteles *eudaimonia* som det liv, der er efterstræbelsesværdigt for ethvert rationelt menneske i form af en vedvarende lykke og tilfredshed som det menneske, der lever rigtigt og godt, kan forventes at opnå gennem et helt livsforløb. Dette fornuftige, vedvarende lykkelige liv bestemmer Aristoteles som det *vellykkede* liv, dvs. det liv der lykkes for et menneske såvel i forhold til sig selv som i forhold til sin omverden. Idet dette liv opfylder bestemmelsen som det højeste menneskelige gode, er det vellykkede liv ikke blot det liv, der for det enkelte menneske subjektivt opleves som et lykkeligt og tilfredsstillende liv, men det er det objektivt efterstræbelsesværdige liv.

Opgaven som Aristoteles påtager sig i *Den Nikomakæiske etik* og i *Politikken* er således at fremstille de objektive betingelser for, at dette efterstræbelsesværdige, vellykkede liv kan realiseres. I *Etikken* drejer det sig fortrinsvis om de personlige betingelser, der beforder det enkelte menneskes vej til det vellykkede liv, og i *Politikken* handler det om de institutionelle og forfatningsmæssige betingelser for, at det vellykkede liv kan opnås ikke kun for de få, men for flere borgere og under politisk stabile forhold (Höffe, 2010).

Aristoteles' filosofiske etik om det vellykkede liv formulerer således en konception af etik, der indbefatter spørgsmålene om a. det gode, tilfredsstillende liv, b. den rigtige, moralsk begrundede handling og c. den retfærdige, legitime samfundsorden, i en omfattende enhed. Aristoteles' omfattende, enhedslige bestemmelse af etikken har følgende implikationer:

### ***Den interne sammenhæng af livsetik, dydsmoral og politik***

En sådan etikkonception behandler alle sider af den menneskelige formålsbestemte handlen (praxis) i en enhed af personlig livsorienteringslære, social dydsmoral og samfundsmæssig retfærdighedsovervejelse. Ud fra begrebet om det vellykkede liv som omdrejningspunktet kan Aristoteles behandle spørgsmålene om lykke (det personligt tilfredsstillende), det rette (det socialt hensynsfulde og dydige) og det (samfundsmæssigt) retfærdige i en systematisk sammenhæng, der overskrider de skarpe disciplinære distinktioner i etik, moral og politik, der senere opstår i moralfilosofien. Aristoteles' etik om det vellykkede liv er en lære, hvor overvejelser over det enkelte menneskes livsførelse og dyder hører nødvendigvis sammen med overvejelser over fællesskabets sociale normer og det retfærdige samfunds retslige og politiske indretning.

Aristoteles' enhedslige tilgang til etikken synes imidlertid at forudsætte en overordnet integritet af det enkelte menneskes personlige interesser, de sociale sfærens normer og en politisk-retslig orden. Denne forudsætning kan hævdes at være opfyldt i en samfundsorden som den græske bystat (*polis*), hvor den politiske, offentlige sfære udover at være en retslig orden samtidig er det fulde ekspressive udtryk for den enkelte borgers centrale personlighedsideal og de sociale fællesskabers normer for samvær. Denne *polis*-sammenhæng er naturlig og forudsat, når man som de antikke græske tænkere forstår etikken, den filosofiske overvejelse over det vellykkede liv, som en overvejelse over *ethos*. 'Ethos' betegner således 'stedet for menneskets handlen og liv', dvs. den tilvante, sædvanlige samfunds- og verdensorden, der former livet for alle, der bebor den. For de antikke grækere omfatter *ethos* således totaliteten af de uskrevne, naturlige regler og love i form af rituelle, guddommelige forskrifter og samfundsmæssige konventioner for god opførsel og dagligdags skik og brug.

For en moderne politisk filosofisk betragtning er en sådan *polis*-sammenhæng af etik og politik hverken ønskeligt eller muligt i et moderne samfund, hvor det personligt, private, det sociale liv og den politiske orden er uddifferentierede domæner. For en moderne betragtning synes *polis*-tanken derfor at udtrykke en ekspressivistisk (Larmore, 1987) og integrationistisk (Benhabib, 1992) samfundsopfattelse, hvor enheden af det personlige, sociale og politiske er baseret på, at den offentlig-politiske sfære udover at være en retslig orden kan være det ekspressive udtryk for enkeltindviders interesser og anlig-

gender. Spørgsmålet er, om en enhedslig, omfattende konception af etikken så må opgives?

Med sin bestemmelse af etikken som praksisfilosofi markerer Aristoteles imidlertid et afgørende brud med *polis*-tanken. Ifølge Aristoteles kan der ikke forudsættes en naturlig harmonisk overensstemmelse mellem det enkeltes menneskes forfølgelse af egen lykke, normerne for dets samliv med sine medmennesker og den politiske retslige orden. Aristoteles hævder således, at enheden af personlig livsopfyldelse, sociale normer og politisk-retslig orden ikke kan begrundes i *polis*, men i stedet må begrundes ud fra den *menneskelige praksis*, der er målestokken for det gode, rette og retfærdige.

### ***Aristoteles' etik som praksisfilosofi***

Hos Aristoteles har etikken sin omfattende, enhedslige karakter, fordi den samtidig kan bestemmes som *praktisk filosofi*, dvs. en filosofisk teori om den menneskelige *praksis* (Riedel, 1972; Ritter, 1960, 2003). Praksis (*praxis*) bestemmer Aristoteles som de former for menneskelig handling, der har karakter af formålsbestemte aktiviteter, der har en betydning og værdi i sig selv til forskel fra de typer af aktiviteter (*poiesis*), der kun har en instrumentel værdi i forhold til de egentlige formål. Som en lære om den menneskelige handling er Aristoteles' praksisfilosofi samtidig en lære om den menneskelige væren, idet handling, praksis, er aktualiseret, naturlig mulighed, hvilket vil sige aktualiseret menneskeligt liv (*bios*). Gennem sin praksis realiserer mennesket de muligheder og anlæg, som det fra naturen er givet. Praksisfilosofien spørger altså efter praksis forstået som den aktualiserede menneskelige natur i sin tilstand af et udfoldet menneskeligt liv, hvor dette menneske er blevet, hvad det ifølge sin natur har mulighed for at være.

I en etisk sammenhæng indebærer det, ifølge Aristoteles, at det vellykkede liv, *eudaimonia*, kan kendetegnes som det liv, der er den udmærkede, hvilket vil sige balancerede, afvejede, udfoldelse af bestemte menneskelige anlæg og funktioner. De egenskaber, dispositioner og aktiviteter, hvormed et menneske på en udmærket, velafbalanceret vis udfolder sine menneskelige potentialer benævner Aristoteles *aretai*: dyder. Dyder er karakteriserede ved, at de gennem deres udfoldelse fører til det rette valg, der fører til den rette handling: det er altså *etiske dyder*. Et menneske erhverver sig dyder gennem dets indføring i og praktisering af dydige handlinger samt gennem undervisning, og disse dyder

sikrer, at dette menneskes ikke blot tilfældigt træffer de rette valg og udfører de rette handlinger, men gør det gennem en rationel overvejelse med en vurdering af og bevidsthed om, *hvad* der er det rigtige at beslutte og gøre. En væsentlig dyd, ifølge Aristoteles, er således evnen til at dømme, den praktiske dømmekraft (*phronesis*). *Phronesis* er en praktisk intellektuel dyd, der erhverves gennem undervisning og som er en forudsætning for at karakterdyderne, der erhverves gennem vanemæssig praktisering, kan udøves.

I forhold til den personlige livsførelse og det sociale samliv bestemmer Aristoteles retfærdigheden som den grundlæggende etiske dyd, der tilkommer alle andre etiske dyder. Retfærdighed er den etiske grundholdning, hvilket vil sige den grundlæggende disposition til at handle så disse andre dyder aktualiseres. Retfærdigheden er samtidig den etiske dyd, hvorved det enkelte menneske lever under skyldig hensyntagen til sine medmennesker og i overensstemmelse med den politisk-retslige orden. Retfærdigheden er på én gang forudsætning for det enkelte menneskes indre harmoni, de sociale relationers vellykkethed og opretholdelsen af den politisk-retslige orden. Den retfærdige politisk-retslige orden er til gengæld bestemt som den orden, der aktualiserer den menneskelige væren, fordi den er den samfundstilstand, hvori dét menneske, der besidder fornuft (den frie borger), formår at leve et udfoldet, hvilket vil sige fornuftigt liv. Aristoteles argumenterer således for, at den retfærdige politisk-retslige orden må være bestemt og opretholdt sådan, at den tillader sine borgere at aktualisere deres menneskeværen i et fornuftsbestemt livs tilstand.

Med sin filosofiske etik fremstiller Aristoteles vejen til og betingelserne for et vellykket liv i en tilstand af aktualiseret menneskeværen. Det sker dels gennem en fremstilling af de dydige handlinger og de karaktertræk der disponerer for dem, og dels gennem fremstillingen af de fælles goder - normer, regler, institutioner - der fremmer disse dydige handlinger og dispositioner.

## **2.2 MacIntyres neoaristoteliske etik**

Aristoteles' bestemmelse af det vellykkede liv som den udmærkede aktualisering af den menneskelige væren involverer en antagelse om, at der er et sidste, omfattende formål for menneskelig væren og handlen: et overordnet *telos*. Det er inden for en teleologisk bestemt forståelsesramme, hvor der er givet en bestemmelse, dvs. et formål, for menneskets

livsudfoldelse, at Aristoteles kan begrunde etikken - den normative bestemmelse af den menneskelige praksis - som den enhedslige sammenhæng af tre perspektiver: dét gode og tilfredsstillende i forhold til individet selv; det rette og hensynsfulde i forhold til andre og det retfærdige og legitime i forhold til en samfundsorden.

Alasdair MacIntyre hovedansvarlige i *After Virtue* (1984) er at retablere en teleologisk etik, der kan være referencerammen for vores forståelse af og begrundelse for vores moralsk orienterede liv. Ifølge MacIntyre har vi brug for og kan forsvare en førmoderne, aristotelisk etikkonception, såfremt vi giver en ny bestemmelse af dens teleologiske karakter.

Baggrunden for dette projekt er MacIntyres kritiske samtidsdiagnose, hvor han hævder, at vi aktuelt mangler en sammenhængende, konsistent moralsk referenceramme - en etikkonception - og at denne mangel har resulteret i, at vores moralske sprog og overbevisninger er blevet så fragmenterede og orienteringsløse, at det ikke længere er muligt at appellere til rationelle moralske kriterier i begrundelsen af vores moralske vurderinger og domme. Ifølge MacIntyre kan forklaringen på denne forfaldshistorie og udvanding af moralen findes i afgørende vendinger inden for den filosofiske tænkning. Han hævder således, at det er særligt med oplysningstiden og dens manglende evne til at løse sine problemer, at vores aktuelle praktiske, sociale og filosofiske problemer opstod. Det er med denne epoke, at 'moral' får sin moderne, specifikke betydning som *regler og principper for god opførsel*, der hverken er teologisk, juridisk eller æstetisk begrundede (s. 39). Det er med denne moderne betydning, at der, ifølge MacIntyre, for første gang opstår det filosofiske projekt at give en rationel, uafhængig begrundelse af moraliteten, og det er med sammenbruddet af dette projekt, at den aktuelle kritiske situation i vores moralske liv opstår.

MacIntyre hævder, at oplysningstidens rationelle moralske begrundelsesprojekt var dømt til at fejle, fordi det byggede på en bestemt referenceramme af moralske overbevisninger og begreber, der i udgangspunktet er inkohærente (s.51). På den ene side blev moralitetens regler og principper bestemt ud fra en række gennemgående forskrifter med baggrund i kristendommen og dens livsopfattelse. På den anden side tog den rationelle begrundelse af moralen sit udgangspunkt i en bestemt karakteristik af den menne-

skelige natur, hvor ud fra principperne for en moral kunne identificeres og begrundes som netop de principper, som et menneske med denne natur kan indse som fornuftige. Det er uforeneligheden af disse to konceptioner af de basale moralske principper, som forklarer oplysningstænkningens fejlslagne projekt.

Ifølge MacIntyre var forløberen for oplysningstænkningens projekt en moralsk referenceramme, der går tilbage til Aristoteles. Denne ramme har en teleologisk struktur, idet den grundlæggende distinktion er mellem *mennesket-som-det-faktisk-er* og *mennesket-som-det-kunne-være-hvis-det-realiserede-sin-essentielle-natur*. Der er altså forud givet en højeste bestemmelse for mennesket, som er det egentlige formål, som mennesket skal stræbe efter at indfri, og som det har en mulighed for at indfri, fordi der er tale om dets eget udfoldede væsen. MacIntyre fremhæver, at grundlaget for en sådan etik er en redegørelse for dette menneskelige formål i form af en menneskets essens eller bestemmelse. I en sådan redegørelse må menneskelig aktivitet forklares ud fra begreber som potentialitet og perfektionerende virkeliggørelse. De moralske forskrifter for rigtigt og forkert - samt de goder, dyder og laster, som de bestemmer - kan følgelig bestemmes som dem, der kan give den rette vejledning i, hvorledes mennesket kan realisere sit potentiale og virkeliggøre sin sande natur og nå sit egentlige formål.

Ifølge MacIntyre blev det aristoteliske, teleologisk begrundede enhedsperspektiv på etikken bevaret langt op i middelalderen i et grundskema: "The moral scheme ... had as we have seen, a structure which required three elements: untutored human nature, man-as-he-would-be-if-he-realized-his-telos and the moral precepts which enable him to pass from one state to the other" (s. 54). Den aristoteliske *eudaimonia*-tænkning indbefatter således tre elementer, der gensidigt betinger hinanden: a. menneskets uudviklede faktiske natur; b. menneskets natur som den kunne være, hvis mennesket realiserede sit formål; c. en rationel etiks forskrifter for overgangen fra det første til det sidste. I dette grundskema har moralske vurderinger og udsagn gyldighed som hævdelser, der besidder en sandhedsværdi, dvs. at de er sande eller falske, fordi de udtrykker domme om, hvorvidt et menneskes handling i en bestemt kontekst vil føre til dets sande formål eller ikke.

Det er først med oplysningstiden, at der sker en sekulær afvisning af den aristoteliske etiks begrundelsesramme med det resultat, at enhver teleologisk forståelse af menneskets natur, dvs. enhver opfattelse af mennesket som havende en bestemmelse, opgi-

ves. Med opgivelsen af tanken om en menneskets bestemmelse reduceres eudaimonia-tænkningens tresidede referenceramme til to inkommensurable størrelser: på den ene side en opfattelse af den uudviklede menneskelige natur, som den er og på den anden side et sæt af moralske principper og forskrifter bestemt uafhængigt af deres tidligere teleologiske kontekst.

Ifølge MacIntyre er Kant den oplysningstænkning, der klart indser, at moralens rationelle begrundelsesprojekt kun kan lykkes med antagelsen om en teleologisk ramme i form af den praktiske fornufts ideer om en Gud, en fri vilje og menneskelig lykke. Men i sidste ende opgives den klassiske konception af moralen som havende en forbindelse til, og et fundament i, den menneskelige natur til fordel for en moralkonception, hvor der ikke på rationel vis kan begrundes en sammenhæng mellem faktuelle forhold og moralske vurderinger og konklusioner: der kan ikke udledes et 'bør' fra et 'er'.

Hvis vi følger MacIntyres argumentation hertil - at oplysningens mislykkede projekt med dets relativistiske konsekvenser er et resultat af en afvisning af den aristoteliske etiktradition - så er konklusionen nærliggende: en aristotelisk, teleologisk tradition må rehabiliteres, hvis vores moralske sprog og overbevisninger og sociale forpligtelser skal genvinde deres rationalitet og forståelighed (s. 259)! På den baggrund opstår det centrale spørgsmål om, i hvilken form en aristotelisk, teleologisk bestemt, etik kan forsvares i dag (s. 118). MacIntyres strategi er nu at opgive Aristoteles' kosmologiske teleologi til fordel for en *praksisrelateret* teleologi. Vi kan, ifølge MacIntyre, opgive tanken om et rationelt ordnet kosmos, der indeholder de universelle principper for den menneskelige praksis, til fordel for de principper, vi kan lokalisere i den menneskelige praksis.

Ifølge MacIntyre må vi følge Aristoteles i hans analyse af former for menneskelig praksis ud fra deres *funktioner*, så vi kan lade funktionelle begreber indgå i den moralske argumentation. Vi definerer således begreber som 'ur', 'landmand' eller 'fløjtespiller' ud fra deres karakteristiske funktioner eller formål. Vi kan kun definere et ur ud fra dets funktion, dvs. ud fra det, som vi forventer, at et ur gør, fordi det er et ur, og med denne funktion følger også et begreb om det gode ur. Kriteriet for, at noget er et ur, er ikke uafhængigt af kriteriet for, at et ur er et godt ur. Ifølge den aristoteliske etik indeholder moralske domme og vurderinger således altid et funktionelt begreb.

MacIntyre hævder således, at vi kan forsvare en aktualiseret teleologisk etik, hvis vi retter vores fokus væk fra en konception af mennesket som et væsen med en essentiel natur, et sidste formål eller bestemmelse, til begrebet om en praksis, dvs. en bestemt menneskelig social aktivitet med et bestemt formål. Den funktionelle forståelse af mennesket har rod i en form for førmoderne socialt liv, der kendetegnede de græske bystater og også senere ældre samfund: at være et menneske og et bestemt (men ikke unikt) menneske er at udfylde et bestemt sæt af roller og indgå i et bestemt sæt af praksisser, der hver har sit formål og mening. Dette udelukker en moderne forestilling om et selvstændigt individ forud for og uafhængigt af disse roller.

MacIntyre argumenterer således for, at den aristoteliske tradition repræsenterer det bedste bud på en moralkonception, der rummer de epistemologiske og etiske ressourcer, der muliggør en rationel begrundelse af vores moralske praksis. En aktualisering af en aristotelisk teleologisk moralkonception kræver imidlertid en genformulering. Denne genformulering må, ifølge MacIntyre, ske gennem en redegørelse for den konceptuelle baggrund, der udgøres af følgende tre dimensioner: a. praksisbegrebet, b. den narrative sammenhæng af et menneskeliv og c. begrebet om en moralsk tradition.

MacIntyres hovedtese er følgelig, at en teleologisk, omfattende etikkonception kun kan bevares, hvis tre betingelser er opfyldt:

1. En forståelse for, at menneskers moralske liv ikke kun udvikler sig gennem harmonisk samspil mellem individ og social kontekst, men at konflikter og modsætninger er en uundgåelig drivkraft i det moralske liv.
2. Dette betyder, at en aristotelisk konception af etikken med dyder og goder må forklares uden henvisning til den i dag forsvundne antikke bystat med dens særlige former for sociale relationer.
3. Endelig indebærer det, at en teleologisk konception af etikken må aktualiseres og genformuleres ud fra *praksisbegrebet*, men uden at forudsætte en metafysisk bestemmelse af den menneskelige væren. Med praksisbegrebet kan vi formulere en konception af det vellykkede liv, hvor det gode for mennesket artikuleres og realiseres i form af goder, der er specifikke for en bestemt menneskelig aktivitetsform, en praksis, der opretholdes og udvikles inden for en hel social traditions fælles udøvelse af denne aktivitet.



### 2.2.1 MacIntyres praksisbegreb

Aristoteles bestemmer etikken, læren om det vellykkede liv, som praksisfilosofi, dvs. en teori om den menneskelige praksis. Ifølge Aristoteles' funktionelle bestemmelse af praksis kan der i forhold til alle typer af veldefinerede menneskelige aktiviteter (fløjtespil, arkitektur osv.) defineres en dyd, en bestemt standard for den gode udførelse, som dén, der udfører aktiviteten, må leve op til, for at der er tale om en god udførelse. I forhold til det etiske liv efterstræber og realiserer et menneske det vellykkede liv ved at tillære sig og udvikle dispositioner, moralske dyder, for at leve godt og forholde sig rigtigt og retfærdigt. MacIntyres reformulerer på denne baggrund det aristoteliske praksisbegreb således:

”By a 'practice' I am going to mean any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which *goods internal* to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those *standards of excellence* which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that *human powers* to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are *systematically extended*” (1984, s.187, mine understregninger).

En praksis kan, ifølge MacIntyre, bestemmes som en sammenhængende og kompleks form for socialt etableret menneskelig aktivitet, hvorigennem visse *goder*, der er interne i forhold til denne aktivitetsform, realiseres gennem deltagernes bestræbelse på at leve op til de *standarder for udmærket udførelse*, der er kendetegnende og delvist definerende for denne aktivitetsform. MacIntyre tilføjer, at udfoldelsen af en praksis har som resultat, at ”både menneskelige evner til udmærket udførelse samt menneskelige konceptioner af de involverede goder og formål *udvides på systematisk vis*”.

Med sit praksisbegreb genoptager MacIntyre Aristoteles' skelnen mellem aktiviteter, der primært udføres som et middel til opnåelse af ydre, givne eller forudsatte, formål (*poiesis*) og aktiviteter, der er værdifulde formål i sig selv (*praxis*). Samtidig nyformulerer han Aristoteles' praksisbegreb: praksis betegner de aktiviteter, der udføres for deres egen skyld og har deres værdi og tiltrækning i sig selv, men de må opfattes som former for *fortløbende* aktiviteter, inden for hvilke formålene, samt midlerne til deres opnåelse, først må opdages og genopdages af udøverne. Praksis er altså former for værdifulde menneskelige aktiviteter, hvorigennem nye formål og opfattelser af disse skabes.

Ud fra denne definition af praksisbegrebet giver MacIntyre eksempler på praksisaktiviteter: skakspil og en fodboldkamp er praksisaktiviteter, men kryds-og-bolle og kast med en bold i leg er ikke; landbrugsdrift er en praksis, men fritidshavearbejde er ikke.

MacIntyre forklarer sit begreb om ”goder interne i forhold til en praksis” med et eksempel, hvor en voksen skal motivere et barn til at begynde at spille skak, selvom det ikke umiddelbart har en interesse i at lære det. Den voksne kan starte med at love barnet en belønning for at spille, f.eks. i form af penge. I starten vil barnet spille i bestræbelsen på at tjene disse penge, men det vil ikke have nogen grund til at spille godt eller til ikke at prøve at snyde. Men den voksne kan håbe på, og har grund til at forvente, at ”there will come a time when the child will find in those *goods specific to chess*, in the achievement of a certain highly particular kind of analytical skill, strategic imagination and competitive intensity, a *new set of reasons, reasons ... for trying to excel in whatever way the game of chess demands*” (s.188, mine understregninger).

I forlængelse af dette eksempel kan vi altså bestemme disse ”goder interne i forhold til en praksis” som dét, der giver udøveren af den pågældende praksis gode grunde til, og motiverer for, at udføre en bestemt aktivitet og at udføre den på den måde, som kræves for at udføre den godt: det er de forhold, tilstande og situationer, som er direkte knyttede til udførelsen af en bestemt aktivitet, og som gør denne aktivitet i sig selv tilfredsstillende og tiltrækkende for den, der udøver den. Det fremgår af MacIntyres eksempler, at disse ’goder’ både kan have form af materielle genstande (som f.eks. et kunstværk), aktiviteter (som dét at være i gang med at skabe kunstværket) og oplevelsesmæssige tilstande af kortere eller længere forløb (f.eks. tilstande forbundet med at skabe eller have skabt kunstværket).

Endelig nævner MacIntyre, at disse interne goder – på linje med de standarder, der skal indfris for at realisere dem – er delvist definerende for den praksis, de er internt forbundet med: ”... its own internal goods which are partially definitive of each particular practice or type of practice” (s.193). De interne goders status som delvist definerende for den praksis, de er internt forbundet med, følger af deres tætte sammenhæng med standarderne for deres realisering. MacIntyres formulering ”delvist definerende” er imidlertid uklar både her og i den oprindelige definition af en praksis, og det bliver heller ikke senere klart, hvad denne formulering indebærer. I forhold til skak-eksemplet er det dog en

plausibel tolkning, at skakspillets interne goder kun er 'delvist' definerende for skakspillet som sådan, fordi bl.a. reglerne for spillet må være meddefinerende. Ud fra MacIntyres eksempler vil jeg imidlertid argumentere for, at disse interne goders tætte sammenhæng med standarderne for spillets udmærkede udførelse, indebærer, at de kan opfattes som definerende, i en *konstitutiv* betydning, for den *udmærkede* udførelse af spillet, hvilket vil sige, når det spilles, så spillerne udvikler en særlig analytisk evne, udfolder strategisk fantasi og oplever kompetitiv intensitet osv. Så jeg vil konkludere: de interne goder, der er knyttet internt til en praksis, er de goder, der definerer og konstituerer den udmærkede udførelse af denne praksis. Der er med andre ord tale om moralske goder i Aristoteles' forstand.

Af ovenstående skakspils-eksempel fremgår det endvidere, at MacIntyre skelner mellem interne og eksterne goder. Goder, der er interne i forhold til en praksis er goder, der alene kan opnås gennem den udmærkede udøvelse af denne praksis: de kan ikke realiseres på andre måder og gennem andre aktiviteter. Det betyder, at disse goder er interne i to henseender: de kan kun specificeres, dvs. identificeres og beskrives, med reference til en bestemt praksis og evt. gennem eksempler fra denne praksis, og *de kan kun identificeres og genkendes af dem, der har erfaringen med at udøve og deltage i denne praksis*. Heraf følger, at disse interne goder ikke lader sig identificere, beskrive og vurdere udefra af nogen, der ikke har erfaringen med udøvelse af den pågældende praksis: "Those who lack the relevant experience are incompetent thereby as judges of internal goods" (s.189). Endelig er det karakteristisk for et internt gode, at dets realisering ikke kun kommer en enkelt deltager til gode, men er et gode for alle deltagerne: dets realisering "beriger hele fællesskabet af udøvere".

Da de interne goder er specifikke i forhold til en bestemt praksis, kan de kun bestemmes gennem disse generelle karakteristika, og MacIntyre nævner kun en par eksempler på praksisser og deres interne goder: skakspillet og "den analytiske evne, strategiske forestillingsevne og kompetitive intensitet" det tiltrækker og belønner udøveren med; portrætmaler-kunsten og tilfredsstillelsen ved det vellykkede portræt, der gennem ansigtet formår at fremvise hele personen og afsløre den rigtige person. MacIntyre nævner imidlertid, at der fælles for alle praksisser er ét gennemgående internt gode, der er det gode, der er knyttet til at føre en bestemt form for liv, der er forbundet med den pågæl-

dende praksis: "For what the artist discovers within the pursuit of excellence in portrait painting... is the good of a certain kind of life" (s.189). Foruden de specifikke goder, der er knyttet til kunstnerens eller lærerens praksis, er selve livet som kunstner eller lærer således et gennemgående internt gode for udøverne.

MacIntyre er meget kortfattet i sin bestemmelse af de *eksterne* goder, der er goder, der er "eksternt og kontingent" knyttet til en praksis (s. 188). Eksterne goder bestemmes således blot som de goder, der kan opnås på mange måder og gennem forskellige praksisser. MacIntyre nævner som eksempel, at eksterne goder typisk er bestemte individers ejendom eller besiddelse og typisk kun findes i et begrænset omfang, hvilket gør dem til genstande for konkurrence og magt: det er goder som berømmelse, velstand, social status osv.

MacIntyre har i *After Virtue* altovervejende sit fokus på de praksisinterne goder, som han adskiller skarpt fra de praksiseksterne goder. Senere i forfatterskabet, i en udfoldelse af og forsvar for sit praksisbegreb, fremstiller han imidlertid mere udførligt en række praksiseksterne goder, der i form af både de ovennævnte livsform-interne goder og almene sociokulturelle goder, indgår i en integreret sammenhæng med de praksisinterne goder. Jeg vil i kap. 7.2.1 se nærmere på MacIntyres udfoldede konception af praksisbegrebet.

MacIntyre nævner i sin definition af en praksis, foruden de interne goder, *formål* eller formålene (*ends*) for en praksis. Det er også her uklart, hvad der menes med "formål", og hvorledes formål adskiller sig fra interne goder. Men af MacIntyres fremstilling af Aristoteles' etik fremgår det, at formål er *telos*, dvs. det eller de overordnede formål med at udføre en praksis. Ved siden af sine interne goder kan en praksis således have et eller flere overordnede formål. I skak-eksemplet er det uklart, om der kan angives sådan et formål for skakspillet, men i forhold til andre praksisformer, hævder MacIntyre tilsyneladende, at der kan angives formål: lægepraksis har til formål at lindre og helbrede; uddannelse har til formål gennem faglige studier at initiere de studerende til en række praksisser. Spørgsmålet om, hvor vidt dette indebærer, at nogle af disse formål så også er interne goder, står imidlertid ubesvaret.

En praksis involverer, ifølge MacIntyre, samtidig bestemte *standarder* for dens udmærkede udførelse. Disse standarder skal udøvere af denne praksis kunne leve op til,

såfremt de skal kunne realisere, opnå, dens interne goder. At deltage i en praksis er derfor at anerkende autoriteten af bestemte etablerede 'målestokke' for, hvornår og hvordan denne praksis skal udøves for at udøves godt. Igen nævner MacIntyre, at disse standarder "currently and partially define the practice" (s.190), men han nævner ingen eksempler.

For så vidt som praksisser har en historie, er disse standarder som sådan ikke uforanderlige og immune for kritik, men for at blive initieret i en praksis kræver det indledningsvist en accept af deres autoritet: "Thus the standards are not themselves immune from criticism, but nonetheless we cannot be initiated into a practice without accepting the authority of the best standards realized so far" (s.190). MacIntyre indikerer, at dette så indebærer, at nybegynderen, der initieres i en praksis, lytter til og anerkender autoriteten af mere erfarne og kompetente deltagere: "If, on starting to play baseball, I do not accept that others know better than I when to throw a fast ball and when not, I will never learn to appreciate good pitching let alone to pitch" (s.190).

Endelig kan MacIntyre ud fra begreberne om 'interne goder' og 'standarder for udmærket' udførelse definere sit begreb om dyder, dvs. de "menneskelige evner", der muliggør den udmærkede udførelse af en praksis: "A virtue is an acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us to achieve those goods which are internal to practices and the lack of which effectively prevents us from achieving any such goods" (s.191).

Dyder bestemmes altså i første omgang som de 'menneskelige kvaliteter' - egenskaber, evner, dispositioner - i kraft af hvilke en deltager i en praksis formår at leve op til denne praksis' standarder for udmærket udførelse og derigennem realisere dens interne goder. Men i overensstemmelse med Aristoteles opererer MacIntyre med et bredt dydsbegreb, der indbefatter de 'menneskelige kvaliteter', der gør det muligt for et menneske at efterstræbe og realisere et helt vellykket liv. Som det vil blive udfoldet senere argumenterer MacIntyre for, at den enkelte praksis med sine interne goder og dyder i sidste instans må bestemmes inden for enheden af et helt menneskeliv: "... without an overriding conception of the telos of a whole human life, conceived as a unity, our conception of certain individual virtues has to remain partial and incomplete" (s. 202). Alt i alt tilskriver MacIntyre dydsbegrebet tre dimensioner:

1. Det er menneskelige kvaliteter, der sætter os i stand til at realisere de specifikke goder, der er interne i forhold til en bestemt praksis. Disse dyder kan defineres i forhold til bestemte veldefinerede typer af menneskelig praksis.
2. Det er menneskelige kvaliteter, der i sig selv er medkonstituerende for det højeste gode for et helt menneskeliv, og som integrerer førstnævnte interne goder i en sammenhængende, rangeret orden. MacIntyre nævner "the virtue of integrity" (s. 203) som eksempel på en sådan overordnet dyd. Aristoteles' bud på den overordnede dyd, der rangerer de interne goder, er retfærdigheden (*dikaiosyne*).
3. Endelig er det menneskelige kvaliteter, der indgår i selve eftersøgningen af det gode for mennesket, hvor dette gode først artikuleres, udvikles og indholdsbestemmes inden for en social traditions fælles eftersøgning og konversation. Den centrale dyd er her, ifølge Aristoteles, den praktiske dømmekraft (*phronesis*).

Ud fra disse bestemmelser af de vigtigste begreber, der indgår i MacIntyres definition af praksisbegrebet, kan der angives følgende kendetegn for aktivitetsformer, der kan karakteriseres som en praksis:

#### *Praksisbegrebets kooperative karakter*

De interne goder realiseres kun gennem den enkelte deltagers indgåelse i relationer og samarbejde med andre deltagere og gennem accepten af de normer, som dette samarbejde sætter. Enhver praksis indebærer således, at der foreligger en bestemt grundform for relation mellem deltagerne, nemlig at denne praksis opretholdes som et praksisfællesskab, hvis deltagere deler de samme fælles formål og standarder for denne praksis. Det betyder, at der er visse dyder, der er gennemgående og fælles for alle praksisser, idet de definerer grundkarakteren af de relationer, der muliggør den fælles realisering af interne goder: "In other words we have to accept as necessary components of any practice with internal goods and standards of excellence the virtues of justice, courage and honesty" (s.191, min understregning). Retfærdighed, mod og ærlighed er de gennemgående dyder, der sætter deltagere i enhver form for praksis i stand til at leve op til de standarder for udmærket udførelse, hvorigennem goderne interne i forhold til den pågældende praksis realiseres.

*Praksisaktiviteternes og praksisfællesskabernes indlejring i historiske traditioner af fælles eftersøgning og konversation*

Udøvelsen af en praksis kræver ikke kun tekniske færdigheder til indfrielse af fastlagte mål, men mere afgørende er måden, hvorpå deltagernes konceptioner af de interne goder og formål for en praksis transformeres og beriges gennem efterstræbelsen af disse goder. Deltagernes evne til at udfolde deres praksis øges gennem deres efterstræbelse af de interne goder, og derved udvikles også deres konceptioner af disse goder og formål. Ingen praksis har evigt uforanderlige formål, men disse transformeres gennem udøvelsen og udviklingen af denne praksis. Enhver praksis har således en historie, så enhver deltagelse i en praksis indebærer indtrædelsen i en relation med både nutidige og forhenværende andre deltagere. En praksis har dermed sin autoritet i kraft af, hvad en hel *tradition* af udøvere og udøvelse har udrettet og opnået gennem sin historie.

*Praksisbegrebet i enheden af det vellykkede menneskeliv*

Ifølge MacIntyre kan der identificeres bestemte goder og dyder specifikt i forhold til en mangfoldighed af forskellige praksisser med hver sine relationer og aktiviteter. Men hvis vi skal undgå risikoen for mange konflikter mellem forskellige praksisser og deres divergerende dyder og goder, og hvis valget mellem konkurrerende eller konfligerende praksisser ikke skal være subjektivt vilkårligt, er vi nødt til at fastholde en aristotelisk overordnet konception af formålet, det højeste gode for et helt menneskeliv (s. 202). Disse praksisser og deres goder må kunne ordnes og vurderes hierarkisk, hvis vi skal kunne vurdere deres relative værdifuldhed, og det betyder, ifølge MacIntyre, at vi må vurdere dem ud fra deres betydning og funktion i forhold til det gode menneskeliv i dets helhed, det vellykkede liv. Dette indebærer en konception af et menneskeliv som en sammenhængende enhed. Det højeste menneskelige gode kan, ifølge MacIntyre, bestemmes som det vellykkede, udfoldede liv, der realiseres gennem en række menneskelige dyder, hvis opnåelse og udøvelse sker i praksisser. Dette forudsætter den biografiske, narrativt strukturerede enhed af et menneskeliv og den omfattende indflydelse fra en pluralitet af rivaliserende traditioner.

### ***Menneskelivets, handlingens og selvets narrative form***

En konception af et menneskeliv som en enhed indebærer, ifølge MacIntyre, en konception af selvet som en enhed, der er konstitueret som enheden af et narrativ, der sammenbinder fødsel med livsforløb og døden (s. 205). Enhver menneskelig handling og episode kan kun karakteriseres gennem de handlendes intentioner, og disse kan kun karakteriseres med henvisning til den sociale kontekst eller baggrund, som den er situeret i. Denne kontekst kan være en institution, en praksis eller et miljø, men er altid karakteriseret ved at have en historie, inden for hvilken individuelle aktørers intentioner og historier er situerede og må forstås. Det betyder, at en identifikation og forståelse af en handling og dens intention kræver, dels at den situeres kausalt og tidsligt i forhold til dens rolle og betydning i aktørens individuelle livshistorie og dels, at den situeres i forhold til sin betydning i den sociale konteksts historie.

Det betyder endvidere, at enhver forståelse og karakterisering af menneskelige fænomener indebærer og har form af en *narrativ fortælling (story)*. At hævde at den narrative fortælling er det adækvate perspektiv for forståelsen af menneskelige handlinger er at hævde, at disse ikke kan forstås som atomiserede størrelser, og at de må kunne tilskrives en aktør, hvis intentioner og motiver kun kan forstås på baggrund af dennes sammenhængende livshistorie. Menneskelige handlinger er altid begivenheder, som aktørerne kan holde ansvarlige for og som kun er forståelige som noget, der udspringer af aktørers intentioner, motiver og formål, og disse er kun forståelige på baggrund af deres kontekster.

Menneskelige handlinger er narrativer, der udspiller sig og finder sted, hvilket indebærer, at et menneskeliv i sig selv har en narrativ form og orden forud for, at en form evt. tilskrives efterfølgende af en digter eller forfatter. Menneskelige handlinger har en historisk narrativ karakter, hvilket betyder, at vi udlever narrativer i vores liv, og at vi kun kan forstå vores eget liv i form af de narrativer, vi udlever. Den menneskelige aktør er dermed ikke kun en handlende, men også en forstående, fortællende og forfattende aktør. Men idet vores handlinger altid er situerede, er vi aldrig mere end medforfattere til vores egne livshistorier, vi optræder altid på scener sat og begrænset af andre, nulevende og fortidige, hovedaktører, der er hovedpersoner i deres egne livshistorier.

Hvis vi forstår et menneskes livshistorie som en udlevet dramatisk narrativ indebærer det, ifølge MacIntyre, at denne livshistorie både er uforudsigelig og har en teleolo-



gisk karakter. Vi lever altid vores liv, individuelt og i vores relationer til hinanden, i lyset af visse konceptioner af en mulig fælles fremtid, hvor nogle muligheder tiltrækker os og andre frastøder os. Nutiden får sin betydning gennem en bestemt forestilling om fremtiden, og denne præsenterer sig altid i form af et telos, dvs. i form af visse formål, som vi kan nærme os eller ikke. Gennem sin historie er mennesket i sine handlinger og sin praksis væsentligt et historiefortællende væsen. Som historiefortællende er det primære spørgsmål for os altid: Hvilken eller hvilke historier er jeg en del af?

### 2.3 Undervisning som en menneskelig praksisform

Med denne fremstilling af Aristoteles' etikkonception og MacIntyres praksisbegreb har jeg hermed fremstillet de to centrale begreber, der indgår i afhandlingens gennemgående filosofiske begrebsramme for undersøgelsen af den etiske dimension i lærerens undervisningsvirksomhed. Denne begrebsramme vil herefter bidrage med de centrale perspektiver, begreber og spørgsmål, som jeg vil fremstille afhandlingens følgende empiriske og teoretiske undersøgelser ud fra. MacIntyres konception af menneskelivets enhed og menneskelige handlinger som narrativt strukturerede enheder vil endvidere indgå som en del af det teoretiske grundlag for den *metodologiske tilgang* til afhandlingens to empiriske undersøgelser.

Hvis jeg skal kunne bestemme og begrebsligt afklare undervisningsbegrebet i forlængelse af MacIntyres praksisbegreb, må jeg imidlertid først godtgøre, at den professionelle lærers undervisningsvirksomhed i det hele taget kan opfattes som en praksis i MacIntyres forstand. Jeg vil derfor indledningsvist se nærmere på spørgsmålet om, hvorvidt undervisning kan bestemmes som en praksis.

Kan uddannelse og undervisning opfattes som en før-teoretisk menneskelig praksis på linje med medicin, jura, religion osv., som der så efterfølgende kan teoretiseres over? Dette spørgsmål er primært blevet undersøgt inden for den pædagogisk filosofiske uddannelsesforskning. Ifølge Carr (2003) har lærervirksomhed og undervisning en dobbelt karakter: På den ene side indebærer lærerens virksomhed en professionel og institutionel rolle og funktion, som er begrundet socialt og samfundsmæssigt og som indebærer visse offentligt og institutionelt bestemte forpligtelser og ansvar. Som sådan er lærervirksomhed *poiesis*, idet det er en aktivitet, der involverer teknisk kunnen, *techne*, og ekster-

ne formål: indtægt, kompetencer, samfundsmæssigt foruddefinerede mål osv. På den anden side er lærervirksomhed en episodisk aktivitet, som deltagerne kan engagere sig i på forskellig vis og med forskellige hensigter og som kan foregå både inden for og uden for en institutionel kontekst som f.eks. skolen. Som sådan er lærervirksomhed en *praxis* med interne goder og formål i sig selv.

En opmærksomhed på undervisningens ikke-institutionelle, menneskelige og moralske karakter og betydning synes at indebære, at vi opfatter denne virksomhed som en menneskelig praksis med egne interne goder og ikke som en udfoldelse af teknisk, instrumentel kunnen. MacIntyre (MacIntyre & Dunne, 2002) hævder imidlertid, at uddannelse og undervisning ikke kan opfattes som en praksis, der har sit formål og goder i sig selv, og lærerens virke og liv kan ikke bestemmes som en særlig form for virke og liv. Uddannelse og undervisning er, ifølge MacIntyre, snarere et middel til realiseringen af en række praksisser og har dermed som deres formål at realisere disse praksisser.

Ifølge Dunne (Dunne, 2003) synes MacIntyres praksisbegreb at indbefatte aktiviteter, som hos Aristoteles er kategoriserede som *poiesis*, f.eks. arkitektur eller medicin, der er aktiviteter, der udføres med henblik på formål, der ligger ud over selve den professionelle udøvelse og som derfor kan bestemmes som blot midler, der er til for et eksternt formål. Ifølge MacIntyre indtager enhver praksis en plads inden for et hierarki af brugsammenhænge. Én praksis kan således tjene som middel for andre praksisser samtidig med, at den også er et formål i sig selv med sine egne interne goder. Undervisningens primære formål er udviklingen af de studerendes evner, og disse evner udvikles bedst gennem initieringen i veletablerede praksisser i form af fag og discipliner med deres standarder for udmærkelse (matematik, historie osv.). At undervise er derfor at undervise i fag og faglige emner med det formål indføre de studerende i disse praksisser, og dermed, slutter MacIntyre, er undervisning en aktivitet, der primært har sine goder og formål uden for sig selv og er derfor ikke selv kvalificeret som en praksis (*praxis*).

Ifølge Smeyers & Burbules (2006) forsømmer MacIntyre imidlertid her at skelne mellem selvtilstrækkelige praksisser, der ikke har andet formål end sig selv og praksisser, der både har sit formål i sig selv og formål, der ligger uden for sig selv: "The latter are those that, while conforming to MacIntyre's definition, nevertheless have some end beyond themselves ... teaching is a purposive practice in this sense" (2006, s.443). Hvis vi

henregner undervisning til sidstnævnte kategori, hævder Smeyers & Burbules, kan vi altså opfatte undervisning som en formålsrettet praksis, der fuldt ud lever op til MacIntyres egen definition.

Dunne argumenterer på samme vis: At undervisning også er en initiering i andre praksisser, er ikke ensbetydende med, at undervisning derved kun kan indgå som et muliggørende element i andre praksisser. Undervisning kan derfor opfattes som en praksis i sig selv med sine egne goder, f.eks. befordringen af elevernes læring og udvikling. Undervisning opfattet som en initiering i andre praksisser indebærer nemlig lærerens opmærksomhed på og hensyn til sine elever og deres behov, og dette kræver til stadighed konkrete vurderinger ud fra et moralsk perspektiv. Så i sin undervisning må læreren have en opmærksomhed både på elevens faglige udvikling og på det gode for eleven i en bredere forstand, hvilket vil sige på den enkelte elevs mulighed for at realisere sine egne goder i et godt liv. Undervisning har sit endemål, formål, i sig selv - hvilket er elevens trivsel og gode liv - og den er samtidig et middel, idet den er en initiering i fag og praksisser. Denne bestemmelse indebærer, ifølge Dunne, at undervisning kan opfattes som en praksis med sine egne interne goder og standarder for udførelse, der er definerende for denne praksis: en undervisningsaktivitet kan ikke bare bestemmes som undervisning i et bestemt emne x eller initiering i en bestemt praksis y, men må leve op til bestemte betingelser for, at den som aktivitet overhovedet tæller som *undervisning*, dvs. en aktivitet, der er uddannende med henblik på læring, udvikling, dannelse osv. Dette indebærer også, at det er muligt at give en bestemmelse af undervisning som sådan, dvs. som en menneskelig aktivitet, praksis, der adskiller sig generelt fra andre menneskelige aktiviteter eller praksisser.

Hermed kan der, ifølge Dunne, argumenteres for, at undervisning kan begribes som en praksis i overensstemmelse med MacIntyres filosofiske konception: undervisning som et særligt domæne af social aktivitet, hvor goder interne i forhold til denne aktivitet realiseres gennem orienteringen mod egne specifikke formål og visse standarder for udførelse. Undervisning har som praksis en normativ karakter, idet den stiller forpligtende krav til sine deltagere. Disse forpligtelser har form af en praksis' interne standarder, der revideres og udvikler sig inden for en hel tradition af udøvere, der selv løbende er under udvikling og selvkorrektion. Menneskelige praksisser har således en historisk karakter,

hvor interne goder og formål udfoldes og udvikler sig progressivt inden for autoritative traditioner af aktivitet og argumentation. Undervisning kan følgelig, i overensstemmelse med MacIntyre definition, opfattes som en praksis, dvs. et selvstændigt domæne af menneskelig aktivitet, der ikke alene kan forklares ud fra eksterne formål eller individuelle deltageres subjektive præferencer.

### ***En enhedslig bestemmelse af undervisning som praksis***

McLaughlin (2003) går et skridt videre i diskussionen og argumenterer for, at enhver bestemmelse af undervisning som en menneskelig praksis så implicerer, og forpligter sig på at fremstille, en overordnet, kohærent konception af den form for aktivitet, som er undervisning. Enhver konception af undervisning, der kun inkluderer specifikke, underordnede aktiviteter, der kun er delelementer af undervisning som en praksis, er utilstrækkelig. Ifølge McLaughlin kan bestemmelser af undervisningen ud fra eksempelvis didaktiske kompetencer, færdigheder eller standarder derfor kun være ufuldstændige delbestemmelser, der forudsætter deres relation til en overordnet konception af undervisning for at kunne begrundes som bestemmelser af denne praksis.

Ifølge Dunne (2003) synes en generel og overordnet bestemmelse af den professionelle lærers undervisning som en praksisform, der adskiller den fra andre praksisser, imidlertid at være en umulighed givet, at forskellige undervisningssituationer repræsenterer en mangfoldighed af forskelligt fagligt indhold, niveau og social og kulturel diversitet, der er givet i forhold til forskellige fag og emner, uddannelsestrin og elevforudsætninger. Så spørgsmålet, der stiller sig, er, om det er muligt og meningsfuldt at angive en fælles struktur eller form, der kendetegner mangfoldigheden af diverse undervisningsaktiviteter som instanser af samme praksisform: undervisning. Dette spørgsmål må vi, ifølge Dunne, svare bekræftende på: det er både nødvendigt og muligt at give en overordnet, gennemgående bestemmelse af undervisning som en særlig praksisform, hvis man med 'undervisning' forstår en undervisers intentionelle, mere eller mindre systematiske og institutionaliserede bestræbelse på at fremme læring hos nogen, der er blevet ham betroet med dette formål. Denne form for undervisning er uddannende undervisning til forskel fra den blotte instrumentelle instruktion. Til denne opfattelse af undervisning er der, ifølge Dunne, knyttet undervisere i form af professionelle 'lærere' i betydningen: en person,

der arbejder i klasserum og på skoler og for hvem dette arbejde udgør hans hovedprofession og -beskæftigelse.

Jeg vil i forlængelse af McLaughins og Dunes argumenter for nødvendigheden af en enhedlig bestemmelse af den professionelle lærers undervisning som en særegen praksisform fremstille et bud på, hvorledes der kan gives indhold til en sådan overordnet bestemmelse. Dette sker i kap. 6, hvor jeg fremstiller Klaus Pranges teori om den pædagogiske virksomhed (*Erziehung*) som en særlig praksisform karakteriseret ved sin *fremvise*nde form, der adskiller den fra andre menneskelige praksisformer.

### ***Undervisningens interne goder og standarder***

Jeg vil med udgangspunkt i MacIntyres nyformulering af det aristoteliske praksisbegreb argumentere for, at undervisning skal begribes som en praksis, dvs. en særegen form for menneskelig, social aktivitet, der er karakteriseret ved sine egne goder og standarder. Denne konception af undervisning som en praksis med sine egne interne goder og standarder indebærer, at undervisning ikke kan reduceres til et blot middel til indfrielse af visse eksterne goder, men at den er en aktivitetsform, der i sig selv er moralsk orienteret.

Hvis undervisning konciperes som en praksis, i MacIntyres forstand, betyder det ikke alene, at den er en form for aktivitet, hvorigennem visse interne moralske goder realiseres, men at disse goder samtidig må realiseres gennem opfyldelsen af dens egne interne *standarder for den vellykkede udførelse* (Hansen, 2001; Dunne & Hogan, 2004). Undervisning, og dens interne goder, realiseres kun, hvis læreren forpligter sig på og indfrier de standarder og kriterier for vellykkethed, der er knyttet til denne praksis. Til undervisning, opfattet som en særlig praksis, hører et sæt af forpligtelser, ansvar og dyder, som udøveren af denne praksis må indfri og leve op til. Det implicerer, at det er selve undervisningen som en særlig praksisform (indlejret i en tradition for undervisning), der sætter disse standarder og ikke individuelle udøveres fortolkning og praktisering.

Disse standarder for vellykkethed hidrør altså fra den særlige praksis, hvor et fællesskab af udøvere - professionelle lærere - bedriver den aktivitet, som kan bestemmes som undervisning. Disse standarder opretholdes og bestemmes således gennem dette professionelle fællesskabs fortløbende praktisering af undervisning. "The terms of excellence are designated by the profession rather than the individual teacher. Good teaching

depends on a practice of teaching rather than solely on an individual teacher's virtues. So the good of good teaching hinges on a community of practice in which teaching takes place" (Santoro, 2011).

I afhandlingens to empiriske dele vil jeg undersøge en gruppe læreres opfattelser og identificering af de moralske goder i deres undervisningsvirksomhed, og i den filosofiske teoridel vil jeg fremstille Klaus Pranges bud på den pædagogiske virksomheds standarder for moralsk god udførelse.

## Kap. 3: Den empiriske undersøgelse: det metodologiske grundlag

### 3.1 Indledning

Jeg har med Aristoteles' etikkonception og MacIntyres praksisbegreb fremstillet en filosofisk begrebsramme for de følgende undersøgelser. Hvilken betydning har denne ramme for afhandlingens empiriske undersøgelser?

I kap. 1 gennemgik jeg den foreliggende læreretikforskning og konkluderede, at denne forskning på overbevisende vis har godtgjort, at lærerens undervisningsvirksomhed grundlæggende er en aktivitet med moralsk betydning, dvs. en aktivitet bedrevet ud fra moralske overbevisninger, indstillinger og vurderinger i form af en moralsk orienteret virksomhed. Jeg tager i afhandlingens empiriske del, i form af mine to egne empiriske delundersøgelser, afsæt i denne indsigt. Mine to undersøgelser har til formål at afdække ni danske folkeskolelæreres praksiserfaringer med de moralske aspekter af deres undervisningsvirksomhed. Jeg undersøger således, hvilken betydning disse læreres moralske værdier har for deres professionelle forståelse af egen lærerrolle og undervisningsvirksomhed samt for deres professionelle tilfredsstillelse, dvs. deres oplevelse af at udføre et meningsfuldt arbejde.

Undersøgelserne peger samlet på, at disse læreres oplevelse af, at deres lærerarbejde er meningsfuldt og professionelt tilfredsstillende afhænger af, om de oplever, at dette arbejde har moralsk betydning og værdi. Disse lærere opfatter med andre ord deres lærerarbejde som et arbejde, der giver dem muligheden for at opleve professionel tilfredsstillelse gennem dets moralske betydning for andre og sig selv. Lærerne oplever professionel tilfredsstillelse, når de oplever, at de gennem deres undervisning kan indfri egne moralske værdier i relation til elevernes trivsel og udvikling, egen lærerrolle og lærerliv, skolens og uddannelsens formål osv. Undersøgelserne peger endvidere på, at lærerarbejdets professionelt tilfredsstillende karakter ikke kun er bestemt relativt ud fra individuelle læreres subjektive moralske overbevisninger, men kan henføres til lærerarbejdets og undervisningens etiske dimension i form af en række *moralske goder*.

På baggrund af MacIntyres konception af en menneskelig praksis som kendetegnet ved sine interne goder og standarder hævder jeg således, at det er muligt at bestemme

disse moralske goder ud fra selve undervisningen som en bestemt praksis og ikke relativt ud fra den enkelte lærers subjektive overbevisning. Fælles for disse moralske goder er således, at de er immanente goder, dvs. goder interne i forhold til selve undervisningen som en praksis. Spørgsmålet om læreres oplevelse af deres arbejde som professionelt tilfredsstillende eller utilfredsstillende bliver dermed ikke kun et spørgsmål om den enkelte lærers individuelle indstilling og ressourcer, men et spørgsmål om *adgangen til de immanente moralske goder*. Mine undersøgelser viser endvidere, at den enkelte lærer oplever, at denne adgang til at opnå de moralske goder er bestemt af en række rammebetingelser, der ligger uden for egen direkte indflydelse, men som tillader eller hindrer denne adgang. Disse sociokulturelle, organisatoriske og politiske rammebetingelser kan således bestemmes som betingelser, der ikke kun gælder i forhold til den enkelte lærer og dennes ressourcer og indstillinger, men for lærerarbejdet og lærerprofessionen *generelt*.

Afhandlingens empiriske del indbefatter to delundersøgelser:

1. En afdækning af ni danske folkeskolelæreres *praksiserfaringer* med de moralske aspekter af deres undervisningspraksis. Denne afdækning skete i form af en individuel interviewundersøgelse, hvor jeg spurgte til, hvorledes disse læreres *moralske indstillinger og vurderinger* indgår i og påvirker deres *professionelle selvforståelse* og deres opfattelse af elever, skole og uddannelse, dvs. deres *uddannelsesforståelse*.

Resultaterne af denne interviewundersøgelse indgik i min udvikling af et 'design' for:

2. En intervention i form af et kollaborativt, professionelt udviklingsforløb, der havde til formål at udvikle (uddybe og udvide) disse læreres *normative selv- og uddannelsesforståelse* i form af en udvikling af deres moralske forståelse og handlekraft - moralsk kynighed – i forhold til deres egen undervisningsvirksomhed. Udviklingsforløbet havde således til hensigt, gennem en øget *forståelse*, at bidrage til at øge disse læreres mulighed for at udvikle deres moralsk orienterede undervisningsvirksomhed.

Disse to delundersøgelser blev tilrettelagt som et sammengængende forløb, som de samme ni lærere deltog i. De to delundersøgelser kan altså fremstilles som en samlet empirisk undersøgelse, hvor jeg anlægger et undersøgelsesperspektiv, hvor den enkelte lærers professionelle biografi med hendes forståelse af egen identitet og undervisningspraksis bli-



ver undersøgt i sammenhæng med en kollektivt delt forståelse af undervisningsvirksomhed og lærerprofessionen. På baggrund af resultaterne af den første interviewundersøgelse blev det i det kollaborative udviklingsforløb således undersøgt, hvorledes den enkelte lærer kan udvikle sin forståelse af sin egen undervisningsvirksomhed gennem en kollegialt delt og kollektivt reflekteret forståelse af undervisning og lærerprofessionen samt deres betingelser.

### ***Gennemførelsen af undersøgelsens empiriske del: rekruttering af ni skolelærere***

I efteråret 2016 inviterede jeg ni folkeskolelærere til at deltage i den empiriske undersøgelse. De ni lærere responderede på en skriftlig henvendelse, som jeg havde sendt ud til en række skoler i to kommuner. Den skriftlige henvendelse var formuleret som en åben invitation til alle interesserede lærere om at deltage i et kollaborativt, professionelt kompetenceudviklingsforløb, der havde som formål at undersøge og udvikle den etiske dimension i deres lærerpraksis.<sup>8</sup> De deltagende lærere - to mænd og syv kvinder - var en blandet gruppe af både yngre uerfarne og midaldrende erfarne lærere fra syv forskellige folkeskoler i to forskellige kommuner. Lærernes fælles motivation for deltagelse var ønsket om at udvikle og forbedre deres praksis gennem en øget forståelse af både egen individuelle lærerpraksis og betingelserne for lærerprofessionen som helhed.

Efter et fælles informationsmøde med lærerne gennemførte jeg fra november til december 2016 individuelle, professionelle selvbiografiske interviews med hver af de ni deltagende lærere. Undersøgelsens anden intervenserende del blev planlagt og gennemført i overensstemmelse med *lærer-selvstudiumforskningens* metodologiske tilgang i form af et kollaborativt, interaktivt og faciliteret, professionelt udviklingsforløb. Jeg mødtes i min egenskab af ekstern forsker med de ni deltagende lærere i et forløb på i alt syv møder i foråret 2017. Som forberedelse til den første mødegang fik hver af lærerne til opgave at skrive en selvbiografisk beretning med udgangspunkt i deres egne refleksioner over temaer og overvejelser, der var dukket op i deres eget individuelle interview.

---

<sup>8</sup> Se bilag 1. Bilag findes i et særskilt bind/dokument. Bilagsdokumentet kan rekvireres ved henvendelse til [chki@via.dk](mailto:chki@via.dk).

### 3.2 Charles Taylor: Stærke evalueringer og moralske goder

Som nævnt fremgår det af læreretikforskningen, at det er i en omfattende og mangfoldig betydning af 'moral', at undervisning kan hævdes at være et moralsk foretagende. Undervisning som en aktivitet kan karakteriseres som moralsk, fordi den i alle sine former i *en omfattende betydning* forudsætter opfattelser af det bedre og værre, af godt og dårligt i forhold til elevens læring, udvikling, velbefindende og livsførelse.

Både læreretikforskningen og afhandlingens empiriske undersøgelse peger således på, at der er tale om en bred etikkonception, der omfatter både moralske spørgsmål om de rette handlinger, politisk-etiske spørgsmål om de gode fællesskaber og det gode samfund samt eksistentielt-etiske spørgsmål om det gode liv. På den baggrund blev der i kapitel 2 fremstillet en aristotelisk etikkonception, der sammen med MacIntyres praksisbegreb, udgør en filosofisk begrebsramme for afhandlingens empiriske og teoretiske undersøgelser af den etiske dimension i lærerens undervisningsvirksomhed.

Jeg vil nu i forlængelse af denne etikkonception inddrage Charles Taylors etiske teori som en del af det metodologiske grundlag for min fremstilling af de to empiriske undersøgelser. I min diskussion af Buzzelli & Johnstons undersøgelse, kap. 1.3.2, argumenterede jeg for, at de moralske aspekter og betydninger af undervisningen ikke på adækvat vis kan undersøges i et uddannelsessociologisk perspektiv med fokus alene på lærerens magt- og autoritetsudøvelse. Med Taylors filosofiske teori vil jeg nu præcisere og begrunde min bestemmelse af 'etik' og 'det moral' som en særlig form for normativitet, der ikke kan reduceres til det blot hensigtsmæssige, formålstjenlige, påkrævede osv.

Det gennemgående projekt i Charles Taylors forfatterskab har været at fremstille en filosofisk antropologi, hvilket Taylor forstår som en redegørelse for, hvad det grundlæggende vil sige at være et menneske, og hvad det indebærer at være en person eller et selv (Taylor, 1985). Ifølge Taylor er vi mennesker først og fremmest til stede i verden på en involveret og engageret måde, hvor vi altid er i et mellemværende med fænomener, ting og medmennesker, der kommer os ved. Det er imidlertid som handlende og sprogbrugende væsener, at vi er til stede - involveret og engageret - i verden. Taylors grundforestilling er dermed, at mennesket er et væsen, der *tolker* og giver mening til sig selv og sin omverden og derfor uvægerligt forstår og forholder sig til sig selv og sin omverden gen-

nem sine sprogligt formidlede fortolkninger af sine egne handlinger og af fænomener i verden (1971, 1985a): mennesket er grundlæggende et selvfortolkende væsen.

Som selvfortolkende væsener er der en side af vores menneskelige subjektivitet, der er konstitueret gennem måden, vi udtrykker den på gennem vores brug af sproget: den kvalitative, oplevede side af vores handlinger og erfaringer. Det er gennem sproget, at vi udtrykker disse kvalitative sider af vores subjektivitet, og det er denne evne til at konstituere sider af os selv ved at udtrykke dem gennem sproget, der udmærker os som mennesker og giver os oplevelsen af at besidde et selv.

Samtidig er vi som mennesker karakteriseret ved ikke blot at være til, at eksistere og opretholde vores liv, men vi er væsener, der må føre vores liv og bestemme og vurdere os selv i lyset af moralske standarder i en bred forstand. Ifølge Taylor er det menneskelige selv således konstitueret gennem sine moralske anliggender og har altså en væsentlig moralsk dimension. At det menneskelige selv har en moralsk dimension indebærer, at det nødvendigvis orienterer sig mod 'det gode'. En persons opfattelse af sig selv er altså uadskilleligt fra hans opfattelse af det gode. Taylor hævder nu, at disse moralske orienteringer kommer til udtryk gennem det enkelte selvs *stærke evalueringer*. Vi kan som selvfortolkende væsener følgelig kun leve menneskelige, og samtidig individuelt personlige, liv gennem vores stærke evalueringer (1985). Men hvad vil det sige, at vi er stærkt evaluerende væsener?

Ifølge Taylor har et menneske aldrig blot ønsker og interesser, men har samtidig en indstilling til disse ønsker og interesser. Et menneske har altid bestemte positive eller negative følelser i forhold til sine umiddelbare ønsker og interesser og formår således at forholde sig evaluerende til disse, dvs. at vurdere dem som ønskværdige eller uønskværdige, tiltrækkende eller frastødende. Vi handler aldrig blot ud fra vores umiddelbare tilskyndelser og lyster, men indtager altid en reflektiv vurderende indstilling til vores egne bevæggrunde og motiver og forholder os dermed til, hvilke af vores bevæggrunde og motiver, vi ønsker at lade os bevæge af.

Taylor skelner nu mellem svage og stærke evalueringer (1985). Vi kan enten lade os motivere af det ønske eller interesse, som vi stærkest eller mest *ønsker* at tilfredsstille ud fra vores umiddelbare vurdering. Eller vi kan evaluere denne umiddelbare vurdering, altså vores første ordens præference, ud fra en bedømmelse af dens kvalitet med hensyn

til, om vi finder den *efterstræbelsesværdig*, hvilket vil sige vurderer den som noget værdifuldt, beundringsværdigt, der er *værdigt* at forfølge og efterstræbe. Gennem vores stærke evalueringer opfatter vi altså noget - herunder vores egne umiddelbare indstillinger og vurderinger - som efterstræbelsesværdigt, værdifuldt, beundringsværdigt og højere frem for forkasteligt, uværdigt, foragteligt og lavt. Den stærke evaluering er dermed ikke blot et udtryk for, hvad jeg finder tiltrækkende, hensigtsmæssigt eller påkrævet, men er det stærkt evaluerende, altså det *moralsk normative*, udtryk for, hvad jeg finder værdifuldt, beundringsværdigt og rigtigt *i sig selv*. Stærke evalueringer er således udtryk for en moralsk vurdering af et sagforhold eller emne, hvor dette bestemmes kvalitativt i forhold til dets efterstræbelsesværdighed. Stærke evalueringer er det refleksive udtryk for en persons moralske vurdering af efterstræbelsesværdighed, dvs. at noget har en værdi og er værdifuldt i sig selv som beundrings- og efterstræbelsesværdigt i sig selv.

Taylor fremhæver imidlertid, at den enkelte persons stærke evaluering altid forudsætter allerede foreliggende baggrundshorisonter af værdier, der rummer *standarder* for det efterstræbelsesværdige, dvs. standarder for hvad der er værdifuldt snarere end værdiløst, beundringsværdigt snarere end foragteligt, ophøjet snarere end lavt osv (1989). Ifølge Taylor er den enkelte persons stærke evalueringer således ikke kun udtryk for en subjektiv, suverænt selvbestemt, anden ordens vurdering, men er altid en evaluering ud fra forud givne værdihorisonter med givne standarder for moralsk værdi. Det er baggrund af disse forud givne værdihorisonter med standarder, der overskrider enkeltpersoners evalueringer, at det kan bestemmes om efterstræbte mål og værdier ikke blot efterstræbes, men er *værdige* at efterstræbe. Det efterstræbelsesværdige er dét, der har værdi i sig selv, altså 'stærk' værdi. Der er dermed tale om *moralske goder* i den betydning, som Aristoteles tilskrev det: det er det efterstræbelsesværdige, der er værdigt at blive efterstræbt, fordi det indgår i konstitueringen af det vellykkede liv!

De givne baggrundshorisonter af værdier afspejler, ifølge Taylor, at de moralske goder indgår i et 'arkitektonisk' opbygget hierarki af goder. Taylor hævder således, at der er flere typer af moralske goder, der i forhold til styrken af deres tiltrækning kan indplaceres i et moralsk hierarki. Spørgsmålet om hvordan vi så orienterer os selv i forhold til det gode eller i det moralske rum, vi uundgåeligt befinder os i, er et spørgsmål om, hvordan vi bruger den praktiske fornuft. Den praktiske, moralske fornuft kommer til udtryk,

når to eller flere goder forpligter og tiltrækker os i forskellig retning og indbefatter vores evne til at fortolke og integrere vores til tider modstridende moralske anliggender.

I dette perspektiv kan en persons stærke evaluering følgelig opfattes som en moralsk vurderende tolkning af sine bevæggrunde og handlinger ud fra en tolkning af hele sin situation som en bestemt person og i forhold til helheden af det liv, man fører. Ifølge Taylor er det altså gennem stærke evalueringer, og dermed gennem vores relation til moralske goder, at vi definerer os selv som menneskelige aktører. Et menneskes identitet eller selv konstitueres gennem den betydning, som moralske goder har i dets liv. Vores opfattelse af os selv er altså forbundet med den stærkt evaluerende indstilling, vi har i forhold til sagforhold og emner, der kommer os ved. Det gør nemlig en betydningsfuld forskel for os, om vi lever vellykkede, beundringsværdige liv frem for tomme og foragtelige. Grundlæggende orienterer vi os altså ikke blot efter at leve, men efter at leve rigtigt og godt, dvs. vellykket i Aristoteles' forstand. Det er altså umuligt at opretholde et menneskeligt liv, hvis ikke det opretholdes som et etisk orienteret liv.

Enheden af et menneskes liv, selvet, indebærer således en moralsk dimension (Taylor, 1989). Selvets moralske dimension kommer til udtryk i den narrative identitet, som selvet besidder. Meningen af en persons liv i sin helhed kommer, ifølge Taylor, til udtryk i form af en narrativ identitet. Idet vi lever et liv, opstår spørgsmålet om retningen af dette liv, og selvet må besvare dette spørgsmål gennem sine stærkt evaluerede selvopfattelser. Dette liv er imidlertid foranderligt, så vores selvopfattelse ændrer sig over tid. Dette indebærer, at denne selvforståelse må være en syntese af nutid, fortid og fremtid. Selvet må altså opfatte sig selv som en sådan enhedslig syntese gennem sine sammenhængende selvopfattelser eller narrativer. Selvet er således placeret i og må orientere sig inden for et moralsk rum af goder, og samtidig placerer det sig selv tidsligt gennem sine narrativer, der angiver dets udfoldelse i tid.

### **3.3 Den metodologiske tilgang til projektets empiriske undersøgelser**

Jeg har fremstillet hovedtrækkene i Taylors etiske teori og bruger den som det teoretiske grundlag for mit valg af og begrundelse for den metodologiske tilgang til afhandlingens empiriske undersøgelser. Taylors filosofiske antropologi med grundopfattelsen af mennesket som et selvfortolkende væsen er den filosofiske begrundelse for, at der må anlægges

en fortolkende tilgang til undersøgelsen af den etiske dimension i læreres undervisningsvirksomhed, hvor fokus må rettes mod, hvorledes disse lærere tolker, dvs. selv opfatter, denne virksomhed. Taylors (og MacIntyres) opfattelse af, at disse selvfortolkninger må forstås i lyset af enheden af selvets identitet og liv, opfattet som en narrativt opretholdt enhed, peger på, at lærernes selvopfattelser må undersøges og fortolkes i deres oplevede og berettede sammenhæng inden for rammen af et helt karriereforløb. Endelig kan Taylors begreb om stærke evalueringer fungere som en begrebslig 'indikator' for, hvad der så tæller som 'moral' og 'etik' i disse berettede selvopfattelser.

Taylors filosofiske opfattelse af det menneskelige selv som et selvfortolkende, stærkt evaluerende og narrativt konstitueret selv begrundet en metodologisk tilgang til empiriske studier af den etiske dimension i menneskelig adfærd og fænomener, der anlægger et hermeneutisk, fortolkende undersøgelsesperspektiv. Ifølge Packer & Richardson (2014) har de empiriske undersøgelser af moralske fænomener og moralske handlinger inden for psykologien og sociologien imidlertid været domineret af to paradigmer: behaviorismen og kognitivismen. I den behavioristiske tradition er de moralske aspekter af handling blevet beskrevet i deskriptive kategorier som former for responsadfærd, mens moralen i den kognitivistiske tradition er blevet undersøgt i form af niveauer af moralsk kompetence udvist i personers vurderinger af hypotetiske moralske dilemmaer.

Begrænsningen i disse to traditioner for undersøgelse af det moralske er, ifølge Packer & Richardson, at der er tale om undersøgelsestilgange, der ikke formår at indfange de moralske fænomener og betydninger, som de udspiller sig i de konkrete hverdagslige situationer af menneskelige interaktioner. En forståelse af det moralske, som det kommer til udtryk i virkelige situationer af menneskeligt engagement i en socialt og historisk bestemt verden, indebærer derimod en *analytisk hermeneutisk*, dvs. *fortolkende* tilgang til studiet af menneskelig handling og interaktion. Den hermeneutisk fortolkende tilgang antager, at menneskelige handlinger skal fortolkes, før de bliver forståelige.

Ifølge MacIntyre har menneskelivet, og de menneskelige praksisformer, der udgør det, en dramatisk kvalitet og struktur på linje med skrevne fortællinger. Enhver undersøgelse af menneskelig praksis indebærer derfor en fortolkende tilgang. Endvidere indebærer opfattelsen af et menneskeliv som udgørende en enhed en konception af 'selvet' som en enhed og identitet, der er konstitueret som enheden af *et narrativ*, der sam-

menbinder begivenheder i et livsforløb. Hvis vi i forlængelse af MacIntyres praksisbegreb opfatter undervisning som en moralsk betydningsfuld menneskelig praksisform, indebærer det, at vi må studere undervisning og dens moralske karakter gennem en narrativ, fortolkende tilgang, dvs. i form af en narrativ, historisk sammenbindende redegørelse.

Ifølge MacIntyre og Taylor indebærer den narrative karakter af en persons identitet eller 'selv', at dette selv er dynamisk konstitueret gennem personens forståelse af sig selv i form af dennes stadige bestræbelser på at give mening til sine erfaringer og at forstå sig selv. Den narrative karakter af selvet indebærer også, at denne selvforståelse fremtræder i form af en fortælling eller et narrativ, hvor personen eksplicit reflekterer over og fortæller om sig selv. Dette er en proces, der forløber gennem et helt professionelt livs- eller karriereforløb, hvilket indebærer et narrativt-*biografisk* perspektiv.

Jeg knytter i afhandlingens empiriske undersøgelser dermed an til en tradition inden for lærerforskning, der udforsker og udvikler læreres *professionelle selvopfattelse*, dvs. deres opfattelse af egen professionelle identitet og praksis. Denne forskning anvender en kvalitativ, narrativ metodologisk tilgang, der tager udgangspunkt i, at menneskelig adfærd er adfærd, der fortolkes og tillægges mening af de involverede aktører gennem en narrativ fremstilling (Connelly & Clandinin, 1990; Elbaz-Luwisch, 2007; Kelchtermans, 1993, 1994, 2009).

Udgangspunktet for denne lærerforskningstradition er den centrale antagelse, at lærerne er de helt centrale aktører i uddannelse og undervisning. Undervisning er en handling, der udføres af nogen, nemlig læreren, og derfor er det afgørende, hvem denne lærer er. Det har dermed en afgørende betydning for eleverne, undervisningen og lærerne selv, *hvem og hvad de er*. Idet lærere er personligt involverede i deres lærervirksomhed bliver deres opfattelse af sig selv i relation til deres virksomhed endvidere afgørende for udviklingen af denne virksomhed. Ifølge Nias et al. (2002) er læreres *selvopfattelse* vigtigere for dem, end den er for professionsudøvere, der i højere grad lader sig adskille fra deres profession. Lærernes professionelle selvopfattelse har følgelig stor indflydelse på, hvorfor og hvorledes de engagerer sig i deres arbejde. Denne professionelle selvopfattelse er dermed en afgørende komponent i såvel deres *professionsviden* som deres *praktisering* af denne profession.

Som et teoretisk perspektiv er det biografiske perspektiv karakteriseret ved at være narrativt, kontekstualistisk, interrelationelt samt dynamisk tidsligt. Narrativer præsenterer altid situationer og begivenheder i en social, kulturel og institutionel kontekst, hvor en persons selvforståelser og handlinger er resultatet af hendes interaktioner med denne kontekst. Samtidig er personens selvforståelse ikke kun bestemt af hendes aktuelle erfaringer og handlinger, men altid også resultatet af både genkaldte *tidligere* og forventede *fremtidigt* projicerede erfaringer (Kelchtermans, 1993).

***Kelchtermans: Et narrativ-biografisk stadium af læreres professionelle selvforståelse***

Jeg vil i det følgende præsentere Kelchtermans (2009) undersøgelse af lærerprofession og -virksomhed som et eksempel på et studium, der anlægger et narrativt, biografisk undersøgelsesperspektiv. Dette studium har været en inspiration for min egen undersøgelse af læreres moralsk orienterede undervisningsvirksomhed.

Ifølge Kelchtermans er lærerprofessionen en profession, og undervisning er en aktivitet, hvor lærerens personlighed og selvopfattelse ikke lader sig skille fra selve udøvelsen af denne profession og aktivitet. Lærerens personlighed er en essentiel faktor i dennes professionelle virksomhed. Læreren konstituerer, ifølge Kelchtermans, sin fagpersonlighed gennem en *personlig fortolkende referenceramme*, som udvikles løbende gennem karrieren. Den personlige fortolkningsramme indbefatter lærerens ”professionelle selvforståelse”, dvs. opfattelse af egen identitet, i sammenhæng med hendes ”subjektive uddannelsesteori” i form af hendes personligt tilegnede viden om og opfattelser af undervisning og uddannelse. Denne fagpersonlige fortolkningsramme er afgørende for, hvorledes den enkelte lærer forstår og udfører sin praksis. Lærerens ydre adfærd er på den ene side et resultat af hendes personlige fortolkningsramme og de overbevisninger og værdier, der indgår i denne. Denne personlige selvforståelsesramme er på den anden side et resultat af den enkelte lærers refleksive og meningsfulde interaktioner med de sociale, kulturelle og strukturelle arbejdsbetingelser for dennes virke. Den kommer bedst til udtryk gennem lærerens selvberetninger som resultatet af afgørende begivenheder i lærerens professionelle liv. Endvidere er en udvikling af den personlige fortolkningsramme, med en øget professionel selvforståelse og personlig professionsviden, afgørende for *udviklingen* af læreres praksis.



At undervisning både er en højst personlig affære og et offentligt anliggende betyder, ifølge Kelchtermans, også noget for, hvorledes vi skal bestemme den ekspertise eller professionalisme, der er involveret i lærerarbejdet. Den ekspertise – viden, færdigheder, indstillinger – som den professionelle lærer besidder, udgøres af både en særlig *personlig* professionalisme, som kan tilskrives den enkelte lærer og af en almen viden og færdighed, der er fælles for alle lærere og professionen.

I sin undersøgelse af en gruppe læreres professionelle udvikling og selvforståelse tager Kelchtermans udgangspunkt i den kognitive forskningstradition, der har undersøgt den såkaldte 'lærer-tænkning'. Denne metodiske tilgang er inspireret af den narrative og biografiske tilgang inden for social- og uddannelsesforskning. Den narrative tilgang til undervisning er oplagt, ifølge Kelchtermans, idet lærere ofte taler om deres professionelle liv og praksis inden for en narrativ fortælleform, hvor anekdoter, metaforer og billeder bruges til at genkalde, udveksle eller redegøre for deres oplevelser i klasserum og skoler.

Som vi har set i forbindelse med Taylor og MacIntyre kan denne narrative tilgang til læreres selvforståelse og undervisningspraksis begrundes ud fra en almen filosofisk bestemmelse af den menneskelige tilstedeværelse. Ifølge MacIntyre er historiefortælling i det hele taget den naturlige måde hvorpå mennesker forsøger at give mening til begivenheder og situationer som de befinder sig eller har befundet sig i. Gennem studiet af narrativer kan vi studere måderne, hvorpå mennesker tolker og oplever verden. Den biografiske tilgang supplerer med den indsigt, at disse narrativer altid fortælles inden for et livsforløb spændt ud mellem fortid, nutid og fremtid. En persons aktuelle fortolkede erfaringer er altid bestemt af tidligere erfaringer og forventninger om fremtiden.

Kelchtermans anlægger i sin undersøgelse den narrativ-biografiske forskningstilgang gennem en række biografiske interviews, der har sigtet på at få de deltagende lærere til at rekonstruere deres karrierehistorie. De narrativ-biografiske data fra disse interviews har været basis for forskerens fortolkende rekonstruktion af disse læreres opfattelser af sig selv og deres praksis samt for udviklingen af en *teoretisk ramme* for beskrivelsen af læreres professionelle udvikling. På basis af sin narrativ-biografiske forskning hævder Kelchtermans, at lærere gennem deres karriere udvikler en såkaldt *personlig fortolkningsramme*, hvorigennem de opfatter deres virksomhed, giver mening til den og bedriver den. Denne ramme leder læreren i hendes fortolkninger og handlinger i en bestemt

situation og kontekst, men er samtidig et resultat af, og udvikler sig gennem, lærerens meningsfulde interaktioner med denne kontekst: den er både en betingelse for og et resultat af lærerens interaktion med sine omgivelser (2009, s. 261). Denne personlige fortolkningsramme bliver oftest først ekspliciteret og bevidst for læreren, når den udfordres. Dette giver så læreren en mulighed for at justere og udvikle sin fortolkningsramme.

Ifølge Kelchtermans indgår der to domæner i den *personlige fortolkningsramme*, hvorigennem lærere forstår sig selv gennem deres karriere: en professionel selvforståelse og en subjektiv uddannelsesteori:

#### A. Lærerens professionelle selvforståelse

Den professionelle selvforståelse omhandler lærerens identitet, men forstået som en dynamisk og biografisk størrelse. Den narrative karakter af en persons identitet eller 'selv' indebærer, at dette selv er dynamisk konstitueret gennem personens forståelse af sig selv i form af dennes stadige bestræbelser på at give mening til sine erfaringer og at forstå sig selv. Den narrative karakter af selvet indebærer også, at denne selvforståelse kun fremtræder i form af en fortælling, hvor personen eksplicit reflekterer over og fortæller om sig selv. Dette afslører også selvforståelsens interpersonelle karakter, idet den fortæller (og fortælling), der fremstiller den, altid forudsætter et publikum.

Gennem en narrativ analyse af læreres karrierehistorier identificerer Kelchtermans fem komponenter, der indgår i den professionelle selvforståelse.

1. Et deskriptivt selvbillede som er måden, hvorpå en lærer karakteriserer sig selv som lærer(type). Dette selvbillede er stærkt influeret af andres opfattelse af én.
2. En selvevaluerende *værdsættelse af sig selv* som en mere eller mindre god lærer. Denne selvevaluering er afgørende for lærerens oplevelse af arbejdstilfredsstillelse og er et udtryk for lærerarbejdets *emotionelle* karakter.
3. En normativ komponent som er lærerens opfattelse af sine væsentligste opgaver, dvs. pligter og ansvar i forhold til at kunne bedrive god undervisning, varetage elevernes interesser osv. Denne normative "opfattelse af væsentligste opgaver" er, ifølge Kelchtermans, et udtryk for, at undervisning er en normativ bestemt virksomhed, der "involverer værdiladede valg og moralske overvejelser" i forhold til spørgsmål om, hvad der er god uddannelse, hvilke forpligtelser man har i forhold til eleverne osv. I de tilfælde hvor ydre

krav anfægter en lærers normative opfattelser kan denne føle sin moralske integritet som person og professionel anfægtet.

4. En motivationel komponent, der handler om de motiver og drivkræfter, som har ført til at en lærer er blevet lærer, fortsætter sin virksomhed eller opgiver denne.

5. En fremtidsrettet komponent, der handler om en lærers forventninger i forhold til sin fremtidige virksomhed.

Ifølge Kelchtermans konstrueres den personlige selvforståelse - der er konstitueret ved disse fem komponenter - dynamisk gennem de narrativer, som den enkelte lærer fremstiller i forhold til et publikum. Disse narrative fremstillinger har gennemgående karakter af forhandlinger, idet den fortællende aktør altid i en vis grad søger genkendelse, anerkendelse eller billigelse af sit publikum. Den narrative selv fremstilling giver også mulighed for at forhandle og dele fælles (moralske) overbevisninger og strategier med kolleger.

### *B. Lærerens subjektive uddannelsesteori*

Den subjektive uddannelsesteori omhandler lærerens implicitte professionelle viden, der udgøres af det personlige, men relativt sammenhængende *system* af viden om og opfattelser af uddannelse og undervisning, som enhver lærer trækker på, når han udfører sin virksomhed. Dette er den praktiske viden eller *implicitte* teori som består af en lærers professionelle viden, dvs. både den praktiske know-how og den teoretiske viden, som stammer fra dels praksiserfaringer og dels uddannelse og studier. Forskellen mellem den professionelle selvforståelse - og særligt opfattelsen af uddannelsens og lærerarbejdets formål - og den subjektive uddannelsesteori er, ifølge Kelchtermans, at førstnævnte rummer den personlige normative opfattelse af, hvad der bør stræbes efter, mens sidstnævnte repræsenterer en viden om, hvorledes disse formål skal indfries.

Kelchtermans anfører, at det at kunne bruge sin subjektive uddannelsesteori aldrig er ensbetydende med blot at kunne anvende en regel, men altid involverer en kontekstualiseret dømmekraft i forhold til en ganske bestemt situation. Et vigtigt element er således lærerens professionelle dømmekraft både i forhold til gode eller dårlige handlinger og i forhold til den relevante norm, som en handling vurderes i forhold til. Det er denne kontekstuelle karakter af undervisning og dømmekraft der taler for, at ekspliciterende refleksion og erfaringsudveksling er vigtige læringssituationer, der kan bidrage til professionel udvikling. Indholdet af den enkelte lærers subjektive uddannelsesteori er

implicit, idiosynkratisk og baseret på hendes personlige oplevelser og dermed ufuldstændig og ensidig. Den subjektive uddannelsesteori kan derfor med fordel ekspliciteres gennem refleksion og fremstilling, såfremt læreren ønsker at udvikle den (264).

I Kelchtermans undersøgelse udgør den normative komponent ét element i lærerens personlige fortolkningsramme. Det er imidlertid i andre studier blevet fremhævet, at der er en gennemgående *normativ* dimension i læreres professionelle selvforståelse og viden, der har særlig betydning for deres forståelse og praktisering af deres virksomhed.

Kelchtermans hævder selv i et andet studium, at den vigtigste kerne i lærerens professionsviden er den moralske dimension, der indbefatter oplevelsen af moralsk sårbarhed samt den professionelle integritet og troværdighed, der er nødvendig for at udøve god praksis (Kelchtermans & Hamilton, 2004). Ifølge Day (2011) er det opretholdelsen og udviklingen af lærernes *moralske*, professionelle formål og værdier, der bør sætte dagsordenen for deres fortsatte professionelle udvikling. Endelig bemærker Koster & van den Berg (2014) i forbindelse med et lærer-selvstudiumprojekt, hvor de undersøger læreres professionelle selvforståelse gennem en narrativ tilgang, at en sådan tilgang må indbefatte lærernes kritiske undersøgelse af egne moralske formål og værdier.

## Kap. 4: Første empiriske delundersøgelse

### 4.1 Tilrettelæggelse og gennemførelse af interviewundersøgelsen

Jeg tilrettelagde således afhandlingens første empiriske delundersøgelse som et narrativ-biografisk studium af de ni deltagende læreres erfaringer med de moralske aspekter af deres undervisningsvirksomhed gennem deres hidtidige karriereforløb. Formålet med undersøgelsen var således at afdække, beskrive og forstå, den moralske dimension i disse læreres professionelle selv- og uddannelsesforståelse. Dette formål forsøgte jeg at indfri gennem en række undersøgelsesspørgsmål:

1. *Hvilke moralske overvejelser, indstillinger og vurderinger – moralske værdier – indgår i og har betydning for disse læreres professionelle selvforståelse, dvs. deres forståelse af egen lærerrolle og -identitet?*
2. *Hvilke moralske værdier indgår i disse læreres uddannelsesforståelse, dvs. deres syn på eleverne, undervisningen, uddannelsens og skolens formål og samfundet?*
3. *Hvilke moralske dilemmaer oplever disse lærere i deres hverdag? Hvorledes kommer deres normative selv- og uddannelsesforståelse til udtryk i disse kritiske situationer, og hvorledes påvirkes denne forståelse?*
4. *Hvorledes påvirker rammebetingelser uden for lærernes indflydelse deres normative selv- og uddannelsesforståelse? Hvorledes påvirker disse rammebetingelser deres mulighed for at indfri de moralske værdier, der indgår i deres professionelle selv- og uddannelsesforståelse?*
5. *Hvad oplever lærerne som de største udfordringer i forhold til at indfri egne moralske værdier og praktisere god undervisning?*

De metodiske undersøgelsestilgange til indsamlingen af data og til den efterfølgende analyse af disse data blev valgt i overensstemmelse med den narrativ-biografiske metodologi. Jeg har således undersøgt ovenstående undersøgelsesspørgsmål gennem individuelle narrativ-biografiske interviews, der blev afholdt med hver af de ni deltagende lærere. I overensstemmelse med det narrative perspektiv havde disse interviews form af en samtale, hvor jeg med udgangspunkt i få faste spørgsmål inviterede den pågældende lærer til at fortælle om sit hidtidige karriereforløb. De indsamlede data, i form af den enkelte fortæl-

ling eller narrativ, må altså opfattes som et resultat af en samtale mellem interviewer og respondent (Polkinghorne, 1995).

Jeg udviklede - med inspiration fra Kelchtermans konception af lærerens personlige fortolkningsramme - en teoretisk ramme, der strukturerede tilrettelæggelsen og gennemførelsen af disse interviews samt analysen af de producerede data. Denne ramme blev så udviklet i løbet af analysen og blev udgangspunktet for en teoretisk ramme for tilrettelæggelsen af den efterfølgende empiriske delundersøgelse: det kollaborative udviklingsforløb.

Udgangspunktet for de narrativ-biografiske interviews var kritiske situationer og vendepunkter i de deltagende læreres karriereforløb. Ifølge den såkaldte ”*critical incidence*”-tilgang til den narrativ-biografiske lærerforskning rekonstruerer læreren typisk sin professionelle biografi ud fra særlige begivenheder - ydre tiltag, personer, livs- og karrierefaser osv. - som fungerer som afgørende ”vendepunkter”, der for denne lærer har haft særlig betydning. Dette er ”kritiske begivenheder og faser” (Sikes et al., 1985; Tripp, 1994), der giver anledning til, at læreren reflekterer over og bekræfter eller reviderer sine opfattelser og værdier. Jeg anvendte således begreberne ”vendepunkter” og ”kritisk begivenhed” som heuristiske begreber i den biografiske interviewundersøgelse af lærernes moralske fortolkningshorisont. *Critical incidence*-tilgangen har ligeledes været anvendt inden for læreretikforskningen til at undersøge læreres moralske kompetence særligt i forhold til moralske dilemmaer (Colnerud, 1997; Husu & Tirri, 2001; Shapira-Lishchinsky, 2011). Disse undersøgelser har fokus på de vendepunkter og kritiske situationer, der inviterer eller presser læreren til at genoverveje sine moralske overbevisninger og værdier og dermed påvirker dennes moralske selvforståelse og opfattelse af uddannelsens og undervisningens formål.

Jeg gennemførte de enkelte interviews ud fra en fælles spørgeguide, hvor den respondende lærer indledningsvist blev bedt om at give en kort kronologisk oversigt over sin hidtidige lærerkarriere baseret på de vigtigste fakta: tidspunkter og steder for dimission og ansættelser, undervisningsfag, arbejdsfunktioner, særlige hverv, efteruddannelsesforløb osv. Denne kronologiske oversigt over den hidtidige karriere etablerede en rammestruktur for interviewets narrativ-biografiske format, hvor lærerens aktuelle oplevelser,

tidligere erfaringer og forestillinger om fremtiden blev bundet sammen i enheden af et sammenhængende karriereforløb som en samlet beretning (Polkinghorne, 1995). Det formelle karriereforløb konstituerer den narrativ-biografiske ramme, men udtrykker dog samtidig i sig selv respondentens indstilling til sit lærerarbejde.

Ud fra denne ramme blev en sekvens af faste hovedspørgsmål derefter stillet med henblik på at belyse *tre hovedtemaer*, som jeg formulerede. Disse temaer foruddefinerede jeg som 'indikatorer' for undersøgelsens spørgsmål. Disse hovedtemaer fungerede som plots eller tematiske tråde for lærerens fortælling (Polkinghorne, 1995). Samtidig fungerede de også som de tematiske tråde for min efterfølgende narrative analyse af det enkelte interview, som tog form af en integrerende fremstilling af lærerens oplevede enkeltbegivenheder i deres kontekstuelle sammenhæng og mening. Disse hovedtemaer havde altså en integrerende, menings- og kontekstfremkaldende funktion for såvel udførelsen af det enkelte interview som den efterfølgende narrative analyse.

Undersøgelsens spørgsmål blev således undersøgt ved, at hvert interview blev gennemført som en samtale, hvor jeg gennem forholdsvis få spørgsmål ansporede den responderende lærer til at fortælle ud fra sit selvoplevede perspektiv. Samtalerne var semistrukturerede, idet der var forberedt en interviewguide<sup>9</sup> med de tre gennemgående hovedtemaer, som jeg spurgte ind til med obligatoriske hovedspørgsmål og underspørgsmål, der blev supplerede efter behov. Det enkelte interview eller samtale forløb således efter følgende struktur:

Jeg bad indledningsvist den responderende lærer om kort at fortælle om hovedpunkterne i sit hidtidige karriereforløb:

- *Kan du kort beskrive din hidtidige lærerkarriere ud fra de vigtigste fakta?* Læreren berettede altså om sit formelle karriereforløb i form af fakta som f.eks. tidspunktet for afslutningen på sin læreruddannelse, tidligere og nuværende ansættelsessteder, tidligere og nuværende arbejdsfunktioner, hverv, efteruddannelsesforløb osv.

Herefter blev de tre hovedtemaer belyst gennem en række faste spørgsmål, der blev supplerede efter behov:

---

<sup>9</sup> Se bilag 2.

Tema 1: Den professionelle udvikling gennem karriereforløbet: afgørende vendepunkter, der har udviklet og forandret lærerens arbejdssituation og professionelle rolle og selvforståelse.

- *Kan du fortælle om nogle afgørende vendepunkter, der har ændret din arbejdssituation som lærer?*
- *Hvordan har disse vendepunkter påvirket din opfattelse af dig selv som lærer?*
- *Hvordan har du oplevet udviklingen i din professionelle autonomi, dvs. din mulighed for at handle ud fra dine pædagogiske idealer?*

Tema 2. Den sociale, kulturelle, institutionelle og politiske konteksts betydning for arbejdssituationen og lærerrollen.

- *Hvilke forhold på din skole, på det kommunale eller på det uddannelsespolitiske niveau har betydning for din arbejdssituation?*
- *Hvordan oplever du dit samarbejde i forhold til kolleger, forældre og ledelsen?*
- *Hvordan oplever du din ledelses betydning i forhold til din arbejdsglæde?*
- *Hvordan oplever du din skoles kultur, f.eks. samarbejde, værdier og traditioner, i forhold til din arbejdsglæde?*

Tema 3: Kritiske situationer og moralske dilemmaer.

- *Kan du beskrive en situation, hvor du havde svært ved at beslutte, hvad der var det rigtige at gøre, fordi der var forskellige moralske hensyn?*
- *Kan du beskrive en situation, hvor du oplevede, at dine egne moralske værdier blev udfordret af forhold sat på skolen, af kommunen eller på et uddannelsespolitisk niveau.*

Ovennævnte spørgsmål blev stillet som de faste hovedspørgsmål, som jeg så supplerede med improviserede underspørgsmål, der havde til hensigt at stimulere lærerens refleksioner over og normative evalueringer af de oplevede begivenheder, situationer eller tilstande. Hvert interview blev lydoptaget i sin helhed og gemt i en fil. Disse lydfiler blev derefter transskriberede. Disse transskriberede tekster har udgjort datamaterialet for min efterfølgende analyse.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Et enkelt af disse interviews er vedlagt som eksempel i bilag 3. De øvrige interviews kan rekvireres ved henvendelse til forfatteren på e-mailadressen: [chki@via.dk](mailto:chki@via.dk)



## 4.2 Analyse og fortolkning af data

Jeg har foretaget den narrative analyse af de ni interviews med udgangspunkt i Polkinghorne (1995) skelnen mellem en *analyse af narrativer*, der frembringer paradigmatisk, generaliseret viden og en *narrativ analyse*, der resulterer i idiografisk, narrativ viden. Polkinghorne definerer et narrativ som en sproglig komposition, hvor forskellige begivenheder, situationer og menneskelige handlinger er bundet sammen i tematisk forenede formålsrettede processer. Et narrativ er altså en sproglig udtryksform, der har *fortællingens* konfiguration, hvor situationer og begivenheder er formet og integreret i en tidsligt organiseret helhed. Fortællingen udnytter én eller flere tematiske tråde til at fremstille begivenheder som dele af et forløb der kulminerer i et resultat. Den tematiske tråd kaldes også et plot.

Ifølge Polkinghorne er der således to typer af narrativ undersøgelse.

A. Den paradigmatiske analyse har til hensigt at frembringe en viden, der har fokus på dét, der er fælles for flere enkeltinstanser. En paradigmatiske analyse er altså en analyse af narrativer, hvor data består af disse narrativer, mens analysen producerer en paradigmatiske viden, dvs. typologier og taksonomier af gennemgående 'kategorier', der konstrueres ud fra de fælles elementer, der kan identificeres på tværs af forskellige narrativer. En paradigmatiske analyse bruges ikke kun til at identificere fælles kategoriale temaer, men også til at finde relationer mellem disse og herigennem konstruere nye temaer eller overordnede temaer. Der er ifølge Polkinghorne tre typer af paradigmatiske analyse: a. En analyse, hvor temaer eller begreber foruddefineres ud fra teori for så efterfølgende at blive anvendt på data med henblik på at identificere og undersøge instanser af disse temaer eller begreber; b. En analyse, hvor temaer eller begreber udledes induktivt fra data; endelig er der c. En rekursiv analyse, hvor instanser i data bruges til at differentiere og ændre foruddefinerede, teoretisk udledte begreber.

B. Den narrative analyse har til hensigt at frembringe narrativ viden, der har fokus på det særlige og specielle ved et enkelttilfælde. I den narrative analyse består data af begivenheder og situationer, mens analysen sker i form af procedurer, der identificerer eller rekonstruerer et plot og fremstiller dette i form af et narrativ, dvs. en biografi, historie eller casestudium. Polkinghorne definerer et plot, eller en tematisk tråd, som en form for *begrebslig ramme*, hvor ud fra enkeltbegivenheder kan fremstilles i deres kontekstuelle

sammenhæng og mening. Et plot har altså en integrerende, menings- og kontekstfremkaldende funktion. Den narrative analyse forløber i form af en syntetisering af enkeltbegivenheder til et tematisk plot, dvs. en praksisfortælling, hvor selve plottet er, at væsentlige mål for denne praksis efterstræbes af informanten. Den narrative analyse inddrager den tidslige kontekst og den komplekse interaktion af de elementer, der gør et enkelttilfælde, en situation, til noget særligt. Den narrative analyse giver således en forståelse for, hvorfor noget skete, eller hvorfor nogen handlede, som de gjorde. Narrative data har et narrativt format, dvs. det er ikke tal, enkelt ord eller korte svar, men hele afsnit, hvor der udtrykkes noget i en naturlig kontekst. Resultatet af en narrativ analyse må, ifølge Polkinghorne, fremstilles ved, at de temaer og kategorier, der kommer til udtryk i de narrative data, præsenteres i narrativ form som en historie. I en narrativ analyse af en tekst er det altså fortolkeren, der skaber plottet og udfører den integrerende funktion: *emplotment*.

De narrative-biografiske data fra undersøgelsens individuelle interviews har været basis for min fortolkning og rekonstruktion af *den etiske dimension i lærernes selv- og uddannelsesopfattelse*. I overensstemmelse med den analytisk-hermeneutiske undersøgelsestilgang er det respondenternes fortolkninger af egne erfaringer, som de kommer til udtryk i deres selvfortællinger, som jeg har analyseret narrativt i en fortolkende læsning af disse. De relevante enheder for analysen har derfor været *meningsenheder*, dvs. respondenternes *fortolkning*, forståelse og udlægning, af fænomener og situationer.

Den etiske dimension, eller 'det moralske', i respondenternes selv fremstilling har jeg - i overensstemmelse med Taylors bestemmelse af det moralske - identificeret og rekonstrueret ud fra de meningsenheder, der har haft form af *stærke evalueringer*. Jeg har altså blevet kigget efter hele vendinger og beskrivelser (frem for enkelte ord) i den transkriberede tekst, hvor respondenterne reflekterer over og 'stærkt' evaluerer egenskaber, tilstande, begivenheder eller situationer som moralsk efterstræbelsesværdige eller værdifulde. Endelig har min brug af de stærke evalueringer som den relevante meningsenhed gjort det muligt - i overensstemmelse med en aristotelisk etikkonception - for mig at identificere en mangfoldighed af typer af moralske vurderinger: både moralske vurderinger af de rigtige indstillinger og handlinger, eksistentielt-etiske vurderinger af det gode skoleliv og lærerliv og politisk-etiske vurderinger af institutioner og samfund.

### 4.3 Resultater af den narrative, vertikale analyse

Jeg har - i overensstemmelse med Polkinghorne's skelnen mellem to analysestrategier - analyseret mine transskriptioner af de ni interviews ad to omgange: først i en narrativ analyse og derefter i en paradigmatiske. De ni interviews er altså først blevet analyserede narrativt hver for sig i en narrativ, vertikal analyse. Denne analyse blev gennemført som en *holistisk indholdsanalyse*, hvor den enkelte lærers beretning blev betragtet som en helhed, en sammenhængende historie, hvor alle dele i denne helhed blev fortolkede i relation til de andre dele og til helheden (Beal, 2013; Lieblich et al., 1998). Formålet med denne narrative, vertikale analyse af de enkelte interviews var altså at rekonstruere indholdet af den enkelte lærers forståelse af den moralske dimension i sin undervisningsvirksomhed ud fra den sammenhængende helhed af hendes beretning. Jeg foretog analysen gennem en række gennemlæsninger af de enkelte beretninger (Brown et al., 1989). I en første læsning af en beretning identificerede og fortolkede jeg de foruddefinerede meningsenheder, de stærke evalueringer, i sammenhæng med den kontekst, hvori de optrådte. Med udgangspunkt i de identificerede stærke evalueringer genlæste jeg så beretningen et par gange med henblik på at identificere kategorier, begreber og undertemaer, der kunne indgå integreret i en samlet professionel, personlig profil, der præsenterede denne lærers oplevelser og forståelser i forhold til interviewets tre hovedtemaer.

Som nævnt er det, ifølge Polkinghorne, i en narrativ, vertikal analyse af en tekst, fortolkeren, der skal rekonstruere plottet og udføre den integrerende funktion. Jeg sammenskrev og fremstillede således min vertikale analyse af de enkelte interviews i en "syntetiseret tekst" (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994) eller en "vignet" (Koster & van den Berg, 2014). Da analysen havde til formål at rekonstruere den enkelte lærers forståelse af de moralske aspekter af sin undervisningsvirksomhed, fremstillede jeg disse kondenserede tekster i form af en professionel *fagpersonlig normativ profil*.<sup>11</sup> Disse profiler har jeg fremstillet ud fra samme skabelon, dvs. med samme tekststruktur, med henblik på at gøre dem egnede til det næste analytiske trin: den paradigmatiske, horisontale analyse. Med fremstillingen af den fagpersonlige normative profil syntetiserer og kondenserer jeg således den enkelte lærers narrative selvberetning og fortolker den med henblik på at trække de moralske aspekter af lærerens forståelse af sig selv og sin undervis-

---

<sup>11</sup> Se bilag 4.

ning frem i forgrunden. Det er således *min* skriftlige fremstilling eller fortælling af en lærers selvberetning, hvor jeg præsenterer denne lærer i 3. person (under pseudonym), men lader udvalgte citater fra dennes selvberetning indgå i min fremstilling.

De fagpersonlige normative profiler indeholder således:

A. Lærerens professionelle *normative selvforståelse*: lærerens moralsk orienterede opfattelse af sin egen lærerrolle og -identitet ud fra moralske

B. Lærerens professionelle *normative uddannelsesforståelse*: lærerens moralsk orienterede syn på elever, undervisning og uddannelsens og skolens formål.

Lærerens normative selv- og uddannelsesforståelse udgør tilsammen hendes fagpersonlige *moralske fortolkningshorisont*. Jeg identificerede således i alt fire betydningsfulde elementer i den moralske fortolkningshorisont:

1. Den normative selvforståelse.
2. Synet på god undervisning.
3. Elevsynet.
4. Skolens og uddannelsens formål.

C. Rammebetingelsernes indflydelse på lærerens mulighed for at bedrive sin undervisning ud fra sin moralske fortolkningshorisont og dens værdier. Som nævnt (i kap. 1.3.2) indbefatter rammebetingelserne de faktorer i form af sociokulturelle ressourcer og praksisser, institutionelle strukturer og politiske tiltag, der ligger uden for den enkelte lærers indflydelse og som udgør konteksten og betingelserne for dennes virksomhed.

D. Moralske dilemmaer og deres betydning for lærerens normative selv- og uddannelsesforståelse (den fagpersonlige moralske fortolkningshorisont).

E. Lærerens oplevelse af udfordringer i forhold til at indfri sine moralske værdier og bedrive god undervisning.

Gennem disse fagpersonlige normative profiler fremstiller og eksemplificerer jeg en række temaer: lærernes indstillinger til deres arbejde; deres opfattelse og værdsættelse af sig selv som en god lærer; deres oplevelse af kritiske situationer - moralske dilemmaer - og deres betydning for deres normative selv- og uddannelsesforståelse; deres oplevelse af

forskellige rammebetingelsers betydning for deres arbejdssituation og deres mulighed for at praktisere god undervisning i overensstemmelse med deres moralske værdier osv.

I det følgende skal jeg præsentere nogle af de temaer, der fremtræder i lærernes fagpersonlige normative profiler. Jeg vil samtidig eksemplificere disse temaer gennem lærernes egne udsagn.

#### **4.3.1 Lærerens normative selv- og uddannelsesforståelse**

##### *Lærerens normative selvforståelse*

Den normative selvforståelse er lærerens forståelse af sin egen læreridentitet og lærervirksomhed ud fra sine *fagpersonlige moralske værdier*. Det er den efterstræbelsesværdige lærerrolle i form af lærerens stærke evaluering af, hvem hun ønsker at være, og hvad hun stræber efter at gøre som lærer for at kunne være en god lærer og kunne bedrive god undervisning.

Ifølge Kelchtermans (2009) udgør den normative, moralske komponent i lærerens selvforståelse kun ét element i lærerens fagpersonlige fortolkningsramme. Men som nævnt er det i lærerforskningen blevet fremhævet, at netop den normative dimension i læreres professionelle selvforståelse har særlig betydning for både deres forståelse af egen læreridentitet og for måden de bedriver deres undervisningsvirksomhed på. Når vi undersøger lærernes normative forståelse af sig selv og deres undervisningspraksis, undersøger vi således, hvad der af lærerne selv opfattes som efterstræbelsesværdige værdier som en kilde til motivation, mening og selvværdsættelse til forskel fra, hvad de oplever som ydre påbud og forbud i form af eksterne regler, krav og normer.

Niels er en yngre lærer, der kort tid efter sin læreruddannelse blev ansat på en skole, hvor han har arbejdet i efterhånden 6-7 år. Med specialpædagogik som undervisningsfag var han først vikar som støtte for en enkelt udfordret elev, hvorefter han efter et halvt år blev tilbudt en fastansættelse.

Niels fortæller om udviklingen i sin selvforståelse som lærer: "Virkeligheden har rykket mig, i starten havde jeg fokus på min faglige rolle, men har efterhånden indset, at undervisning er meget andet end bare faglighed. Det ændrede mit syn på min lærerrolle. Jeg tilstræber at være professionel, men det skal være i en anerkendende relation til eleverne". "Ja, jeg tror, at relationen den har betydning for alt, og det er faktisk i alle livets

forhold... De elever der føler sig mest trygge, det er dem, der udvikler sig mest, dem der føler, at det her er et sted hvor jeg vil være, det er et sted hvor jeg bliver hørt”.

Niels anerkender, at elevernes faglige læring og udvikling er en vigtig opgave, som han skal kunne varetage på kvalificeret vis for at være en professionel lærer, men er gennem sine arbejds erfaringer blevet stærkt overbevist om, at relationsarbejdet, den ligeværdige relation til den enkelte elev, der får denne til at føle sig tryk, set og tillidsfuld, er den egentlige kerneopgave, der er forudsætningen for, at han kan lykkes med alle sine andre opgaver.

Niels stræber efter at være en lærer, der gennem sine relationer kan skabe trivsel og tryghed for sine elever samt rammerne for et skoleliv og faglig læring, der er kendetegnet ved gensidig anerkendelse og fællesskabsfølelse: ”Relationen mellem mig og eleverne må kunne ske i et ligeværdigt forhold og sprog... jeg kan sige, at vi nærmest er et hold, der er ikke nogen, der kan sige noget dumt i timerne”. ”Min rolle er at skabe en struktur og kultur, der kan give eleverne ro, rum og lyst til at lære: her er det sejt at være god eller at ville være god”.

Som de vigtigste fagpersonlige egenskaber, hvormed han varetager sit relationsarbejde og skaber denne trivsel stræber Niels efter at være en lærer, som eleverne kan have fuld tillid til i kraft af hans åbenhed, opmærksomhed og absolutte *ærlighed*. ”Jeg har sådan et princip om, at jeg gerne vil fortælle dem [eleverne] alt ærligt, de skal kunne stole på det jeg siger”. ”Ja, her fortæller vi tingene, som de er, I kan altid regne med, at det jeg siger, det passer, og hvis det ikke gør, så er det fordi jeg ikke ved bedre. Det forsøger jeg at leve op til”.

Endelig stræber Niels efter at være en lærer, der er i fortsat professionel udvikling, ikke fordi han oplever en forventning udefra, men fordi han opfatter denne udvikling som en naturlig betingelse for at kunne leve op til de værdier, som han efterstræber i sin stræben efter at være en god lærer: ”At udfordre eleverne fagligt og give dem lysten til at lære indebærer også et krav til mig selv om løbende at dygtiggøre mig gennem kurser og efteruddannelse ... efter min overbevisning om, at den der ophører med at ville være bedre, ophører med at være god”.

Niels er en lærer, der har identificeret, og stræber efter at udfylde, en lærerrolle med bestemte værdier, som han opfatter som efterstræbelsesværdig, fordi det er, når han

kan optræde i denne rolle og efterleve disse værdier, at hans lærerarbejde bliver meningsfuldt og en kilde til arbejdsglæde og tro på sig selv som lærer: ”Det er ikke altid, jeg er tilfreds med det, jeg når ... men jeg er blevet mere rolig nu og tror på det, jeg gør, selvom vejene nogle gange bliver lange, når man gør sådan her, men jeg stopper ikke, før vi er i mål. Det er meget tilfredsstillende for mig at kunne aflevere nogle elever, der tror på sig selv og har styr på det ... hvordan hjælper jeg egentlig ham eller hende bedst videre, det er egentlig det, jeg helst vil bruge min tid på”.

Niels’ normative selvforståelse, hans opfattelse af den lærerrolle han stræber efter at udfylde, er et resultat af en længere professionel udvikling, hvor især hans erfaringer med sine elevers behov, forudsætninger, motivationer og potentialer har resulteret i en udvikling fra en rent ”faglig rolle” til hans nuværende efterstræbte rolle med dens værdier. For alle ni interviewede lærere er deres normative selvopfattelse, dvs. deres stærke evaluering af hvem og hvad de stræber efter at være som lærer for at kunne være en god lærer, tæt forbundet med og afgørende for deres oplevelse af professionel integritet og troværdighed og for deres selvværdsættelse og arbejdsglæde.

### ***Lærerens normative uddannelsesforståelse:***

Den normative uddannelsesforståelse er lærerens syn på eleverne, undervisningen, uddannelse og skolen ud fra moralske overbevisninger og værdier. Lærernes normative selvforståelse er sammenhængende med deres normative uddannelsesforståelse, så adskillelsen i to dimensioner er en analytisk distinktion.

De interviewede lærere giver generelt udtryk for, at de grundlæggende oplever sig forpligtet på, og motiveret for, at bidrage til deres elevers trivsel, udvikling og læring; at planlægge og tilrettelægge en god undervisning og klasseledelse, der understøtter dette; samt herigennem at bidrage til indfrielse af skolens formål og dermed en positiv samfundsudvikling.

Lene er en yngre lærer, der med en kandidatgrad i filosofi og en kunsthåndværkeruddannelse i ryggen, læste videre som meritlærer. Hun har været på to tidligere skoler, inden hun blev ansat på sin nuværende skole, hvor hun har været ansat i 4-5 år. Hendes nuværende skole er kendetegnet ved en stor andel tosprogede elever og mange ressourcetsvage elever.

Lene er en lærer med mange og reflekterede overvejelser over både sin lærerfaglige identitet, eleverne med deres forudsætninger og behov og skolen og dens formål. For Lene er selve den omstændighed, at hun til stadighed og dagligt stiller sig selv spørgsmålet om sin lærerfaglige identitet og skolens formål ”netop dét, der gør mig til en professionel lærer og aktør i folkeskolen”. ”Hvorfor holder vi skole? Og hvad det egentlig vil sige, ikke bare at være en lærer, men at være en god lærer, i folkeskolen?”

Ifølge Lene er dette opfattelser, der hænger sammen og må tænkes sammenhængende. Folkeskolens formål er at være et sted for dannelse – og ikke kun uddannelse. Hvis folkeskolen skal leve op til sit formål, skal den kunne være en arena for alle sider af barnets udfoldelse og udvikling: et sted for læring, socialisering og personlig udvikling. Skolens formål er at skabe rammerne for denne udfoldelse gennem en dannelse, der sætter barnet i stand til at håndtere og navigere i livet gennem ”lærelyst og livsglæde”. Ifølge Lene er der imidlertid et grundlæggende syn på det enkelte barn, der er afgørende for, at skolen og læreren har mulighed for at varetage denne dannelsesopgave. Lenes grundlæggende tilgang til hver enkelt elev, som hun indgår i ”en meningsskabende relation” med, er, at det er ”det hele barn eller det hele menneske, som jeg skal se, møde og hjælpe”.

Denne normative forståelse af, hvordan hun skal bestræbe sig på at se og møde sine elever, hvis hun skal løfte sin læreropgave (dannelse), hænger, ifølge Lene, sammen med en vigtig distinktion mellem ”det tænkte barn” og ”virkelighedens børn”. Virkelighedens elev oplever Lene ofte som et barn, der er *i* og *med* vanskeligheder. Den elev, der er *i* en vanskelighed fagligt eller socialt, er det altid *med* en række vanskeligheder i form af personlige eller sociale forhold, der udfordrer hende. Virkelighedens elev er f.eks. en dreng, der i timerne er urolig, afbryder og råber, og derfor ofte må forlade klassen med et ringe fagligt udbytte som resultat. Virkelighedens elev ”ved godt, at det er forkert, det han gør. Han har mange negative tanker om sig selv, han tror ikke så meget på sig selv og sin evne til at lykkes. Han ville bare ønske at han kunne finde ud af det”. For virkelighedens børn er der mange forstyrrende elementer i skolen, der på forskellig vis kan forhindre dem i at være læringsparate. For den enkelte elev er der ”mange former for personlige og mellemmenneskelige elementer der skal læres og ikke mindst aflæres” og det er en ”såkaldt dannelsesproces”. Skolens formål er at give eleverne mulighed for at ”lære noget der ikke bare har en fagfaglig karakter, men som dog er en forudsætning



for at blive ikke bare et kompetent skolebarn, men et kompetent og helt menneske”. Skolen lever, ifølge Lene, op til sit formål, når den opretholdes som ”et lærende og dannende fællesskab. En skole hvor vi danner livsduelige mennesker og hvor vi bliver til hele mennesker. En skole hvor vi netop lærer for livet og ikke for skolen”.

Endelig bekræfter Lene sammenhængen mellem sin normative forståelse af sin lærerrolle, eleverne og skolens formål på den ene side og hendes arbejdsglæde og værdsættelse af sig selv som lærer på den anden side. Lene udtrykker en høj grad af bevidsthed om, at der er et normativt bestemt formål med at være lærer, og at hun bidrager med noget væsentligt meningsfuldt og værdifuldt som lærer - når hun lykkes: ”Når jeg hver dag står op og går på arbejde, ja så gør jeg det altså med et formål. Ikke kun med det mål, at jeg skal undervise – om end det også er det min opgave foreskriver – men med et formål, der for mig har en nødvendig meningsbærende karakter og som i sig selv er min såkaldte drivkraft”. At kunne indfri sine formål er for Lene afgørende for hendes oplevelse af at lykkes som lærer: ”... ja egentlig oplever jeg næsten dagligt en grundlæggende meningsfuldhed ved mit arbejde, der vidner om og tydeliggør for mig selv, at jeg ikke bare har en tilfældig opgave, men at min opgave er vigtig og frem for alt væsentlig”. At hendes relationer til sine elever er gensidigt givende og væsentlig for hendes egen personlige og fagpersonlige udvikling kommer til udtryk på den vis, at hun opfatter sin lærergerning som ”både en gave og en opgave”.

### ***Den fagpersonlige moralske fortolkningshorisont***

Det fremgår af de enkelte profiler, at lærernes normative forståelse af deres lærerrolle og deres normative opfattelser af elever, undervisning og skolens formål er sammenhængende elementer, der udgør en samlet fagpersonlig *moralsk fortolkningshorisont*: en lærers stærkt evaluerede, moralske perspektiv på sig selv og sin lærervirksomhed.

Betydningen af den fagpersonlige moralske fortolkningshorisont for disse lærere er et udtryk for, at undervisning er en normativ bestemt virksomhed, der involverer lærerens værdiladede valg og moralske overvejelser i forhold til spørgsmål om, hvad der er god uddannelse, hvilke forpligtelser man har i forhold til eleverne osv.

Den moralske fortolkningshorisont er således ikke en individuel privat eller statisk størrelse, men opstår og udvikler sig gennem den enkelte lærers interaktioner med

sine omgivelser gennem et helt karriereforløb. Den fagpersonlige moralske fortolkningshorisont angiver, at det moralske udspiller sig i krydsfeltet mellem det individuelle, det sociokulturelle og det politisk-institutionelle.

Den fagpersonlige moralske fortolkningshorisont og dens moralske værdier er normativt vejledende i forhold til lærerens bestræbelse på at være en god lærer og bedrive god undervisningsvirksomhed, og muligheden for at kunne handle ud fra denne horisont og leve op til dens værdier er afgørende for lærerens oplevelse af tilfredshed og meningsfuldhed i sit arbejde. Den moralske fortolkningshorisont og dens værdier kan imidlertid udfordres af modstridende hensyn, f.eks. eksterne regler eller loyalitetshensyn til kolleger og ledelse. Der er med andre ord faktorer, der udfordrer og hindrer læreren i at leve op til værdierne i sin moralske fortolkningshorisont.

#### **4.3.2 Rammebetingelsernes betydning for lærernes undervisningsvirksomhed**

Der er rammebetingelser i form af sociokulturelle ressourcer og praksisser, institutionelle strukturer samt politiske tiltag, der har afgørende indflydelse på lærerens mulighed for at være en god lærer og varetage god undervisning ud fra sine moralske værdier. Disse rammebetingelser er faktorer, der ligger uden for den enkelte lærers direkte indflydelse og som udgør konteksten og betingelserne for dennes virksomhed.

Nanna er en ung, forholdsvis nyuddannet lærer med høje forventninger til sig selv, sine kolleger, ledelse og arbejdsplads. Hun er for tiden ikke fastansat, men i et vikariat på tredje år på B. skolen i F. kommune. Hun har søgt denne stilling fra en fastansættelse på en anden skole i en anden kommune, hvor hun oplevede, at hun ikke fik mulighed for at indfri sine pædagogiske mål og værdier. Nanna er en lærer, der er meget bevidst om de ydre rammebetingelsers betydning for hendes arbejdsbetingelser og som agerer konsekvent efter dette: ”Jeg er meget kræsen med, hvor jeg gerne vil arbejde, og jeg søger ikke en stilling på en skole, jeg ikke vil være på. Der findes også kommuner, jeg ved, at jeg slet ikke kommer til at søge til”.

To værdier går igen, når Nanna beskriver, hvad der for hende giver mulighed og lyst til at bedrive sit arbejde: frihed og tillid. Det er friheden i form af et stort pædagogisk råderum til at kunne udfolde sine kompetencer på bedste vis og hjælpe sine elever fagligt og i forhold til deres dannelse: ”Noget, der motiverer mig, er også at have et højt fagligt

niveau i min praksis, hvilket også hænger sammen med, hvorfor det er så vigtigt for mig, at have frihed til at udfolde mig”.

Denne frihed i form af et stort råderum hænger for Nanna sammen med den tillid, der vises hende fra elevernes, kollegernes og ledelsens side. Hun vurderer, at hendes nuværende skoles kommune, gennem sin måde at forvalte Folkeskolereformen 2014 og arbejdstidsregel lov 409 på, bidrager til nogle rammebetingelser, der i vid udstrækning giver hende en pædagogisk frihed. Kommunen forventer, at lærerne på dens skoler kun har fuld tilstedeværelse på skolen 35 timer ud af en 40 timers arbejdsuge. Nanna opfatter kommunens rammebetingelse for hendes arbejde som et udtryk for, at der vises tillid til, at hun og hendes kolleger selv kan forvalte en del af deres arbejdstid ansvarligt og professionelt.

Nanna oplever endvidere en ledelse på B. skolen som går et skridt videre og giver hende et ”meget frit råderum”. Hun oplever omvendt, at det er lige så vigtigt, at hun kan have tillid til sin ledelse. Hun ser sin ledelse som den instans, der skal tage over med sin erfaring og faglighed, når der opstår en situation, hun ikke selv er i stand til at håndtere: kritiske situationer i forhold til udfordrende elever eller forældre. ”Lige som det er vigtigt for mig, at min ledelse har tillid til mig og mit arbejde, har jeg erfaret, at det er vigtigt at jeg har tillid til dem”.

Nanna nævner også kollegernes betydning for, at hun kan løfte sine opgaver på en tilfredsstillende måde, hvor hun får indfriet sine egne pædagogiske mål og værdier. Det oplever hun særligt gennem et godt kollegialt samarbejde, hvor hun som ny og yngre kollega kan trække på erfarne og ældre kollegers erfaringer, udveksle undervisningsmaterialer og planlægge undervisningsforløb sammen. Dette kollegiale samarbejde udstrækker sig til hendes pædagogkolleger: ”Med den nye skolereform [fra 2014] er der desuden blevet mange flere forberedelsestunge opgaver, men på B. skolen er vi altid to personale i klassen, der har lige del ansvar for undervisningen og eleverne. Det er således ikke kun mig som lærer, der har ansvaret for at tilrettelægge undervisningen, men også børnehaveklasselederen og SFO pædagogen. Vi har et fælles ansvar. På den måde kan jeg koncentrere mig om færre undervisningstimer, da vi kan fordele opgaverne i mellem os”.

Dette udstrakte kollegiale samarbejde skyldes dels en skolekultur, hvor man taler med og hjælper hinanden med de fælles opgaver og dels en ledelse, der prioriterer res-

sourcer og rammer for det kollegiale samarbejde. ”Det kan lade sig gøre, fordi vi planlægger vores undervisning sammen. Skolen har prioriteret, at teamet har 1,5 times teammøde hver uge, hvor vi planlægger undervisningen, skolehjemsamtaler, elevpladser, elevplaner osv., og vi har derfor alle styr på undervisningen, når vi træder ind i klasserummet. Da jeg kortvarigt var på H. skole, var det overraskende for mig, hvor hårdt det egentlig er, at man altid er alene ”på” i sin undervisning”. Nanna er igen her bevidst om, at de rammebetingelser, der kan være forskellige fra skole til skole, har afgørende betydning for hendes mulighed for at indfri sine pædagogiske mål.

Niels bekræfter i sin fortælling kollegernes og ledelsens betydning for sin arbejdssituation og mulighed for at handle efter sine pædagogiske mål og værdier. Han peger på ”vigtigheden af at være en del af et stærkt team med konsensus om, hvordan man handler i forhold til både hinanden og eleverne. Målet er at støtte hinanden i arbejdet, hvor der også er en gensidig tillid, der gør at vi kan have fokus på personfølsomme emner i det kollegiale samarbejde. Det er en kultur, hvor vi løfter i flok og hjælper hinanden med fælles faglige og sociale mål”. Niels påpeger betydningen af den kollegiale samtale og erfaringsdeling for sin egen professionelle udvikling. Som yngre kollega har Niels især oplevet den positive betydning af den kollegiale samtale mellem nye og uerfarne og ældre og erfarne kolleger: ”Kollegerne, særligt de erfarne, har givet mig plads til at udvikle min faglighed og min egen lærerpersonlighed. Supervision fra én erfaren lærer har været afgørende: hun overværede min undervisning og stillede de udviklende og kritiske spørgsmål, Hvorfor gjorde du sådan? Hvad var din tanke med ...? Vigtigheden af sammenhæng mellem lærer-generationer, hvor værdier overleveres gennem både ord og handling”.

Nanna har imidlertid også oplevet, at kolleger ikke altid er en ressource, men kan være en hindring for at kunne indfri sine pædagogiske mål: ”Jeg har ikke været på en skole, hvor ledelsen har blandet sig i mit faglige indhold, men jeg har oplevet at have kollegaer, der er blevet frustreret over mine faglige ambitioner. Da jeg var i jobrotation på V. skolen i R. kommune, overtog jeg en lærers skema i otte uger af gangen, mens denne var på uddannelse. Én af lærerne kommenterede frustreret til mig halvvejs, at jeg benyttede mig af ugeplanen på forældreintra. Hun brugte yderligere 10 minutter på at fortælle

mig, at hun bestemt ikke ville lægge under for at skulle planlægge sine uger, men at hun tog undervisningen som den kom, uge for uge”.

Den enkelte lærer kan således opleve sine kolleger som både en ressource og en hindring i forhold til at indfri sine pædagogiske mål og værdier. Den kollegiale samtale og samarbejde må altså være reguleret efter sine egne normer, såfremt det skal fremme gensidig kollegial udvikling og inspiration. Niels formulerer sit bud på et princip for det gode kollegiale samarbejde: ”At lytte til de eksisterende erfaringer fra kollegers praksis når man kommer til et nyt sted, men samtidig med muligheden for at udfordre de herskende overbevisninger og tanker omkring, så de konstant udvikles og dermed kvalificeres. Man skal i det kollegiale fællesskab komme med indspark til hinanden, der hjælper til at den enkelte kan udvikle sig og sine egne ideer”.

Alle de deltagende lærere oplever, at de uddannelsespolitiske tiltag på nationalt plan har afgørende betydning for deres arbejdssituation og lærerrolle. Flere af dem nævner Folkeskolereformen fra 2014 samt lov 409, der regulerer lærernes arbejdstid.

Sonja er en erfaren, midaldrende lærer, der arbejder på en skole med elever med meget forskellig baggrund. Mange af hendes elever har sociale og faglige udfordringer, der gør det vanskeligt for dem at indgå i en normal klasseundervisning. Det er særligt arbejdet med at inkludere disse udfordrede elever, der motiverer Sonja i hendes lærerarbejde og giver hende oplevelsen af, at hun gennem sit arbejde bidrager med noget værdifuldt både i forhold til det enkelte barn og i forhold til Folkeskolens opgaver.

Sonja oplever, at hendes arbejdsliv gennem de seneste år har gennemgået ”en voldsom forandring”. I forhold til tidligere i sin karriere oplever hun, at der er mange skærpede krav til, hvordan hun tilrettelægger og udøver sin undervisning og til, hvilke mål hun skal opstille: ”mine undervisningsplaner er blevet mere detaljerede, læringsmålrettede, materiale- og metodebeskrivende osv.” Det er særligt mængden af nye tiltag, der, ifølge Sonja, har kompliceret hendes lærerarbejde væsentligt: ”Der er mange interesser at varetage: en generel højnelse af det faglige niveau, mere fokus på målstyring, test, evaluering og dokumentation, samarbejde med erhvervsliv og uddannelsesinstitutioner og mere variation og bevægelse i undervisningen ... gudhjælpemig. Samtidig tages mange ... for mig ... nye it-værktøjer i anvendelse”.

Sonja vurderer ikke kun disse tiltag negativt, men oplever, at det på mange måder er fagligt udviklende at blive udfordret af dem og få anledning til at revidere opfattelsen af sig selv som fagperson. Der er dog for hende også forbundet nogle omkostninger med de mange nye tiltag. De nye mål- og dokumentationskrav har for Sonja indebåret, at hun for første gang har oplevet, at hun ikke kan leve op til dem: ”Jeg har for første gang måttet tilsidesætte mine årsplaner, i erkendelse af at jeg ikke er i stand løfte opgaven”.

Hanne er en yngre lærer, der er ansat på en specialskole for drenge med emotionelle og sociale udfordringer: ”Med Folkeskolereformen oplevede jeg en afgørende omstrukturering af vores skole og den måde vi tænker skole, undervisning, dannelse og opdragelse på. Tidligere underviste jeg kun fire elever i alle deres fag gennem flere år og i samarbejde med den samme kollega, en pædagog. Dette muliggjorde opretholdelsen af sociale læringsfællesskaber, hvor eleverne lærte skolekulturen af hinanden og af de faste deltagende voksne omkring dem”. Ifølge Hanne var denne skolekultur, struktureret omkring gennemgående sociale læringsfællesskaber, afgørende for hendes og hendes kollegers mulighed for at opretholde et pædagogisk råderum og praktisere efter deres overbevisninger om, hvad deres elever havde brug for: ”Vi havde mulighed for helt konkret at tilrettelægge dagen for vores elever, så den passede bedst muligt for den enkelte elev. Når en ny elev startede, kunne vi som kolleger tale sammen om og planlægge, hvad der ville være bedst for denne elev, hvilken gruppe han ville passe godt ind i, og hvordan dagen bedst skulle struktureres for ham”. Med skolereformen oplever Hanne, at der er kommet strukturelle betingelser, der har begrænset hendes pædagogiske råderum og mulighed for at varetage sine elevers behov: ”Jeg underviser nu kun i mine linjefag, og eleverne bliver sat sammen efter alder og klassetrin og ikke ud fra personlige ressourcer. Undervisningen skal foregå i bestemte faglokaler. For den enkelte elev betyder det mange skift af voksne, lokaler og fag i løbet af en dag. For os betyder det, at det er vanskeligere at koordinere vores indsats i forhold til de enkelte elever og deres udfordringer, og det er vanskeligere at tilpasse denne indsats til netop denne elev. Generelt har skolereformen betydet, at de ydre strukturelle rammer er blevet mere fastlagte og dermed mere styrende for vores måde at forvalte vores pædagogik på. Vores mulighed for at handle ud fra vores overbevisninger er stærkt indskrænket. Mine pædagogiske idealer fører oftere til dilemmaer end til deres indfrielse”.

### 4.3.3 Moralske dilemmaer

Som nævnt i kapitel 1 har den del af læreretikforskningen, der har undersøgt læreres egne oplevelser af deres moralske virksomhed, ofte haft fokus på, hvad disse lærere selv har oplevet som moralsk relevante situationer. Ifølge flere af disse studier peger lærerne på, at de ofte bliver opmærksomme på den moralske dimension af deres virksomhed i forbindelse med situationer, hvor de har haft vanskeligheder ved at finde frem til en moralsk forsvarlig løsning. Studier af de moralske betydninger af lærervirksomhed og klasserumsaktiviteter, som de ses ud fra lærerens perspektiv, har derfor ofte taget udgangspunkt i lærernes oplevelse og håndtering af *moralske dilemmaer*.

Colnerud (1997, 2006, 2015) har undersøgt og beskrevet de moralske dilemmaer, som lærere typisk oplever som udfordrende, og har beskrevet disse udfordringer. De moralske dilemmaer, som lærere oplever, kan kategoriseres i to hovedtyper: a. Valget mellem at handle etisk forsvarligt eller at handle strategisk, pragmatisk ud fra de institutionelle rammer for uddannelse og lærervirksomhed, og b. Valget mellem forskellige, modstridende moralske principper eller værdier, hvor konflikten mellem princippet om omsorg står over for et princip om retfærdighed, eller en etik orienteret mod dyder står over for en etik baseret på regler og principper. Ifølge Colnerud er det kun sidstnævnte form for dilemma, der ud fra et moralfilosofisk perspektiv kan bestemmes som ”a purely ethical conflict or dilemma, i.e. that two ethical values or norms stand in conflict with each other” (2015, s. 354). Denne type rene etiske dilemma er et *intrapersonligt* dilemma i den forstand, at der er tale om et dilemma ”where the teacher’s own moral norms conflict and the responsibility for the choice of action is seen as entirely the teacher’s own” (2015, s. 354).

Lone er en midaldrende lærer, der har en kandidatgrad i pædagogisk sociologi og mange års arbejde inden for den pædagogiske konsulentbranche bag sig, inden hun tager sin læreruddannelse. Trods sin alder har hun altså relativt få års erfaring som lærer i folkeskolen, men hendes tilgang til sit lærerarbejde og hendes forståelse af sin egen lærerrolle er præget af hendes universitetsuddannelse og arbejdserfaringer som pædagogisk konsulent.

Adspurgt om hendes oplevelse af at have stået i et bestemt etisk dilemma fortæller hun, at hun dagligt befinder sig i et etisk dilemma: ”Hver dag befinder jeg mig i et spænd, som pirker til spørgsmålet om, hvorvidt jeg overhovedet kan se mig selv som læ-

rer i folkeskolen nu om dage. Er det i orden med skolen, elever og forældre med mig som underviser? Er det i orden med mig? Er jeg tilstrækkelig ærlig overfor mig selv i mit lærerarbejde under nuværende rammebetingelser og ikke mindst det overordnede styringsrationale? Går jeg for meget på kompromis med mit samfunds- og skolesyn? Jeg er i hvert fald udsat for et etisk pres hver dag”.

Lone beskriver altså et gennemgående dilemma, som hun oplever dagligt påvirker hendes professionelle selvforståelse og lærerarbejde, og som har en forstyrrende og udfordrende karakter, der får hende til at overveje at forlade folkeskolen. Det fremgår, at dette dilemma i udgangspunktet er en konflikt mellem hendes egen professionelle selv- og uddannelsesforståelse og dens moralske værdier på den ene side og de krav, regler og normer, som hun oplever fra en herskende uddannelsespolitik og dens tiltag, på den anden side: ”Som om jeg står på en elastik spændt ud over Gorges du Verdon og forsøger at holde balancen mellem den digitaliserede og læringsmålstyrede skole: *styringspres* og egne pædagogiske-didaktiske idealer: *at være sand overfor sig selv*. I dette spændingsfelt pendler jeg mellem centrale krav og egne idealer, hvilket givetvis bevirker, at min undervisning ind imellem er diffus og måske endda virker utroværdig?”

Imidlertid viser det sig, at denne konflikt mellem ydre krav og egne værdier samtidig afspejler en intrapersonlig konflikt mellem konfligerende *egne* værdier: ”Jeg betragter mig selv som et ordentligt menneske med høj moral. Er jeg ansat til noget, ønsker jeg at honorere det. Men jeg er også nødt til at kunne være i mig selv, kunne se mig selv i øjnene som menneske og fagperson og ikke stå og undervise som en mekanisk pseudolærer”. Lone beskriver her en konflikt mellem to værdier, der indgår i hendes professionelle selvforståelse: bestræbelsen på at være en god lærer og bestræbelsen på at være en god medarbejder (”et ordentligt menneske med høj moral”). På baggrund af Lones beretning kan vi stille det spørgsmål, om det er den dobbelte dimension af hendes konflikt, der får Lone til at opleve den så udfordrende, at den dagligt sætter Lone under pres og får hende til at overveje at forlade folkeskolen.

Nanna nævner som eksempel på et etisk dilemma den ovenfor beskrevne situation, hvor hun oplevede en kollega udvise frustration og vrede over, at Nanna havde sat den faglige barriere for højt. Nanna nævner situationen som et eksempel på, at kolleger ikke altid kun er en ressource, men kan være en hindring for at indfri egne pædagogiske



mål, men hun oplever den samtidig som et dilemma: ”Da denne lærer kommenterede min ugeplan og sin egen frustration, oplevede jeg, at jeg skulle vælge mellem at udvise kollegialt hensyn og være forstående og undskyldende overfor hende (og samtidig droppe ugeplanen) eller bevare mine pædagogiske og didaktiske værdier i min undervisning. Jeg valgte sidstnævnte, hvilket ikke gjorde mig populær, og jeg hørte om det resten af min tid på V. skolen. På trods af hendes frustrationer, ville jeg ikke gøre min beslutning om, hvis jeg kunne, og jeg vil ikke komme til at gå på kompromis med, hvad jeg mener, er den rigtige tilgang til min undervisning”. Spørgsmålet, der rejser sig her, er, om der er tale om en konflikt Nanna oplever mellem sine egne værdier og en ydre norm, eller om hun oplever en intrapersonlig konflikt, hvor det ”kollegiale hensyn” er en norm, der indgår i hendes egen normative selv- og uddannelsesforståelse og dens moralske værdier. Hendes stærkt evaluerende udtalelser tyder på det første.

De fleste af de eksempler på moralske dilemmaer, som de ni adspurgte lærere valgte at berette om, involverer forskellige former for konflikter mellem egne værdier på den ene side og krav, regler og normer, som lærerens ikke genkender som sine egne værdier, på den anden side. Men et par af lærerne fortæller også om dilemmaer, der umiddelbart indeholder en ren intrapersonlig konflikt mellem konfligerende egne værdier.

Lene oplever, at hun dagligt står i dilemmatiske situationer, hvor hun må prioritere og vælge mellem forskellige hensyn. Hun opfatter ”sådanne prioriteringsvalg hvor man så at sige skal kunne dosere af sig selv i rette mængder” som en del af dét at arbejde professionelt som lærer. Det typiske dilemma, som Lene vælger at beskrive, er dilemmaet mellem at bruge sin opmærksomhed og tid på én elev med et særligt behov eller på klassen som helhed: ”Når jeg står med en elev, der kalder på en særlig opmærksomhed. En opmærksomhed jeg sjældent kan give dem lige nu og her, fordi der også er et kollektiv at tage hensyn til. Hver gang et enkelt barn har særligt brug for hjælp, er der et flertal der må vente”. Lene oplever altså, at hun for at leve op til sin egen normative selvforståelse og værdier både skal tage et ansvar over for den enkelte elev med et særligt behov, der kræver særlig tid og opmærksomhed og ”et ansvar for kollektivet og deres læring. De er læringsparate, ivrige efter at komme i gang og har på tilsvarende vis krav på min opmærksomhed”.

Niels nævner som eksempel på et moralsk dilemma ”udfordringen i forhold til det gode kollegaskab; hvornår og hvordan skal man blande sig i forhold til en kollega, der er udfordret og har det svært?” Han beretter om en situation, hvor en kvindelig kollega fortæller ham, at hun havde det svært i forhold til en klasse og ikke har tid og overskud til at hjælpe alle elever i sin undervisning. Niels oplever at stå i et dilemma, fordi ”Jeg følte mig forpligtet til at hjælpe samtidig med, at jeg ikke ønskede at udfordre hendes autoritet i forhold til børnene og de andre kolleger. Jeg valgte at tage en snak med de andre fra teamet, hvilket var en god ide, idet hun havde indviet de andre i problemstillingen. Vi lavede en fælles henvendelse til ledelsen for at få en holdbar løsning i forhold til vores kollega som vi vurderede var truet af stress”. Niels oplever et intrapersonligt dilemma mellem to hensyn, som han evaluerer stærkt som moralske værdier, der indgår i hans normative selvforståelse: han ønsker at være en kollega, der hjælper en medkollega i nød, samtidig bestræber han sig på at respektere sin kollegas autoritet og beskytte den i forhold til elever og øvrige kolleger.

Det interessante spørgsmål vi kan stille i forhold til disse læreres beretninger om oplevede moralske dilemmaer er, hvorledes de kan bidrage til en forståelse af lærernes normative forståelse af sig selv og deres undervisningsvirksomhed. Koster & Van den Berg (2014) har i en undersøgelse forsøgt at rekonstruere en gruppe læreres professionelle selvforståelser ud fra en analyse af de typiske etiske og strategiske dilemmaer, som disse lærere oplever i deres praksis. Lærerne skulle i skriftlige beretninger fortælle om og formulere kritiske momenter i deres professionelle udvikling, dvs. situationer og tiltag, hvor de oplevede, at egne værdier, motiver og idealer blev udfordrede, og at de stod over for et dilemma forbundet med disse udfordringer. Formålet med projektet var at hjælpe disse lærere til at håndtere de normative dilemmaer, de oplever i deres dagligdag gennem en øget professionel selvforståelse herunder en forståelse af egne normer og værdier.

Colnerud (2006) nævner imidlertid, at lærernes udfordring i forhold til at skulle håndtere etiske dilemmaer, f.eks. situationer hvor institutionelle rammebetingelser kolliderer med egne moralske værdier, er forbundet med to andre udfordringer: a. At kunne skelne mellem sociale normer og systemnormer på den ene side og moralske værdier, der

angår menneskers velbefindende, respekt, retfærdighed på den anden side, og b. At kunne skelne og vælge mellem forskellige konfligerende moralske hensyn.

At lærernes udfordring i forhold til at kunne håndtere deres moralske dilemmaer er forbundet med en udfordring i forhold til dels at kunne identificere egne moralske værdier og dels at kunne skelne dem fra krav, regler og normer, der ikke repræsenterer egne moralske værdier, synes at fremgå af ovenstående eksempler. Vi har med Lones eksempel set, at etiske dilemmaer kan være sammensat af både en intrapersonlig konflikt mellem egne moralske værdier og en konflikt mellem disse og ydre ikke-moralsk forpligtende krav og normer, hvilket for den involverede lærer kan opleves som et ekstra pres og vanskelighed. Vi har med Nannas beretning et eksempel på, at et moralsk dilemma, der i første omgang fremtræder som en intrapersonlig konflikt, i grunden er en konflikt mellem egne moralske værdier og en ydre norm.

Disse eksempler peger på, at en grundlæggende udfordring for læreren, i forhold til at forstå og kunne håndtere sine moralske dilemmaer, er dén i det hele taget at kunne identificere en værdi eller norm *som* en moralsk værdi, der indgår som et væsentligt element i den fagpersonlige moralske fortolkningshorisont, hvor ud fra han forstår sig selv og sin undervisning i et moralsk perspektiv. At kunne håndtere denne udfordring indebærer imidlertid, at læreren besidder den side af den moralske kyndighed, som læreretikforskningen (i kap. 1.3) har identificeret som moralsk sensibilitet og sprog, som en forudsætning for, at han så på moralsk kyndig vis kan overveje, handle og begrunde sin handling i forhold til sine oplevede moralske dilemmaer. I afhandlingens anden empiriske delundersøgelse, kap. 5, undersøger jeg, om læreres moralske kyndighed kan udvikles i et professionelt udviklingsforløb.

Denne konklusion synes endvidere at bekræfte vigtigheden af de to ovennævnte udfordringer, som Colnerud forbinder med lærernes håndtering af etiske dilemmaer samt den hypotese, som Koster & van den Berg bygger deres undersøgelse på: at en vej til at hjælpe lærere til at håndtere de moralske dilemmaer, de oplever i deres dagligdag, er gennem en øget professionel selvforståelse herunder en forståelse af egne normer og værdier.

Jeg har som en del af deres fagpersonlige normative profil fremstillet de enkelte læreres moralske fortolkningshorisont ved at identificere og analysere de stærke evaluate-

ringer, der indgår i deres selvberetninger. Vi kan med de stærke evalueringer som analyse og -perspektiv allerede begynde at afklare, hvilke af de normer og værdier, som lærerne identificerer i deres beretninger om oplevede moralske dilemmaer, der har status af *moralske* værdier, som disse lærere efterstræber og værdsætter som efterstræbellesværdige værdier, der er afgørende for deres opfattelse af sig selv som en god lærer, der bedriver god undervisning. Som demonstreret ovenfor kan vi samtidig ud fra den stærke evaluering som et kriterium afklare, hvor vidt lærerens oplevede dilemma er et intrapersonelt dilemma mellem egne konfligerende *moralske* værdier eller et dilemma mellem egne moralske værdier og ydre krav og regler. Jeg vil i afhandlingens anden empiriske delundersøgelse identificere og formulere nogle af disse moralske værdier i form af gennemgående moralske goder, der kendetegner undervisningen som en særlig praksisform.

#### **4.3.4 Udfordringer for lærernes moralsk orienterede virksomhed**

Som et vigtigt spørgsmål for den fremtidige læreretikforskning stiller Colnerud (2006) spørgsmålet: ”*Why is it so difficult to be a morally good teacher?*”. Hvorfor er det i grunden så svært at være en moralsk god lærer? Hvad kan være hindrende? Hvad er de afgørende udfordringer for læreren i forhold til at indfri sine moralske værdier? Er det de intrapersonlige konflikter mellem lærerens egne moralske værdier, eller er det konflikten mellem disse værdier og ydre krav, regler og normer?

I sin første undersøgelse af dette spørgsmål har Colnerud fokus på den gennemgående moralske problematik, der opstår, når læreren er i konflikt i forhold til både at efterleve de ydre institutionelle regler og krav og hensynet til sine elever: ”A self-searching question that teachers could try asking is: what are the structures doing to me?” (2006, s. 365). I en senere undersøgelse konstaterer hun imidlertid, at det er de intrapersonelle dilemmaer, der udfordrer læreren mest og fører til stress, idet der er tale om ”internal moral imperatives that conflict with other internal moral imperatives. In these cases teachers are answerable only to themselves for their moral choices. There is reason to believe that these dilemmas entail the greatest risk of moral stress” (2015, s.357). Andre undersøgelser tyder imidlertid på, at det væsentligste moralske dilemma, der udgør den største udfordring, er, når ydre rammebetingelsers krav, regler og normer forhindrer lære-

ren i at handle efter sin egen moralske overbevisning (Campbell, 2008, Darling-Hammond, 2003).

Denne undersøgelses resultater tyder på, at de deltagende lærere oplever, at den største udfordring er, når de forhindres i at efterleve egne moralske værdier af rammebetingelser, som de ikke selv har indflydelse på. Så den største udfordring for disse lærere er, når de oplever, at muligheden for at efterleve egne moralske værdier principielt ikke er til stede. Disse lærere oplever, at de ydre rammebetingelser har afgørende betydning for deres mulighed for at bedrive deres virksomhed med moralsk forståelse og handlekraft - moralsk kyndighed – og derved varetage god undervisning.

Samtlige ni adspurgte lærere nævner de centralt, dvs. nationalt, initierede uddannelsespolitiske tiltag med de arbejdsbetingelser og opgaver samt didaktiske målsætninger og pædagogiske syn, de medfører, som en stor udfordring i forhold til at kunne indfri egne moralske værdier. Flere af lærerne forbinder Folkeskolereformen fra 2014 og lov 409 (der regulerer lærernes arbejdstid med krav om øget tilstedeværelsestid på skolen) direkte med ændringer i deres arbejdsbetingelser og -opgaver, der presser og udfordrer dem i forhold til deres mål og værdier.

For nogle af lærerne er det konkrete ændringer i deres arbejdsbetingelser med f.eks. et stigende antal arbejdsopgaver, mindre tid til forberedelse og samarbejde osv., der opleves som udfordrende.

Anne er en midaldrende lærer med 20 års erfaring som lærer. For hende, er det selve tempoet i forandringer af arbejdsbetingelser og –opgaver, der opleves som et pres.

Hun oplever tiden siden Folkeskolereformen fra 2014 som den største forandring. Hun oplever således, at hun har fået mange flere nye arbejdsopgaver med ”inklusionsopgaven samt mere fokus på målstyret undervisning, nationale test, elevplaner, læringsplatforme og gennemgående: krav om meget mere dokumentation”. For Annes arbejdsbetingelser har det betydet flere lektioner og flere udfordrede børn i klassen, men samtidig har hun fået mindre tid til at forberede sig, og forberedelsen skal ske på skolen, selvom det ofte ender med, at hun må inddrage sine weekender. Disse ændrede arbejdsbetingelser har ikke blot medført ”træthed og mindre motivation til at forberede sig”, men de har betydet, at Anne har fået sværere ved at leve op til sine egne mål og værdier som lærer. Anne er

en lærer, der stræber efter at have en empatisk og nysgerrig tilgang til sine elever, hvor det enkelte barn oplever sig set, og hendes ”grundsyn er, at børn gør det bedste de kan”. Hun oplever imidlertid, at hendes lærerrolle er skiftet til ”rollen som styrende og skrap frem for at tilrettelægge ud fra børnenes egen lyst og styring”. Dette er en rolle, som Anne ikke bryder sig om, og som dagligt giver hende dårlig samvittighed: ”Jeg har sågar oplevet mig selv slå hårdt i bordet foran en meget ydrestyret elev, for at få ham til at tie stille. Jeg var faktisk forskrækket over mig selv, det plejer jeg ikke at gøre. Men jeg har vel gjort det i afmagt”.

Karen er en lærer, der i sin egenskab af medarbejdernes tillidsrepræsentant oplever, ”at den nationale folkeskolereform har ført stadigt flere kommunalt bestemte tiltag med sig”. Denne udvikling oplever Karen som den største udfordring i forhold til at indfri sine pædagogiske mål og værdier. ”Folkeskolereformen og lov 409 om lærernes arbejdstid har betydet, at der er mindre tid til forberedelse og andre opgaver, fordi vi underviser flere lektioner og har flere dokumentationsopgaver. Vi skal tage langt flere test, end vi gjorde før. Jeg oplever, at det tager tid fra de andre kompetencer, som eleverne skal opnå”. For Karen har disse ændringer betydet, at hun i forhold til sin undervisning i højere grad vælger ”den nemme løsning med færdige undervisningsforløb fra en digital fagportal” frem for selv at tilrettelægge disse efter sine egne didaktiske og pædagogiske overvejelser. Konsekvensen er, at Karen ikke oplever det ”ejerskab” i forhold til sine undervisningsforløb, der for hende ellers er afgørende for hendes oplevelse af at have et pædagogisk frirum og indfri sine pædagogiske mål. Det øgede tidspres og antal af opgaver betyder også, at hun oplever, at den nødvendige ressource til at udfordre både de fagligt svage og de dygtigste elever ikke er der.

For nogle af lærerne er det ikke konkrete ændringer i arbejdsbetingelser og -opgaver, men det pædagogiske eller didaktiske grundsyn, som centrale uddannelsespolitiske tiltag repræsenterer, som udfordrer dem og deres moralske værdier.

Ifølge Hanne har folkeskolereformen udfordret hende i forhold til hendes didaktiske grundsyn: ”Det er en stor udfordring at skulle tilrettelægge sit arbejde med disse elever efter skolereformens fastlagte fælles læringsmål. Som nævnt er vigtige pædagogiske fremskridt i forhold til disse børn slet ikke målbart: at få øjenkontakt, at få en dreng til at komme ned fra taget osv. Det er heller ikke optimalt at have de samme mål for en

hel klasse og mange af disse elever har ingen mulighed for at leve op til flere af de fælles mål der er for deres klassetrin. Tidligere kunne jeg i samarbejde med eleven, min pædagog-kollega og forældrene lægge en plan for hvad den enkelte elev skulle lære hos os. Det er blevet langt sværere nu”.

Lone oplever, at det er hendes professionelle selvforståelse og pædagogiske grundsyn, der udfordres. Hun fortæller, at hun ”i stigende grad mærker, at der fra ministerium, konsulenter, kommuner udstikkes nye rammer, som skoleledelsen følger op på med en række dokumentationsorienterede tiltag som elektroniske platforme, elevplaner, tests osv.” Lone oplever, at disse tiltag er en kraftig opfordring til lærerne om ”en formaliseret, forprogrammeret lærerpraksis og en stram læringsmålsstyret undervisning, hvor man pålægges synlig dokumentation i alt, hvad man gør”. Samtidig oplever hun dagligt, at hun må kæmpe for at bevare muligheden for at være dén, der skal fortolke disse tiltag: ”Vanskeligheden ved at modtage og skulle videreformidle indhold og stof, som jeg ikke selv har haft fingrene i på et eller andet niveau. Vigtigheden af som lærer at gøre noget til sit eget før man formidler det videre til eleverne. Denne tilegnelse er ikke noget en given skoleledelse kan sikre, men det er noget, som jeg selv som lærer må arbejde med. Denne mulighed har jeg stadig, men garnet strammes”. Denne aktuelle uddannelsespolitiske dagsorden forbinder Lone med ”en skole med test, kontrol og målstyring, der har skyllet læreren som lærer væk, der tager fokus og tid væk fra den pædagogiske opgave, det er at arbejde med det hele barn og som mindsker mit råderum”. Det er altså selve muligheden for at leve op til sine professionelle værdier gennem egne vurderinger og valg, sin ”professionelle autonomi”, som Lone oplever, er kraftigt udfordret af ”Pinocchio-skolen” og dens norm: ”At den professionelle autonomi er under pres fra officielt hold, træder tydeligt frem i den virkelige verden. Læreren er grounded på skolen, skal teste på bestemte måder og tidspunkter, skal dokumentere foran og bagud, skal formidle i kasser og skabeloner .... er så at sige bundet op på at gøre en stor del af sit arbejde på formaliserede måder udtænkt af andre instanser. Det siger sig selv, at der er betydelig risiko for, at lærerens autenticitet udfordres eller svækkes”.

Endelig nævner flere af lærerne et godt samarbejds-klima med en ledelse, der viser tillid til den enkelte lærer, støtter nye tiltag fra medarbejderne og som prioriterer og afsætter ressourcer til det kollegiale samarbejde, videreuddannelse osv., som en vigtig ressource

og støtte i forhold til at realisere sine værdier. Men omvendt kan det manglende eller ukonstruktive samarbejde mellem ledelse og medarbejdere også opleves som en udfordring.

Henrik er en yngre lærer, der opfatter sig selv som en ildsjæl, der gerne bruger af sin fritid til at løse sine opgaver ikke bare i forhold til sine klasser og elever, men også i forhold til sit samarbejde med kolleger og ledelsen. Et godt samarbejde med kolleger og ledelse er for Henrik ”en væsentlig kilde til oplevelsen af motivation og værdsættelse”. Henrik fortæller om et afgørende vendepunkt i dette samarbejde: ”For nogle år siden var der i forbindelse med Folkeskolereformen en konflikt mellem kommunen og ledelsen på den ene side og lærerforeningen og kollegerne på den anden side vedrørende mødeplaner og timerammer for lærernes arbejde”. Ifølge Henrik var denne konflikt årsag til, at forholdet mellem skolens ledelse og lærerne blev dårligere. Fra at have været samarbejdspartnere, der forsøgte at finde den bedste fælles løsning oplevede Henrik, at ledelsen og kollegerne begyndte at se hinanden som ”modstandere og ikke medspillere” i forhold til målet at få den bedst mulige skole. Konflikten markerede også et afgørende vendepunkt i Henriks vurdering af sin arbejdssituation som lærer og sit engagement og motivation. Fra at have været den engagerede ildsjæl oplever han sig nu ”mere som lønarbejder, der stempler ind og ud og ikke laver noget arbejde derhjemme”. Denne opgivelse af sin bestræbelse på at være den gode lærer, den engagerede ildsjæl, har betydet, at Henrik har besluttet sig for at forlade folkeskolen.

Som Colnerud nævner (1997, 2006) står lærere stillet over for mange forskellige krav, der kommer fra samfundet, skolen som institution, ledelse og forældre, samtidig med, at de oplever at de har en forpligtelse i forhold til deres egne moralske værdier, hvor særligt forpligtelsen i forhold til sine elever opleves som vigtig. På den baggrund er det opgaven for den enkelte lærer, ifølge Colnerud, fortsat at spørge sig selv og besvare: *Hvad gør systemet ved mig og mine handlemuligheder?*

Evnen til at kunne navigere i og håndtere denne type konflikt mellem egne moralske værdier og ydre regler, krav og normer synes således at indgå som et væsentligt element i den professionelle lærers moralske kyndighed. Dette tyder på, at vi må tilføje andre sider til den moralske kyndighed, end de elementer, der er beskrevet i den hidtidige



forskning: moralsk opmærksomhed og sprog, begrundelses- og argumentationsevne samt beslutnings- og handlekraft. Vigtige spørgsmål, som vi må stille, er: *Hvilken form for moralsk forståelse og handlekraft - moralsk kyndighed - trækker læreren på i forhold til denne type udfordring? Hvad indebærer det for vores generelle forståelse af den moralske kyndighed, som en lærer må besidde for at kunne være en god lærer og bedrive god undervisning?* Disse spørgsmål vil jeg undersøge nærmere empirisk og teoretisk i kap. 5, hvor jeg udfolder en konception af lærervirksomhed som en moralsk praksis, der retter mit undersøgelsesfokus hen på fænomener som moralsk stress, etisk-strategisk kompetence og professionel ulydighed.

#### **4.4 Resultater af den paradigmatisk, sammenlignende analyse**

Efter at jeg havde foretaget de enkelte narrative, vertikale analyser, rekonstruerede jeg et *paradigmatisk*, dvs. fælles, gennemgående, nyt hovedtema, der går på tværs af de enkelte interviews og fagpersonlige profiler. Denne paradigmatisk analyse gennemførte jeg i form af en kategorisk indholdsanalyse (Lieblich et al., 1998), hvor jeg på tværs af alle analyseenheder, de ni interviews, identificerede undertemaer med relation til undersøgelsens 5 spørgsmål (kap. 4.1). Disse undertemaer har jeg endelig syntetiseret til et gennemgående hovedtema. Med den afsluttende paradigmatisk, komparative analyse syntetiserer jeg altså den vertikale analyses resultater i et samlet abstraheret, teoretisk perspektiv.

Den paradigmatisk analyse bekræfter, at undervisning er en moralsk aktivitet, og at lærerarbejdet er en værdidrevet aktivitet. Der indgår en væsentlig normativ moralsk komponent i lærernes selvforståelse, der er afgørende for deres oplevelse af at være en professionel lærer: lærerne oplever sig gennemgående som moralske aktører med ansvar for eleverne og for deres undervisning. Tæt sammenhængende med deres professionelle normative selvforståelse er lærerernes normative opfattelser af eleverne, den gode undervisning og uddannelsens og skolens formål. Tilsammen udgør lærerens selv- og uddannelsesforståelse en fagpersonlig moralsk fortolkningshorisont, der indbefatter de grundlæggende moralske normer og værdier, som læreren orienterer sig efter i sin virksomhed, og som hun bestræber sig på at indfri i sin bestræbelse på at være en god lærer, der bedriver god undervisning. Det er denne moralske fortolkningshorisont, der er på spil, når læreren træffer moralske valg, oplever moralske dilemmaer samt gør modstand mod visse

forandringer og rammebetingelser, der udfordrer visse af dens værdier. Som jeg skal fremstille i det følgende, har dette forhold afgørende betydning for, hvorledes vi må forstå lærerarbejdet og dets grundbetingelser

#### **4.4.1 Lærerens personlige engagement og moralske sårbarhed**

De ni deltagende læreres beretninger - hvor de fortæller om følelsesmæssige og personligt betydningsfulde oplevelser af meningsfuldhed og arbejdsglæde, frustrationer og pres, selvværdsættelse og tvivl om egen formåen osv. - vidner om, at disse lærere varetager deres arbejde med et personligt engagement, der kan give dem en personlig form for tilfredsstillelse, men også skuffelse. Det tyder på, at disse læreres undervisningsvirksomhed kan karakteriseres ved en form for personligt engagement og sårbarhed, der er en følge af, at der er tale om en moralsk orienteret virksomhed. Lærernes sårbarhed kommer f.eks. til udtryk, når de fortæller om, at de er påvirket af, hvorledes betydningsfulde andre opfatter dem og deres profession:

For Lone er det afgørende for hendes selvopfattelse og mulighed for at udføre sit arbejde professionelt, hvorledes offentligheden opfatter hendes arbejde: ”Ja, og det er her, at det er vigtigt, at vi trods alt er de professionelle med en uddannelse, der giver pædagogisk og didaktisk indsigt. Så når jeg siger, at jeg kan ikke bare gå ind med en færdig lærervejledning og så bare køre det her undervisning igennem, så skal man jo stole på, at det nok forholder sig sådan, for det er jo mig, der er professionel og arbejder med det. Og her handler det også om, hvilken status man har, hvor jeg tænker ... jamen der er rigtig mange, der har en holdning til folkeskolen, og hvordan det skal stykkes sammen, men der er ikke så mange ... der er langt mere respekt for f.eks. læger, her går vi da ikke og blander os i det på samme måde, om de nu gør det rigtige”.

Lene fortæller, at hun oplever, at opfattelsen og anerkendelsen fra forældrenes side også er afgørende: ”I forhold til forældrene også handler det om den grundlæggende tillid til lærerne, og man kan sige, at en skolereform også er et udtryk for en manglende tillid til lærernes profession. Jeg har haft forældre, hvor jeg har måttet sige til dem, jamen ved du hvad, hvis du ikke har tillid til, at jeg kan udføre opgaven, så kan jeg simpelthen ikke have dit barn vel, fordi hvordan skal vi så kunne samarbejde?”

Ifølge Kelchtermans (2009) er lærerprofessionen en profession, hvor lærerens personlighed og selvopfattelse ikke lader sig skille fra selve udøvelsen af denne profession. Samtidig er undervisning en interpersonel, relationel bestræbelse, idet den altid involverer lærerens ansvarlige relation til en gruppe elever eller studerende. Undervisning er en offentlig akt, der underlægger sig vurdering og kritisk bedømmelse inden for et fællesskab, og som tillader medlemmer af dette fællesskab at bruge og udvikle de muligheder for tænkning og handling, som lægges frem gennem undervisningen. Kelchtermans fremhæver således, at undervisning endvidere er en handling, der altid observeres, overværes eller opleves af nogen: eleverne. Den lærende, eleven, har altså en oplevelse af at blive undervist, hvilket implicerer hans tolkning af, og bestræbelse på at give mening til, dét, som bliver fremlagt i undervisningen. Undervisning er således en offentlig handling, der altid overværes, vurderes og betydningsgives af nogen. Det indebærer, ifølge Kelchtermans, at den undervisende lærer altid har et ønske om, og bestræber sig på, at fremstille sig og blive set af de lærende elever på en bestemt måde, men samtidig er hans opfattelse af sig selv som lærer påvirket af, hvordan disse andre – eleverne – ser på og tænker om ham. Kelchtermans & Hamilton (2004) bekræfter i en narrativ-biografisk undersøgelse af en gruppe læreres professionelle selvforståelse, at disse læreres selv fremstilling og redegørelse reflekterer den intersubjektive karakter af al undervisning: det er netop de betydningsfulde andres (elevers, studerendes) tilstedeværelse og respons, der i sidste instans bestemmer disse læreres opfattelse af sig selv som lærere. Lærervirksomhed og undervisning handler derfor ikke kun om at beslutte og gennemføre på baggrund af fastlagte mål og en dagsorden, men er også altid – grundet sin relationelle og moralske karakter – karakteriseret ved en sårbarhed, en udsathed og afhængighed, i forholdet til andre. Kelchtermans & Hamilton konkluderer, at undervisning altid er at stå for noget, dvs. at have en bestemt ide om, hvad der udgør det gode og i sidste instans, hvad der er det meningsfulde og værdifulde liv. Undervisning indebærer altså et moralsk standpunkt og engagement fra den undervisende lærers side, dvs. dennes forpligtelse på et bestemt sæt af normer og værdier og bestræbelsen på at indfri dem. Netop derfor er undervisning, og dermed læreren, altid også karakteriseret ved en form for *moralsk sårbarhed*.

I Kelchtermans & Hamiltons undersøgelse er det således de deltagende læreres beretninger om positive og negative oplevelser af motivation og frustration med følelser

af stolthed og glæde eller hjælpeløshed og skyld, der afslører den emotionelle dimension af deres lærervirksomhed. Lærerens sårbarhed er således ikke et individuelt anliggende, hvor nogle lærere er sårbare og andre er robuste, men en strukturel betingelse for lærerens arbejde. Det er en betingelse, der påvirker læreres arbejdstilfredshed og kvaliteten af deres professionelle virksomhed.

Kelchtermans (2011) nævner tre elementer, der indgår i læreres strukturelle sårbarhed. Lærere har for det første aldrig fuld kontrol over deres arbejdsbetingelser, men arbejder inden for bestemte lovmæssige rammer og regelsæt og inden for bestemte institutioners særlige infrastruktur og kultur. Et vigtigt tema er derfor lærerens magt til at påvirke og definere sine egne arbejdsbetingelser, hvor et aktuelt uddannelsespolitisk fokus på effektivitet og effekt i skolen i disse år forstærker læreres oplevelse af sårbarhed. For det andet er der, ifølge Kelchtermans, en sårbarhed i lærerens erkendelse af, at hans egen indsats i form af intenderet undervisning kun delvist forklarer og bestemmer elevens udbytte. Omvendt føler læreren sig typisk ansvarlig for elevernes faglige resultater. Der er her en vigtig balancegang mellem troen på sin egen effekt og indsats og den realistiske erkendelse af sin egen begrænsede påvirkning. For det tredje har læreren aldrig det entydige, sikre fundament at basere sine valg ud fra: alle valg er i sidste ende baseret på et situationsbestemt skøn, en praktisk dømmekraft. Lærerens sårbarhed udspiller sig således på tre niveauer:

1. På klasserummets mikroniveau er det lærerens oplevelse af begrænsningen af sin egen professionelle undervisnings- og klasserumsindsats i forhold til elevernes læring og trivsel. Der er altid andre faktorer end lærerens indsats, der spiller ind i forhold til en elevs læring og trivsel.
2. På skolens niveau er kollegers, forældres og ledelsens forskellige interesser, handlinger og værdier en kilde til sårbarhed. Skolen er en mikropolitisk organisation, hvor forskellige aktører ofte har forskellige professionelle interesser og bruger deres ressourcer og positioner af magt og indflydelse til at fremme disse interesser. Disse interesser drejer sig om at opnå visse arbejdspladsbetingelser, dvs. de betingelser som opfattes som både nødvendige og ønskværdige for at kunne udføre sin opgave eller arbejde på tilfredsstillende vis.

3. Endelig er beslutningstagere på det lokale og nationale uddannelsespolitiske niveau en kilde til sårbarhed, når disse beslutninger af lærerne opleves som truffet over hovedet på dem og uden hensyntagen til deres situation og mening.

Fælles for lærerens oplevelse af sårbarhed på alle tre niveauer er, ifølge Kelchtermans, risikoen for at opleve at blive overset, at være ineffektiv eller hjælpeløs og være uden mulighed for at kontrollere væsentlige betingelser for sin egen arbejdssituation. Grunden til, at disse oplevelser af sårbarhed kan få så dyb og kritisk en effekt på selv erfarne, dygtige læreres selvforståelse og arbejdsglæde er den moralske baggrund: at lærervirksomhed altid indebærer et moralsk standpunkt og engagement. Det betyder, at en kritisk situation, hvor læreren oplever en sårbarhed, fordi hendes eget moralske standpunkt ikke opfattes eller bliver anfægtet, kan opleves som et angreb på hendes professionelle selvforståelse og integritet. Det skyldes, hævder Kelchtermans, at læreren i sidste instans ikke kan forsvare sine moralske værdier og principper ud fra andet end sin egen professionelle selvforståelse og forståelse af formålet med undervisning og skole.

Kelchtermans & Hamilton (2004) konkluderer, at en nærmere forståelse af de moralske kilder til læreres sårbarhed er en nødvendig betingelse for, at der kan udvikles et perspektiv for udviklingen af læreres vellykkede mestringsstrategier i forhold til den strukturelle sårbarhed, der karakteriserer deres virksomhed. Ifølge Kelchtermans (2011) er det den kontekstuelle karakter af læreres undervisning og dømmekraft, der taler for, at ekspliciterende refleksion og erfaringsudveksling er vigtige læringssituationer, der kan bidrage til en professionel udvikling af deres forståelse af deres sårbare situation.

I forlængelse af disse resultater af denne første interviewundersøgelse af de deltagende læreres forståelse af deres moralsk orienterede undervisningsvirksomhed vil jeg i næste kapitel undersøge muligheden for at udvikle disse læreres forståelse. De enkelte læreres normative selv- og uddannelsesforståelse, som jeg har undersøgt og fremstillet i form af fagpersonlige normative profiler, er trods alt en forståelse baseret på den enkelte lærers personlige oplevelser og er dermed subjektivt begrænset. Dette åbner for et udviklingsperspektiv, hvor disse lærere gennem et kollaborativt udviklingsforløb kan udvikle deres forståelse for den etiske dimension i deres undervisning og herigennem udvikle ”mestringsstrategier” i forhold til den sårbarhed, der er en konsekvens heraf.

## Kap. 5: Anden empiriske delundersøgelse: et professionelt udviklingsforløb

### 5.1 Tilrettelæggelse og gennemførelse af den intervenserende undersøgelse

I forlængelse af den første empiriske delundersøgelse var mit formål med dette forløb at udvikle de ni deltagende læreres forståelse af den etiske dimension i deres undervisningsvirksomhed. Jeg vil i det følgende argumentere for, at en uddybet forståelse hos disse lærere er en nødvendig betingelse for at de kan udvikle kompetencer og strategier i forhold til at håndtere såvel udfordringer for deres moralsk orienterede undervisningsvirksomhed som den sårbarhed, der er en konsekvens heraf.

Jeg har i den første delundersøgelse gennem individuelle narrativ-biografiske interviews undersøgt, hvorledes den enkelte lærer oplever og forstår, hvad det vil sige at være en moralsk god lærer og bedrive god undervisning, og hvorfor det kan være udfordrende og svært. I min anden undersøgelse undersøger jeg, om det er muligt gennem et kollegialt samarbejde at udvikle lærernes forståelse af disse spørgsmål og herigennem udvikle deres moralske kyndighed i forhold til at kunne være moralsk gode lærere og bedrive god undervisning.

I denne anden empiriske del undersøgte jeg således muligheden for i et kollaborativt samarbejde med lærerne at udforske og *udvikle* deres professionelle selv- og uddannelsesforståelse. Gennem selv fremstillinger, kollegiale erfaringsdelinger og diskussioner reflekterede lærerne over deres egen professionelle identitet, undervisningspraksis og uddannelsesopfattelser med henblik på at opnå nye forståelses- og handlemuligheder for dem selv hver især og for *professionen generelt* i forhold til udfordringen: at kunne være moralsk gode lærere og bedrive god undervisning.

Denne intervenserende, udviklende del af mit projekt blev tilrettelagt og gennemført som en form for *lærer-selvstudiumforskning (teacher self-study research)*. I overensstemmelse med denne forsknings- og undersøgelsestilgang var mit formål med det kollaborative udviklingsforløb at udvikle de deltagende læreres *individuelle* normative selv- og uddannelsesforståelse gennem en udvidet, *generel* forståelse af lærerarbejdet og -professionen og deres betingelser. Med denne undersøgelse begynder jeg altså at flytte mit undersøgelsesperspektiv fra den individuelle lærers individuelle moralske opfattelser

til undervisningens almene etiske perspektiv, dvs. fra læreren som moralsk aktør til undervisningens etiske dimension!

Som nævnt opstår og udvikler den enkelte lærers fagpersonlige moralske fortolkningshorisont sig gennem lærerens fortolkende og meningsgivende interaktion med sine sociokulturelle og institutionelle rammebetingelser gennem et helt karriereforløb. Den moralske fortolkningshorisont opstår og udvikler sig i krydsfeltet mellem det individuelt fagpersonlige og det sociale og offentlige. Det betyder, at denne fortolkningshorisont er det foreløbige resultat af den enkelte lærers proces af professionel udvikling og læring. Dette understøtter hypotesen, at denne fortolkningshorisont fortsat lader sig udvikle i en professionel udviklingsproces.

Denne anden empiriske delundersøgelse havde hermed til formål at bidrage til et svar på afhandlingens tredje forskningsspørgsmål:

*Hvorledes kan lærere udvikle deres forståelse af den etiske dimension i deres undervisning - og hvilke nye indsigter kan opnås - gennem et kollaborativt udviklingsforløb?*

Dette spørgsmål undersøgte jeg gennem følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. *Hvad er afgørende for, at lærere oplever deres arbejde som professionelt værdifuldt, tilfredsstillende?*
2. *Hvilke kilder af moralsk karakter er der i forhold til lærernes oplevelse af professionel tilfredshed eller utilfredshed?*
3. *Hvad oplever lærerne er (moralsk) god undervisning og lærervirksomhed?*
4. *Hvilke betingelser er afgørende for, at lærere oplever, at de kan hhv. varetage eller er forhindret i at varetage god undervisning?*
5. *Hvilken indflydelse har de ydre rammebetingelser på lærernes moralsk bestemte virksomhed og deres mulighed for at varetage god undervisning?*

### **5.1.1 Undersøgelsens metodologiske tilgang: Lærer-selvstudiumforskning**

Disse spørgsmål undersøgte jeg gennem et kollaborativt udviklingsforløb, som jeg faciliterede og deltog i sammen med de ni lærere. Som metodologisk tilgang til tilrettelæggelsen og gennemførelsen af dette forløb har jeg valgt den tilgang, som anlægges af *lærer-selvstudiumforskningen (Teacher self-study research)* (Hamilton & LaBoskey, 2002; LaBoskey, 2004; Lunenberg et al., 2007). Lærer-selvstudiumforskning er en genre af prak-

tikerforskning eller praksisbaseret forskning, der i form af forskningstilgange som aktionsforskning, '*reflective inquiry*' og '*reflective practice*' har etableret sig som en forskningstradition og et paradigme i udforskningen af professionelle praktikers praksis. Som forskningsparadigme er praktikerforskning eller praksis-baseret forskning karakteriseret ved følgende antagelser (LaBoskey, 2004):

- A. Professionelle praktikere udvikler ikke deres praksis eller professionsviden ved at anvende eller teste viden, programmer eller værktøjer færdigudviklet af eksterne forskere eller eksperter.
- B. Den effektive måde at udvikle professionel praksis er, når de professionelle praktikere på egen hånd eller i kollaborativt samarbejde med eksterne forskere undersøger og udvikler deres egen praksis.
- C. De relevante forskningsspørgsmål og problemstillinger for udviklingen af professionel praksis er de spørgsmål og situationer, som de involverede praktikere stiller sig selv, eller oplever sig selv involverede i, i deres praksis.

Lærer-selvstudiumforskning er dermed praktikerforskning, hvor lærere (på alle niveauer i uddannelsessystemet) forsker i deres egen undervisningspraksis. Lærer-selvstudiumforskning bedrives således gennem en *metodologisk* tilgang, der kan defineres ved følgende antagelser (Lunenberg et al., 2007):

- A. Det er lærernes egen selvfokuserede undersøgelse af deres undervisningspraksis, hvor formålet er både forstå og at udvikle, dvs. forbedre denne praksis. Lærerne udvikler deres praksis gennem en eksplicitering og kritisk undersøgelse af deres egen professionelle selvforståelse og forståelse af praksis. Det er altså en udvikling af praksis gennem en udvikling af *forståelsen* af denne praksis.
- B. Formålet for forskningen er derfor ikke kun at bidrage til den enkelte lærers professionelle udvikling, men at generere og formidle en generel vidensbase, der er relevant for *lærerprofessionen* som helhed.
- C. Forskningsprocessen er kollaborativ og interaktiv, hvilket indebærer at den involverer et forskningsfællesskab af reflekssive professionelle lærende, der anlægger en åben udforskningstilgang med ønsket om bedre at forstå, og professionelt at udvikle, egen praksis og profession.



De Ruyter & Kole (2010) argumenterer i deres teoretiske studium for, at lærervirksomhed er et væsentligt gode, der bidrager til både de udøvende læreres, elevernes og samfundets velbefindende og udvikling. Det betyder, at lærervirksomhed i det væsentlige er en moralsk praksis i den forstand, at der knytter sig moralske kriterier til, hvornår den afstedkommer noget moralsk godt. Disse moralske kriterier er de moralske værdier i form af idealer for lærerrollen, uddannelsens formål osv., der konstituerer den gode lærervirksomhed. Disse idealer får kun imidlertid kun betydning ved at blive artikulere af de praktiserende lærere selv gennem samtaler, diskussioner og forhandlinger, der foregår i praksisfællesskabet af professionsudøvere. Idealene må, ifølge de Ruyter & Kole, artikulere af lærerne selv, fordi de får deres motiverende og vejledende betydning ved at være personligt efterstræbt og knyttet til lærerens fagpersonlige identitet.

Det er altså sådanne kollegiale samtaler, der får lærere til at overveje og udtrykke formålene for deres lærerprofession, og dermed bidrager disse samtaler til at give mening til deres virksomhed. Disse samtaler må holdes såvel inden for det enkelte team eller skole som på tværs af skoler samt i professionelle organisationer. De Ruyter & Kole giver tre argumenter for, at lærerne må artikulere deres professionelle idealer, og at det er dem selv, der må føre en intern dialog om disse idealer:

1. Idet lærerne artikulere disse idealer, kan disse fungere som regulative idealer, der strækker sig ud over en gældende praksis eller centralt bestemte formål for skolen og uddannelse og som dermed gør det muligt kritisk distanceret at vurdere en gældende moralsk orienteret praksis. Denne eksplicitering af egne idealer kan ske gennem lærernes refleksion over, hvorledes deres profession og arbejde kan bidrage til deres eget og elevernes velbefindende og til skolens og uddannelsens formål.
2. Ved at lærerne selv artikulere disse idealer i en kollegial diskussion og erfaringsudveksling, kan de give mening og motivation til deres eget arbejde og liv, idet disse idealer i sidste instans knytter sig forestillingen om det gode liv.
3. Endelig er arbejdet med at diskutere og artikulere deres professions idealer en måde hvorpå lærerne kan tage ansvaret for deres profession tilbage og bekræfte deres professionelle autonomi.

De Ruyter & Kole bemærker afslutningsvist, at det kollegiale arbejde med at artikulere sine idealer selvfølgelig også risikerer at føre til desillusion, hvis lærerne oplever, at de

reelt ikke kan realisere det, de stræber imod. Men det sker kun, hævder de Ruyter & Koble, såfremt den regulative, ideale karakter af disse idealer forveksles med realistiske formål og mål. Efterstræbelsen af disse idealer risikerer således at føre til udbrændthed, og disse risici ved arbejdet med egne idealer er noget, som lærerne må diskutere kollegialt.

Endelig har Vanassche & Kelchtermans (2015) i en gennemgang af den hidtidige lærer-selvstudiumforskning anført, at der har været rejst kritik, både eksternt og internt, af denne tilgang til udvikling af læreres praksis. Denne kritik påpeger:

1. Mange selvstudium-projekter mangler metodologisk stringens og transparens, hvilket mindsker deres potentiale for teoriudvikling af generel relevans for forskningsfeltet og professionen som helhed.
2. Selvstudium-projekter har ofte karakter af enkeltstående tilgange, hvor der ikke knyttes an til anden forskning og andre forskningstilgange på området. De bidrager derfor højst til enkelte praktikers praksis eller professionelle udvikling, men ikke til en hel profession eller til den generelle forskningslitteratur.
3. Selvstudiumforskning har generelt en udfordring i forhold til at være selvkritisk. Idet det drejer sig om at undersøge deltageres egne erfaringer og oplevelser er det vanskeligt kritisk at udfordre de eksisterende antagelser og fortolkninger. Læring og professionel udvikling kan blive et pseudonym for rationaliseret selvretfærdiggørelse!

Ifølge Vanassche & Kelchtermans er disse kritikpunkter, som selvstudieforskningen må forholde sig til både i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af selvstudium-projekter. De foreslår, at selvstudium-projekter kvalificeres ved at være integrerede i et mere omfattende forskningsprojekt, der er baseret på forskningslitteraturen generelt. Desuden er det vigtigt at praktikerfællesskabets personlige erfaringer og vundne indsigter forbindes med almene begreber og teorier. Det kræver, at der i undersøgelsen og analysen af erfaringer tages udgangspunkt i en udviklet teoretisk ramme, hvilket sikrer, at de udviklede indsigter kan indgå i en vidensbase af generel relevans for professionen som helhed.

Jeg har på baggrund af lærer-selvstudiumforskningens teoretiske begrundelser og empiriske resultater valgt en selvstudiumtilgang til den intervenerende del af min undersøgelse. Men jeg har samtidig i min tilrettelæggelse af det professionelle udviklingsforløb, der

udgør denne intervenserende del, forsøgt at adressere de kritikpunkter, som Vanassche & Kelchtermans anfører ovenfor.

Det første kritikpunkt har jeg forsøgt at imødegå ved, at jeg i kap. 3 har fremstillet det fælles teoretiske grundlag for, og metodologiske tilgang til, afhandlingens empiriske undersøgelser: Taylors etiske teori med begrebet om stærke evalueringer og den narrativ-biografiske tilgang til undersøgelsen af læreres praksis.

De øvrige kritikpunkter er forsøgt imødegået i to henseender. Det professionelle udviklingsforløb indgår i afhandlingens mere omfattende projekt og er tilrettelagt med udgangspunkt i teoretiske perspektiver og begreber, som jeg udviklede i form af en filosofisk begrebsramme på baggrund af min kritiske gennemgang af den foreliggende læreretikforskning og dens resultater. Jeg tager altså udgangspunkt i en udviklet teoretisk ramme og knytter an til de foreliggende forskningsresultater med henblik på bedst muligt at sikre, at de forståelser og indsigter, jeg udvinder af undersøgelsen, udtrykker en udviklet forståelse, der har relevans ikke kun for de deltagende lærere, men for lærerens undervisningspraksis og for lærerprofessionen generelt. Endelig har jeg ved siden af de deltagende læreres selvberetninger og diskussioner løbende inddraget relevant forskningslitteratur med teoretiske perspektiver, der kunne udfordre og udvide deltagernes forståelser.

### ***Et kollaborativt, professionelt udviklingsforløb***

I overensstemmelse med lærer-selvstudiumforskningens tilgang tilrettelagde og gennemførte jeg således interventionen i form af et kollaborativt, interaktivt og faciliteret, professionelt udviklingsforløb. Jeg mødtes i min egenskab af ekstern forsker med de ni deltagende lærere i et forløb på i alt syv fælles møder i foråret 2017. Som forberedelse til den første mødegang fik hver af lærerne til opgave at skrive en kort professionel selvbiografisk beretning med udgangspunkt i egne refleksioner over temaer og overvejelser, der var dukket op under mit individuelle interview med dem. I min egenskab af ekstern forsker faciliterede jeg møderne ved at tilrettelægge de praktiske rammer, lave dagsordenen for de enkelte møder og være ordstyrer i diskussionerne. Udviklingsforløbet blev afviklet med følgende aktiviteter og faser:

A. Selvfremstillinger og kollegiale diskussioner. Fordelt over de syv fælles møder præsenterede hver af de ni lærere deres professionelle selvberetning. Efter hver selvberetning

var der først spørgsmål fra de øvrige deltagere og derefter samtaler og diskussioner i en fri form, hvor alle deltog.

B. Teori-studier. Jeg foreslog i min egenskab af ekstern forsker forskningslitteratur med relevante teoretiske perspektiver, der kunne tilbyde analyser og handlemuligheder i forhold til temaer og problemstillinger, der blev præsenterede, opstod og diskuterede i gruppen. Jeg havde udvalgt de første tekster til det indledende møde, men de blev derefter løbende udvalgt i fællesskab på baggrund af de diskussioner, der udspandt sig, og de fælles indsigter, der opstod. De udvalgte tekster blev læst af alle deltagere som forberedelse til det efterfølgende møde, hvor jeg og et par af de deltagende lærere kort præsenterede deres temaer. Gruppen diskuterede teksterne og deres teoretiske perspektiver i relation til de temaer, problemstillinger og indsigter, der opstod under de fælles samtaler.

C. Formidling af resultater og praksisudvikling. På det sidste fælle møde diskuterede vi i gruppen mulige tiltag i forhold til at formidle og implementere de indsigter, vi havde opnået undervejs i forløbet. Én af de deltagende lærere præsenterede sine foreløbige erfaringer med at formidle gruppens indsigter for kolleger og ledelse tilbage på sin skole. Der blev endvidere nedsat to formidlingsgrupper, der derefter mødtes på egen hånd og lavede aftaler om publicering af artikler og medvirken i radioprogrammer. En gruppe har medvirket i et interview i radioen og fortalt om nogle af de behandlede temaer. Den anden gruppe har skrevet en kronik til Folkeskolen.dk: *Moralsk stress og professionel ulydighed kendetegner i stigende grad lærernes hverdag.*

D. Et afsluttende fokusgruppeinterview hvor jeg interviewede de ni lærere med henblik på en evaluering af udviklingsforløbet og dets resultater.

De gennemgående hovedtemaer, der blev diskuterede på de syv møder, var:

*Professionel tilfredsstillelse og moralsk stress.*

Vi diskuterede i gruppen spørgsmålet: Hvad forhindrer lærere i at blive gode lærere og bedrive god undervisning? I disse samtaler blev der diskuteret og udviklet begreber og emner som: Professionelt begær og tilfredsstillelse; undervisningens moralske goder og adgangen til disse goder.

### *Rammebetingelsernes betydning for adgangen til undervisningens moralske gode.*

Vi vendte tilbage til interviewundersøgelsens spørgsmål om rammebetingelsernes betydning for lærernes moralsk orienterede virksomhed, men dette spørgsmål blev nu behandlet i lyset af det nyudviklede perspektiv: undervisning som en praksis med interne moralske goder.

### *Etisk-strategisk kompetence og professionel ulydighed*

Vi diskuterede et tema om lærerens kompetencer og strategier i forhold til at skaffe sig adgang til de moralske goder i deres praksis og i forhold til sin strukturelle sårbarhed. Begreber, der blev diskuterede og udviklede gennem samtalerne, var: Moralsk sårbarhed, etisk strategisk kompetence og professionel ulydighed.

### *Analyse af mundtlige selvberetninger og gruppediskussioner*

Data for min analyse af denne intervenserende del af min undersøgelse er de enkelte deltagende læreres mundtlige selvberetninger, de efterfølgende gruppesamtaler samt det afsluttende gruppeinterview, hvor jeg evaluerede forløbet med deltagerne. Disse data er blevet producerede i form af lydoptagelser af alle samtaler, som jeg efterfølgende har hørt og transskriberet.<sup>12</sup> Data består altså af deltageres mundtlige udsagn i disse samtaler. I overensstemmelse med de empiriske undersøgelsers fælles metodologiske tilgang har jeg opfattet disse udsagn som udtryk for deltageres fortolkninger, dvs. normativt, stærkt evaluerende opfattelser, af deres undervisningsvirksomhed, men nu ikke længere - som i den første empiriske undersøgelse - bundet narrativt sammen i enheden af et individuelt biografisk perspektiv. Som udgangspunkt har jeg således opfattet de enkelte læreres udsagn som stemmer, der indgår i en kollektiv fortolkning af de fælles betingelser for deres undervisningsvirksomhed.

Som metode til at analysere og fortolke de transskriberede data har jeg valgt en *kvalitativ, tematisk* analyse. Bengtsson (2016) definerer en tematisk analyse som en analysemetode, der identificerer, analyserer og præsenterer *temaer* forstået som sammenhængende mønstre i data, dvs. meningsenheder, der repræsenterer et svar på de stillede undersøgelsesspørgsmål. Temaer kan være gennemgående og strække sig over en hel

---

<sup>12</sup> Se bilag 5.

analyseenhed eller på tværs af flere analyseenheder, f.eks. et interview eller en samtale. I forhold til analysen af tekster anfører Braun & Clarke (2006), at et tema refererer til det latente, abstrakte niveau af teksten, der involverer en fortolkning af informantens fremstilling, der abstraherer dennes perspektiv til et konceptuelt og evt. teoretisk perspektiv.

Data, i form af de transskriberede samtaler, blev således analyserede ved, at jeg med udgangspunkt i mine undersøgelsesspørgsmål identificerede meningsenheder i form af begreber og undertemaer, som jeg samlede og kategoriserede til de udfoldede, gennemgående hovedtemaer, der er beskrevet ovenfor. Det er gennem disse hovedtemaer, at jeg besvarer undersøgelsesspørgsmålene.

Jeg vil altså i det følgende fremstille de indsigter, dvs. nye forståelser, der i fællesskab blev vundet i gruppen, gennem disse hovedtemaer, der bliver fokuspunkter for fremstillingen. I min fremstilling af disse hovedtemaer vil jeg inddrage en række teoretiske perspektiver, som jeg bruger til at sætte de empiriske data, deltagernes udsagn, i en systematisk sammenhæng. Omvendt belyser, eksemplificerer og diskuterer jeg hovedtemaerne og de teoretiske perspektiver gennem en løbende henvisning til de indsigter og forståelser, som deltagerne formulerer i samtalerne. Det er med de følgende resultater af denne fremstillingsproces, at jeg forsøger at besvare de spørgsmål, jeg indledningsvist har formuleret for denne delundersøgelse.

## **5.2 Resultater af den anden empiriske delundersøgelse**

### **5.2.1 Professionel tilfredsstillelse og moralsk stress**

Den første interviewundersøgelse af de ni lærere har peget på, at disse læreres overbevisninger og opfattelser af moralsk karakter, deres moralske værdier, har afgørende betydning for, hvorledes de forstår sig selv og deres lærervirksomhed. Dette bekræftes i de kollegiale samtaler, hvor disse lærere gennem erfaringsudvekslinger og diskussioner i fællesskab reflekterer over dette tema. Det fremgår, at disse læreres oplevelse af, at deres lærerarbejde er meningsfuldt og professionelt tilfredsstillende, afhænger af, om de oplever, at dette arbejde har moralsk betydning og værdi. Disse lærere opfatter med andre ord deres lærervirksomhed som et arbejde, der giver dem muligheden for at opleve professionel mening og tilfredsstillelse gennem dets moralske betydning for andre og for sig selv.

Lone: ”Og så er der det her med det professionelle begær, som jeg synes er rigtigt spændende og rigtigt relevant, fordi man her bruger et begreb, som får bedre fat på de her andre, måske mere følelsesmæssige og dannelsesmæssige sider af sagen ... Og der er sket et skred her for den nydelse som jeg oplevede før i lærergerningen, den er så blevet forbudt, det er i hvert fald ikke det, som bliver forventet af mig, og den er presset, for de nye rammebetingelser gør, at jeg ikke kan finde de rum for den nydelse mere. Jamen, fordi der er sket et skred, og der ikke er de samme nydelsesrum længere, hvad vil det så sige at være en god lærer efter lov 409 [loven om regulering af lærernes arbejdstid]? Jeg ved slet ikke om jeg kan komme med et bud på, hvad det vil sige at være en god lærer under de nye rammebetingelser, men jeg synes, at jeg klart kan fornemme, at det er nogle andre kriterier og kvaliteter, man vil have frem, andre dimensioner, kvaliteter og kompetencer hos lærerne”.

Sonja: ”Jeg tænker, at mange af de ting, som jeg har på hjerte, de kommer fra den samme virkelighed som mange af os. Jeg synes, at det har været overordentligt svært at sætte ord på de her ting. Når jeg hører interviewet, som jeg har haft med dig, Chung, så kan jeg høre, at jeg meget har talt om mit gamle lærerliv, altså den her oplevelse af at være stolt af sin profession, og så den her med, at jeg bliver i organisationen, jeg bliver, fordi jeg ved, at mit arbejde er vigtigt. Og det var nok mit største faglige begær, det var at kunne sige, jeg udfylder en vigtig opgave, ikke nødvendigvis, at jeg er en vigtig person, men jeg laver noget, der er væsentligt... Det har betydet rigtigt meget for mit syn på mit arbejde, at faglighed er væsentligt og det skal fylde meget, men hvis jeg ikke ligesom har dem [eleverne] og har fat i noget, så dét man vil dem per automatik er vigtigt, at jeg kan stå inde for det, at vi har indgået en form for kontrakt mellem læreren og det enkelte barn om, at jeg vil dig noget vigtigt, og jeg vil dig noget godt, og barnet omvendt har indgået en kontrakt, der hedder, jeg vil forsøge at gøre det så godt, jeg kan ... Det er jo grunden til at man er folkeskolelærer og ikke underviser voksne”.

Undersøgelser viser, at mange danske folkeskolelærere i disse år oplever mange forskelligartede udfordringer i forhold til at bevare deres arbejdsglæde (Vaaben, 2016), og andre undersøgelser tyder på, at en afgørende og gennemgående årsag til skolelæreres professionelle utilfredshed og manglende arbejdsglæde er oplevelsen af *moralsk stress* (Colne-

rud, 2015; Santoro, 2011, 2015). Lærerne i undersøgelsen bekræfter, at moralsk stress er en afgørende forklaring på oplevelsen af manglende *professionel tilfredsstillelse*:

Hanne: ”Vi har snakket meget om det her dannelsesaspekt, hvor vi synes, at det er rigtig meget det, som de her drenge har brug for. Vores drenge har måske i særlig grad brug for, ja hvad kan man sige, dannelse og opdragelse i forhold til børn i den almene folkeskole. Og i forhold til den dannelse, hvor er vi så henne i forhold til de mål, som vi egentlig bliver sat for at skulle nå. Og det er så det, som vi har talt om, at man får en eller anden form for moralsk stress i forhold til ... om man så opnår det i sin hverdag. Der er nogen ting som jeg SKAL i løbet af dagen, hvor jeg tænker, at det er slet ikke det, der er vigtigt, altså. Vi synes, at professionalismen afprofessionaliseres, fordi vi synes, at de her langsigtede mål med de der elever - det kunne være at gøre dem livsduelige - at de drukner i de her mål og retningslinjer og leven op til målbare mål”.

Santoro har i en række undersøgelser (Santoro, 2011, 2015; Wilson & Santoro, 2015) afdækket betingelserne for, at lærere enten oplever eller ikke oplever, at de kan være gode lærere og varetage god undervisning. I en undersøgelse har hun gennem interviews undersøgt en gruppe erfarne (amerikanske) skolelærere og deres oplevelse af deres arbejdssituation i moralske termer (2011). Hun har således haft fokus på den moralske dimension af disse læreres oplevelse af professionel tilfredshed og utilfredshed og spurgt til deres *moralske* begrundelser for at opleve professionel tilfredshed og utilfredshed. Santoro hævder ud fra sin undersøgelse, at lærerens virksomhed både har en moralsk betydning i forhold til klasserummet og eleverne og er et resultat af hendes selvforståelser og pædagogiske visioner, der indebærer at hun vurderer tilfredsstillelsen/ utilfredsstillelsen ved sin virksomhed efter moralske kriterier: ideer om den gode lærer, hvad eleverne fortjener moralsk, hvad der udgør det gode lærerliv, og hvad skolens formål er.

Ifølge Santoro (2015) har den empiriske uddannelsesforskning imidlertid kun i ringe omfang haft fokus på at undersøge netop de *moralske* kilder til lærertilfredshed eller -utilfredshed. Hun foreslår - på linje med Colnerud - at vi anlægger et moralsk perspektiv, så vi kan undgå at forstå en række fænomener som professionel stress, skyld og skam, og indignation som udtryk for individuelle psykologiske tilstande og dermed som udtryk for den enkelte lærers utilstrækkelige ressourcer, indstillinger og kompetencer. Vi



må i stedet begribe disse fænomener i forhold til den sammenhæng, hvor den pågældende lærer er ude af stand til at udfolde eller tilgå de *særlige goder* (*distinct goods*), der er væsentlige i forhold til hans oplevelse af professionel tilfredshed i lærervirksomhed..

Ifølge Santoro (2011) har disse goder betydning for læreren som en form for *moralske belønninger* (*moral rewards*) der opnås, når hun oplever, at det hun praktiserer gennem sin undervisning er 'rigtigt' i forhold til sine elever, sit lærerarbejde, lærerprofessionen og sig selv. En undersøgelse af de moralske dimensioner af lærervirksomhed skal ikke kun have fokus på individuelle læreres etiske forpligtelser og moralske dilemmaer, men må også klarlægge måderne, hvorpå lærervirksomhed enten tilbyder eller lukker adgangen til *moralske belønninger*. Det kræver et fokus, der rækker ud over læreren til selve undervisningssituationen som en aktivitet i sig selv. Dette er et skift i fokus fra den enkelte lærers moralitet, moralske ressourcer og indstillinger, til selve *undervisningsaktens* og -situationens moralske dimensioner.

At undersøge og forstå den moralske dimension af undervisning handler dermed ikke kun om at undersøge individuelle læreres dispositioner og færdigheder i forhold til at bedrive moralsk god praksis, men om at undersøge og evt. udvikle de strukturelle betingelser, der gør det muligt for disse lærere at praktisere moralsk. Læreres professionelle frustration og utilfredshed kan i det individuelle perspektiv betegnes som den psykologiske tilstand af udbrændthed, men må i det bredere perspektiv - hvor der er tale om en manglende adgang til moralske belønninger betinget af strukturelle forhold - forstås som en form for *demoralisering* eller *moralsk stress*. I dette lys kan professionel utilfredshed og nedslidning ikke blot forstås som et resultat af den enkelte lærers manglende engagement, hårdførhed eller kompetence, men er et udslag af generelle arbejdsbetingelser, der forhindrer adgangen til moralske belønninger.

De moralske belønninger, som Santoro her henviser til, er altså de belønninger der opnås, når lærere oplever, at de i deres virksomhed gør noget 'rigtigt' og godt i forhold til deres elever, deres profession og deres egen professionelle rolle. Disse belønninger relaterer sig, ifølge Santoro, til både de moralske og etiske dimensioner i undervisningen, dvs. til spørgsmål om *rigtige* og forkerte principper og handlinger og til spørgsmål om det *gode* liv, samfund og verden: "The moral rewards discussed here encompass the moral and the ethical dimensions of teaching" (2011). Den etiske dimension indbefat-

ter lærerens forsøg på i sin undervisning at realisere *det gode liv* på sine egne og på elevernes vegne. I forhold til denne etiske dimension forpligter læreren sig selv på opgaven: *Hvorledes kan det, jeg praktiserer, forbedre verden og mig selv?* Den moralske dimension handler om de handlinger, der kan hhv. moralsk sanktioneres og forbydes: *Er denne undervisningstilgang den rette tilgang givet mit kendskab til denne klasse?* Santoro hævder, at det etiske og moralske ofte er sammenvævede: f.eks. kan den moralske karakter af lærerens handlinger influere på hendes etiske liv, dvs. hendes oplevelse af at være en god lærer eller person.

Ifølge Santoro oplever en lærer altså en moralsk betinget form for professionelt pres, udbrændthed, utilfredshed - moralsk stress - når hun har manglende adgang til det, som hun opfatter som de væsentlige *professionelt tilfredsstillende goder* i sin praksis, dvs. når hun ikke har muligheden for at praktisere sin lærergerning i overensstemmelse med sine overbevisninger og værdier i relation til den gode undervisning og læring, elevernes trivsel og udvikling, det gode liv for hende selv og for eleverne, skolens og uddannelsens formål osv. Dette bliver bekræftet af flere af lærerne:

Lene: ” Når jeg bliver udfordret, er det, når jeg oplever, at jeg ikke kan få adgang til ... finde det rum til de børn, som er at give dem det, som de har allermost brug for lige nu og her. Jeg kan jo sagtens bare tvinge dem ind i de givne rammer, når jeg f.eks. har undervist i matematik, kan jeg jo bare krydse af på en liste, at jeg har været igennem det, men hvad har de så egentlig fået ud af det. Så hvis jeg tager mig selv alvorligt og min profession alvorligt, så bliver jeg nødt til at spørge mig selv om, er de et sted, hvor de er læringsparate?”.

Af lærernes eksempler fremgår det også, at de goder, som de oplever som afgørende for deres oplevelse af professionel tilfredsstillelse indbefatter aspekter, der indgår i en omfattende aristotelisk etikkonception i form af moralske goder: goder der relaterer sig til den gode undervisning og læring, elevernes trivsel og udvikling, det gode liv for dem selv og for eleverne, skolens og uddannelsens formål osv.

Lone fortæller om den dybt tilfredsstillende oplevelse, når hun har tiden til at fordybe sig og tilrettelægge og gennemføre en undervisning, der får eleverne til at arbejde på egen hånd: kreativt, frit og ukonventionelt: ”Mens jeg var gravid, tog jeg så et års-

kursus i dramapædagogik, fordi jeg havde fået åbnet op for det der og ville forsætte med det, for jeg syntes, det var vildt interessant. Igen, det repræsenterede jo det her rum med eleverne, hvor der ingen facit er”. Omvendt rammer det hende hårdt i forhold til sin professionelle tilfredsstillelse, når hun oplever, at hun forhindres i det: ”For mit eget vedkommende så er min udfordring, og der hvor jeg bliver ramt allermest med den her nye arbejdstidsaftale, det er i forhold til, hvad jeg tænker umiddelbart, at der er ingen, der skal bestemme, hvor meget tid og engagement jeg vil lægge i min forberedelse. Der er jeg ramt allermest, for det er dér mit professionelle begær det ligger, det er i idéfasen, det er i at få ideer og bruge tid på det og gå og kæle for det og kreativiteten”.

Flere af lærerne nævner det vellykkede relationsarbejde og elevernes trivsel og udvikling som afgørende for deres oplevelse af professionel tilfredshed.

Anne udtaler: ”For mig ligger det meget i trivselsdelen, hvor jeg laver skilsmissegupper og uddanner elevmæglere. Det er det, der tænder mig, mere end min undervisning, der gør jeg en forskel, der sidder jeg og snakker med de her børn om, hvordan de har det. Derfor tænker jeg også på, hvordan kan jeg forfølge den bane, skal jeg søge om nogle flere AKT-timer, skal jeg ud og læse psykologi”.

Lene fremhæver sin relation til eleverne: ”For mit vedkommende er jeg nødt til at finde et formål med mit arbejde, og det er det der med lærelyst og livsglæde, det må være motivationen. Jeg tænker at relationsarbejdet er det væsentligste, for så kan man godt lære børn hvad som helst efterfølgende”.

Det fremgår af flere udsagn, at lærerne opfatter dannelsesopgaven, at kunne bidrage til elevernes livsmod og livsduelighed, som en dybt meningsfuld opgave.

Hanne: ”Jeg skulle også lige bruge lidt tid, men overordnet set er det, når jeg har oplevelsen af at gøre en forskel ... nu er det jo lidt nogle særlige børn jeg har ... så den oplevelse af at nu har man gjort en forskel for ham, jeg har været med til at ændre på hans livsbane. Og det kan være i det store eller i det små, det kan være at lære én at læse og åbne verden for ham, men det kan også være helt andre ting”.

Lærerne opfatter også muligheden for deres egen fagpersonlige udvikling og realisering af det gode liv, som et tilfredsstillende gode.

Lene: ”Hvis jeg lige skulle opsummere mit professionelle begær, så er det forbedelse, fordybelse og finde på. Og så er der den her selvudviklingsdimension, der ligger

under det hele, for det der tænder mig og er grunden til, at jeg godt kan lide det her, er den her med, at jeg lærer selv, og det kan både være noget fagligt eller noget mere personligt udviklingsmæssigt. At få lov til det, men selvfølgelig med henblik på at lave den gode og spændende undervisning for eleverne. Det er jo ikke primært for mig selv, men at kunne kombinere det, synes jeg er fedt”.

Endelig nævner et par af lærerne, at dét at kunne bidrage til skolens opgave i forhold til at fremme det gode samfund, er en professionelt meningsgivende og vigtig opgave.

Sonja: ”Alt det som vi har talt om, som er bærende elementer i folkeskolen, alt det som vi har talt om er vigtigt for at kunne gøre vores børn parate, det er jo der, vi starter i forhold til den grundlæggende tillid borgerne imellem og tilliden mellem borger og stat, det er der tilliden starter og troen på, at vi bor i et retfærdigt samfund”.

### 5.2.2 Undervisningens moralske goder

Santoro bestemmer disse væsentlige professionelle goder som moralske *belønninger*, som den enkelte lærer opfatter som professionelt tilfredsstillende og tiltrækkende. Det er både goder, der er direkte belønnende for både læreren og eleverne: når læreren gennem sin undervisning bidrager til elevernes trivsel, udvikling og læring, når hun giver sine elever muligheden for en dyb, meningsgivende og transformerende forståelse af sig selv og verden, belønner hun sine elever og tilfredsstiller samtidig sig selv professionelt og moralsk. Men der er også goder, der giver læreren muligheden for at belønne sig selv direkte: når hun udvikler sin egen professionelle identitet, når hun opnår den vellykkede sammenhæng af sit professionelle og personlige liv osv. Men hvad giver disse goder deres status af *moralske* belønninger eller goder? Santoro får ikke fremhævet eller forklaret dette aspekt, men af følgende udtalelse fra én af lærerne fremgår det, at det ikke alene er i kraft af deres belønnende karakter som en umiddelbart tiltrækkende belønning, at disse goder opleves som og er kvalificerede som moralske goder:

Lene: ”På den anden side oplever jeg, at jeg for det meste går hjem fra arbejde med en grundoplevelse af at lykkes ... til trods. Ja egentlig oplever jeg næsten dagligt en grundlæggende meningsfuldhed ved mit arbejde, der vidner om og tydeliggør over for mig selv, at jeg ikke bare har en opgave. Men at min opgave er vigtig og frem for alt væsent-

lig. Mit erhverv er først og fremmest båret af meningsskabende relationer, hvorfor det både er en gave og en opgave”.

Lenes beskrivelse af sit meningsfulde arbejde som både ”en gave og en opgave” vidner om, at de goder, som hun oplever som professionelt belønnende, som en *gave*, samtidig er forpligtende, dvs. en *opgave*. Lærernes professionelle tilfredsstillelse er en moralsk tilfredsstillelse, som opnås gennem goder, som efterstræbes, ikke blot fordi de er umiddelbart tiltrækkende som belønninger, men fordi lærerne samtidig opfatter dem som forpligtende. Der er således tale om *moralske goder* i den aristoteliske forstand - eller om stærkt evaluerede moralske værdier i Taylors konception: det er goder, som tilfredsstiller og efterstræbes af disse lærere, fordi de opfatter og oplever dem som både tilfredsstillende og forpligtende, hvilket vil sige efterstræbelsesværdige, værdige at efterstræbe som moralsk værdifulde i sig selv.

Men hvad er så bestemmende for, hvilke af de mange goder og stærke evalueringer der blot er udtryk for den enkelte lærers subjektive evaluering, og hvilke der er ’rigtige’ moralske goder, der er nødvendigt forbundet med dét at undervise? Santoro bestemmer på den ene side disse goder ud fra, hvad den enkelte lærer oplever som belønnende, og på den anden side knytter hun dem til ”*terms of excellence*” (2011, s. 8), dvs. standarder for den udmærkede udførelse, der ikke kun afhænger af den enkelte lærers opfattelse og kvaliteter. Vi kan andre ord bestemme undervisningens moralske goder i overensstemmelse med MacIntyres praksisbegreb: det er goder, der er *interne* i forhold til denne praksis og knyttet til standarder for dens gode udøvelse. Det vil sige, at det er goder, der kun kan realiseres af den udøvende lærer og kun lader sig realisere gennem dennes gode udøvelse af sin undervisning efter ”standarder, der delvist definerer denne praksis” (MacIntyre, 1984, s. 187).

Denne opfattelse, at der er knyttet bestemte transindividuelle, definerende standarder til den gode udøvelse af en praksis, er også blevet hævdet inden for læreretikforskningen. Ifølge Richardson & Fenstermacher (2001) afhænger god lærervirksomhed således ikke kun af den individuelle lærers bestræbelser og kompetencer, men af både moralsk forsvarlige praksisser og af efterlevelsen af bestemte standarder for udmærkelse, der er givet af lærerprofessionen og -virksomheden som sådan og ikke af den enkelte læ-

rer. Lærervirksomhed har altså bestemte standarder, dyder og kompetencer, der er kendetegnende for denne særlige virksomhed (Dunne, 2003; Hansen, 2001).

Da MacIntyre, som tidligere fremstillet, benægter, at lærervirksomhed og undervisning er en praksis, kan vi ikke hos ham hente svaret på spørgsmålet om, hvilke standarder, der så ”delvist” definerer undervisning som en særlig praksis og som udgør målestokken for, hvad der tæller som god undervisning. I kap. 6 vil jeg tage dette spørgsmål op og fremstille Klaus Pranges teori med dens bud på, hvad der kendetegner undervisning som en særlig form for menneskelig praksis, og hvilke immanente standarder, den gode lærer skal leve op til for at bedrive god undervisning. I dette kapitel vil jeg således fremstille Pranges bud på et svar på afhandlingens fjerde forskningsspørgsmål: *Hvad er en god lærer, og hvad er god undervisning?* I kap. 7 forsøger jeg på baggrund af en kritisk revision og supplerung af Pranges teori at uddybe dette svar gennem inddragelsen af en række filosofiske perspektiver.

I lærernes udtalelser kommer det imidlertid allerede til udtryk, at de goder, som disse lærere efterstræber som professionelt efterstræbelsesværdige, opleves som goder, der er interne, dvs. kendetegnende for og forbundet med selve det at bedrive undervisning. Denne opfattelse kommer til udtryk de gange lærerne i deres valg og beskrivelse af de goder, de opfatter som afgørende for deres oplevelse af professionel tilfredsstillelse og meningsfuldhed, henviser til formål og værdier, der er indlejrede i større, overindividuelle og givne sammenhænge, dvs. i tayloriske ’værdihorisonter’.

Lene: ”For mit vedkommende er jeg nødt til at finde et formål med mit arbejde, og det er det der med lærelyst og livsglæde... Det som vi måske skal sætte til debat er, om det kan være rigtigt, at det nu skal handle mere om uddannelse end dannelse. For vi skal spørge os selv om, hvad det er for en skole som vi egentlig vil have”.

Chung: ”Så siger du hermed, at dette ikke kun er en individuel problemstilling, der vedrører den enkelte lærers indstilling ... men at det skal bredes mere ud til at handle om vores syn på skole, undervisning, uddannelse, børn osv.?”

Lene: ”Ja, og det skal også ses i forhold til, at vi har en længere dansk folkeskoletradition, hvor vi ikke bare opfatter skolegang som ren uddannelse. Så med den tradition som vi bygger på, er det for mig egentlig ikke noget kald, som den enkelte lærer kan

vælge at tage på sig ... Jamen, det ligger der jo hele tiden, for hvis man f.eks. læser formålsparagraffen eller skolereformen, så mener vi jo stadig væk, at vi skal blive livsduelige”.

I denne udveksling nævner Line som sin største professionelle tilfredsstillelse at kunne bidrage til sine elevers ”lærelyst og livsglæde” og henviser i sin begrundelse for værdifuldheden af denne opgave både til skolens formål og til den danske folkeskoletradition. I sit valg og vurdering af denne opgave som et moralsk gode, der tilfredsstiller hende professionelt, orienterer hun sig med andre ord efter værdier, der ikke blot udtrykker en subjektiv præference. Hun bekræfter i sin beskrivelse Taylors bestemmelse af de moralske værdiers status, som efterstræbelsesværdige værdier, der ikke blot udtrykker enkeltpersoners subjektive opfattelser: den enkelte aktørs stærke evalueringer foregår altid inden for givne baggrundshorisonter af værdi, dvs. værdihorisonter, der rummer transsubjektive standarder for, hvad der tæller som moralske goder. I kap. 7.3.2 vil jeg udfolde Taylors konception af moralske goder og deres rangering i et hierarki af goder.

Vi kan altså ikke alene ud fra den enkelte lærers udsagn og formulering af sine moralske værdier udlede de moralske goder, der er knyttet *internt* til undervisningen som en særlig praksis. Ifølge MacIntyres praksisopfattelse afhænger moralsk god undervisning således af en fælles undervisningspraksis og -tradition snarere end af individuelle læreres opfattelser af moralsk god undervisning. Så det ’gode’ i den moralsk gode undervisning er bestemt af det fællesskab og den tradition af menneskelig praksis, hvori undervisning finder sted (MacIntyre, 1984). I kap. 7.3.1 vil jeg udfolde og undersøge dette aspekt af MacIntyres praksisopfattelse nærmere.

Vi må i første omgang - som det kommer til udtryk i de individuelle interviews - opfatte de deltagende læreres udsagn som udtryk for disse læreres subjektivt forskellige oplevelser og opfattelser af, hvad der er afgørende moralsk værdifuldt i deres undervisningsvirksomhed. Jeg har imidlertid argumenteret for, at der med denne anden undersøgelses kollaborative og interaktive tilgang - der har involveret kollegiale samtaler, hvor erfaringer er blevet delt og teoretiske perspektiver er blevet inddraget - kan anlægges et undersøgelsesperspektiv, der overskrider den individuelle deltagers subjektive opfattelser. Jeg har i min analyse og fremstilling samtidig løbende knyttet an til foreliggende forskningsresultater med henblik på bedst muligt at sikre, at de vundne indsigter udtryk-

ker en udvidet forståelse, der kan have relevans og gyldighed ikke kun for de deltagende lærere, men for undervisningspraksis og for lærerprofessionen generelt.

Som det er fremgået af de foreløbige udtalelser, kan de deltagende læreres opfattelser af, hvad der er moralsk værdifuldt i deres undervisningspraksis, kategoriseres i deres bestemmelser af det moralsk gode i forhold til hhv. deres elever, dem selv og uddannelsens og skolens formål.

A. Lærerne udtrykker, at det moralsk gode i forhold til deres *elever* er: At bidrage til deres trivsel gennem "relationsarbejde og udvikling af tillidsfulde relationer" mellem sig selv og eleverne; at kunne udvikle deres "livsduelighed" med "lærelyst og livsglæde", der giver dem forudsætningerne for at efterstræbe det gode liv; at bidrage til deres faglige udvikling ved at give dem læringsoplevelser, der giver dem muligheden for en dybere, meningsgivende og forandrende forståelse af sig selv og verden.

Kort sagt er det et væsentligt - professionelt dybt tilfredsstillende og forpligtende - moralsk gode for disse lærere at kunne gøre en afgørende positiv forskel for deres elever i forhold til disses faglige udbytte, trivsel, personlige udvikling og forberedelse til voksen- og samfundsliv.

B. I forhold til deres *egen lærerrolle og -identitet* oplever lærerne, at det moralsk gode er: At kunne forberede og gennemføre sit arbejde med fordybelse og engagement i en "fri og kreativ" arbejdsproces, der giver ejerskab i forhold til dette arbejde; gennem sit arbejde fortsat at kunne udvikle sig både "fagligt professionelt og mere personligt"; gennem sine tillidsfulde relationer til den enkelte elev at opleve, at denne "føler sig set", og at man har gjort en afgørende god forskel for denne.

Det er et væsentligt, tilfredsstillende og forpligtende, moralsk gode for disse lærere at kunne fordybe sig fagligt i en fri kreativ og engageret proces, at kunne indgå i tillidsfulde relationer til deres elever og gennem deres lærerarbejde at kunne udvikle sig professionelt og personligt.

C. Endelig giver lærerne udtryk for, at det moralsk gode i forhold til uddannelsens og skolens formål er: At kunne bidrage til indfrielsen af "skolens formål og den danske folkeskoletradition" gennem varetagelsen af skolens "dannelsesopgave"; gennem et arbejde med at "gøre vores børn parate" til samfundet at kunne bidrage til de "bærende elementer", der opretholder "det retfærdige samfund".



For disse lærere er det endelig et væsentligt, tilfredsstillende og forpligtende, moralsk gode at kunne bidrage til opretholdelsen og udviklingen af en tradition for skole og uddannelse, som de kan se sig selv som en del af, for herved at kunne bidrage til at fremme det gode samfund.

### 5.2.3 Rammebetingelsernes betydning for adgangen til de moralske goder

Når de moralske udfordringer i relation til lærernes undervisningsvirksomhed undersøges, er der en tendens til inden for uddannelsesforskningen at fokusere på den enkelte lærers personlige dilemmaer i et klasserum opfattet isoleret fra de strukturelle, sociopolitiske forhold og fra selve lærervirksomhedens og -professionens problemer og udfordringer. I sin review-artikel fra 2010 konstaterer Bullough (2011), at de fleste studier i læreretik fokuserer på individuelle lærernes dilemmaer i deres møde med elever og kolleger. I dette individuelle perspektiv er læreres udfordringer og dilemmaer opfattet som personlige kampe og ikke som udtryk for problemer i selve lærervirksomheden som en praksis. Dette perspektiv lægger også op til, at den enkelte lærers evne til at håndtere og navigere i forhold til de oplevede dilemmaer bestemmes som individuelle kompetencer til at kunne identificere og artikulere de moralsk relevante sider af sin virksomhed samt reflektere, begrunde og handle i forhold til de moralske hensyn i udøvelsen af en form for *etisk forståelse* (Campbell, 2008). Men denne etiske forståelse er ofte ikke sat i sammenhæng med de strukturelle - sociokulturelle, institutionelle og politiske - betingelser for, at læreren i det hele taget kan omsætte den til god lærervirksomhed gennem en realisering af denne virksomheds interne, moralske belønninger eller goder.

De deltagende lærere beretter om, at de i en række afgørende kritiske situationer oplever, at disse moralske goder ikke uden videre lader sig realisere, men at der kan foreligge hindringer, der ikke giver dem *adgang* til at indfri dem. Lærerne oplever, at deres mulighed for at indfri de moralske goder ikke kun er afhængig af deres egen personlige indsats, men i høj grad er bestemt af en række sociokulturelle, institutionelle og politiske rammefaktorer. I forhold til disse kritiske situationer oplever lærerne, at deres mulighed for at bedrive deres lærervirksomhed efter deres egne moralske værdier og med moralsk forståelse og handlekraft, dvs. moralsk kyndighed, er bestemt og begrænset af en kontekst, som de kun har en begrænset indflydelse på. Den enkelte lærer kan i kraft af sine

fagpersonlige kvaliteter varetage sit arbejde mere eller mindre moralsk kyndigt, dvs. med moralsk perception og artikulation, refleksions- og begrundelsesevne samt beslutnings- og handlekraft, men hendes adgang til at realisere de moralske goder i sin lærerpraksis gennem udøvelsen af sin moralske kyndighed er betinget af en række rammebetingelser, der sætter de *fælles arbejdsbetingelser* for et bestemt kollegialt fællesskab eller for hele lærerprofessionen.

De deltagende lærere havde allerede i den første individuelle interviewundersøgelse hver især berettet om deres oplevelse af forskellige rammebetingelsers betydning for deres mulighed for at indfri egne moralske værdier. I det kollegiale udviklingsforløb berettede lærerne nu om og diskuterede flere af disse rammebetingelsers betydning for deres arbejdssituation og professionelle selvforståelse: samarbejdet med kolleger og med ledelsen, skolekulturen, ledelsens organisering og indflydelse på denne kultur, de kommunale og nationale uddannelsespolitiske tiltag osv. Gennem den kollegiale erfaringsdeling og samtale identificerede og beskrev lærerne den generelle betydning, som disse forskellige rammebetingelser har, ikke blot for den enkelte lærer, men for deres undervisningsvirksomhed, lærerarbejdet og lærerprofessionen som sådan.

Det kollegiale samarbejdes betydning for arbejdsglæden og for muligheden for at løfte sine læreropgaver på professionelt tilfredsstillende vis kom til udtryk hos flere af lærerne i den første individuelle interviewundersøgelse. Dette kom til udtryk og blev bekræftet i den kollegiale samtale, men gennem denne samtale blev der samtidig vundet en ny fælles forståelse af, at det gode kollegiale samarbejde er påvirket og afhængigt af en række andre rammebetingelser og kan udfordres af disse betingelser.

Lene: ”For at samle op så har vi jo snakket om, hvor stressfyldt det er at være i paradokserne hele tiden, og jeg tænker, at vi derfor har behov for at kunne diskutere vores pædagogiske og didaktiske praksis, men fordi man bliver så presset, så har man ikke overskud til den del, for der er jo også noget, der hedder undervisning i næste uge, ikke. Samtidig oplever vi, og i nogle af de tekster som vi har læst, jamen forudsætningen for god undervisning og en god skole det er, at lærerne samarbejder, og at man får implementeret, at man samarbejder. Og nu fjerner man så midlerne egentlig fra reelt samarbejde, og så tænker jeg, at vores opgave må være at påpege alle de her paradokser, der hele tiden opstår”.

Flere af lærerne tillagde deres lokale skoleledelse en afgørende betydning i forhold til deres mulighed for at kunne indgå i gode former for kollegialt samarbejde:

Niels: ”Det er vigtigt at være del af et stærkt team med konsensus om, hvordan man handler i forhold til både hinanden og eleverne. Målet er at støtte hinanden i arbejdet, men også at kunne have fokus på personfølsomme emner i det kollegiale samarbejde. Ledelsens indsats der er også vigtig. På min skole har de taget initiativ til et projekt, hvor kollegerne aflægger hinanden ’virkelighedsbesøg’ på tværs af årgange. Samtidig har de skaffet tiden til det ved at omlægge noget tilstedeværelsestid. Der er indkøbt elektronisk udstyr, der muliggør supervision. Vi har også mulighed for en ugentlig forberedelsesdag med tid til fælles opgaver, f.eks. elevplaner og planlægning af fælles forløb. Alt i alt har jeg oplevet et godt råderum for min autonomi som lærer, hvor de værdier og tanker jeg har bragt i spil er blevet taget alvorligt og i spil i forhold til fællesskabet”.

Det kom til udtryk i lærernes samtaler, at de tillagde deres ledelse en afgørende betydning for, hvilken betydning de øvrige rammebetingelser for deres arbejde fik. Den lokale skoleledelses fortolkning og implementering af kommunale og nationale uddannelsespolitiske rammevilkår opleves af lærerne som afgørende for skolens strukturer af magt og roller og dermed afgørende for skolekulturens hverdagspraksisser af samtaler, forhandlinger og samarbejder:

Henrik: ”Men hvorfor er der nogle skoleledelser, der altid skal gå efter det, som kommunen har sat som mål i stedet for på, hvad der fungerer på deres skole? Der tænker jeg, hvorfor kan de ikke bare gøre som på de skoler, hvor det fungerer skide godt. Så bliver man frustreret over, at det skal være så firkantet, og så bliver man selv modsvarende firkantet og siger, hvis I følger reglerne sådan, så gør vi også. Så der er et spillerum der”.

Lærerne gav udtryk for en generel overbevisning om, at en skolekultur præget af gensidig tillid og anerkendelse, der fremmer det gode samarbejde med kolleger og ledelse, er en afgørende mulighedsbetingelse for udøvelsen af deres moralske orienterede virksomhed og indfrielsen af dens moralske goder. Lærerne gav udtryk for, at den lokale skoleledelse gennem sin ledelse og organisering har en særlig betydning for denne skolekultur og en afgørende betydning for, hvilken betydning de nationalt og kommunalt uddannelsespolitiske tiltag får på deres arbejdsbetingelser og mulighed for professionel tilfredsstillelse.

Nanna: ”På B. skolen hvor jeg er nu, er det vigtigt for mig, at frihed og tillid er prioriteret. Jeg var kort tid på H. skole, hvor det var nogle helt andre ting, der var prioriterede, man stod meget alene med opgaverne, vi havde inklusionsbørn, som man stod alene med, når man så havde udfordringer og problemer, man havde behov for at få snakket igennem med sine ledere, så var det altid mit ansvar at få det ændret. Det var aldrig, hvad kan vi gøre i fællesskab, eller hvad kunne ledelsen gøre. Her på B. skolen tager ledelsen aldrig udgangspunkt i, at det er mit ansvar alene, men der er altid flere bolde i luften, hvor vi er sammen om det i teamet, og at ledelsen er med. Omkring det høje faglige niveau som er vigtigt for mig, oplever jeg på skolen, at det er noget vi er fælles om, at vi gerne vil have et højt fagligt niveau. Her tænker jeg ikke kun på, at vi har gode resultater i vores tests, men at vi brænder for faget og gerne vil skabe en god skole, hvor de også trives, at der er den her fede oplevelse af at gå i skole”.

I den første empiriske undersøgelse undersøgte jeg gennem individuelle interviews, hvad de deltagende lærere oplevede som den største udfordring i forhold til at kunne indfri deres egne moralske værdier. Jeg undersøgte altså den enkelte lærers individuelle svar på Colneruds spørgsmål: *Hvorfor er det i grunden så svært at være en god lærer?* Colnerud (2015) undersøger sit spørgsmål gennem en undersøgelse af årsagerne til læreres oplevelse af moralsk stress, som beskrives som en tilstand af ”feeling burdened by work” og burnout”, som er den tilstand, som disse lærere risikerer at opleve som et resultat af ”commonly work under high tension and stress”. Som nævnt konkluderer Colnerud i sin undersøgelse, at det er de intrapersonlige dilemmaer, altså konflikten mellem egne moralske værdier, der er den største udfordring og risikofaktor i forhold til lærernes stress. Colneruds ræsonnement er, at disse dilemmaer er særligt belastende, fordi det alene er den enkelte lærer, der har ansvaret for at løse dem. Lærerne har altså i forhold til deres intrapersonlige konflikter ikke mulighed for at ”appease their guilty consciences by referring to an external principle or external circumstances”.

I denne anden undersøgelse har jeg gennem lærernes beretninger og kollegiale samtaler undersøgt, hvorledes de oplever deres udfordringer, når perspektivet skiftes fra den enkelte lærers dilemmaer til lærerarbejds og undervisningens udfordringer. I dette perspektiv beskriver lærerne deres udfordringer, og deres oplevelse af en moralsk form

for stress, som et spørgsmål om adgangen eller den manglende adgang til at realisere de moralske goder i deres undervisningspraksis. I forhold til dette spørgsmål peger undersøgelsens resultater på rammebetingelsernes afgørende betydning. Lærerne oplever, at adgangen til de moralske goder i deres undervisningspraksis er bestemt af de faktorer, som de ikke selv har den fulde indflydelse på, og som de derfor ikke er personligt ansvarlige for. Lærerne oplever manglende professionel tilfredsstillelse og dermed moralsk stress, når de oplever, at visse rammebetingelser forhindrer dem adgangen til at realisere de interne moralske goder i deres praksis. Som det fremgår af det næste tema afhænger lærernes oplevelse af moralsk stress derfor af deres mulighed for at kunne manøvrere strategisk i forhold til de betingelser, der hindrer deres adgang til at realisere disse moralske goder.

#### **5.2.4 Etisk-strategisk kompetence og professionel ulydighed**

Vi har set, at lærerne oplever, at deres arbejde er karakteriseret ved moralsk engagement og sårbarhed. Idet de stræber efter at realisere deres moralske overbevisninger og værdier, oplever de sig som udsatte og sårbare, fordi de moralske betydninger af deres handlinger fortolkes og påvirkes af signifikante andre, dvs. elever, kolleger, forældre, ledelse osv. (Kelchtermans, 2009).

Ifølge Kelchtermans & Hamilton (2004) er der en politisk konsekvens, der følger af det forhold, at lærerens opretholdelse af sin professionelle selvforståelse og moralske standpunkt afhænger af, hvordan andre aktører opfatter hans virksomhed. Det kræver altså en social anerkendelse fra elever, kolleger, forældre og ledelse. Denne situation, at læreren i sin selvforståelse og virksomhed er afhængig af de andre aktørers anerkendelse, giver, ifølge Kelchtermans & Hamilton, anledning til lærerens indtagelse af et politisk perspektiv i sin virksomhed. Læreren må i konsekvens af sin sårbarhed indtage et *mikropolitisk perspektiv* i form af en kamp for anerkendelse, der indebærer handlinger og strategier for at opnå de betydningsfulde andre aktørers anerkendelse og værdsættelse af sin professionalisme og værdier som lærer. Når sårbarheden bliver kritisk i form af en oplevelse af en trussel mod vigtige arbejdspladsbetingelser, herunder egen selvforståelse, engageres læreren i en politisk kamp for at bevare eller genskabe dem.

Hvilke mestringsstrategier er der for læreren? Kelchtermans & Hamilton foreslår, at lærerne gennem individuelle refleksioner og fortællinger samt kollektive samtaler kan opnå en *mikropolitisk kompetence*<sup>13</sup> (*literacy*) i forhold til at forstå og handle ud fra den moralske og politiske baggrund for deres virksomhed og udfordringer. Mikropolitisk kompetence udmønter sig i evnen til at kunne aflæse den mikropolitiske virkelighed af forskellige aktørers professionelle interesser og magt og indplacere sig selv i denne virkelighed og begrunde og forsvare sin egen virksomhed i forhold til disse medaktører. Kelchtermans & Hamilton nævner tre sider af lærerens mikropolitiske kompetence:

1. Et vidensaspekt der er den viden, som læreren må besidde for at kunne aflæse og forstå den mikropolitiske karakter af en bestemt situation, dvs. aflæse den i et politisk perspektiv som omhandlende processer af magtudøvelse og professionelle interesser.
2. Et strategisk handlingsaspekt, der indbefatter lærerens repertoire af handlestrategier til at opnå, bevare eller retablere ønskværdige arbejdsbetingelser.
3. Et oplevelsesaspekt, der har at gøre med lærerens oplevelse af tilfredshed eller utilfredshed (hjælpeløshed, skyld, vrede) i forhold til den mikropolitiske virkelighed og sin egen mikropolitiske forståelse af denne.

### ***Etisk-strategisk kompetence***

Jeg argumenterede i kap. 1.3.2 - i diskussionen af Buzzelli & Johnstons uddannelsessociologiske undersøgelse af lærerens undervisningsvirksomhed - for, at den etiske dimension i denne virksomhed ikke kan forklares adækvat i et magtpolitisk perspektiv. Det er derfor vigtigt at fastholde, at den mikropolitiske 'kompetence', som Kelchtermans & Hamilton tilskriver den professionelle lærer, må forstås som en strategisk kompetence, der bringes i spil i lærerens bestræbelse på at vinde anerkendelse for den *moralske* betydning og værdi af sine handlinger. Jeg vil derfor udvide og præcisere begrebet om mikropolitisk kompetence til et begreb om lærerens *etisk-strategiske kompetence*.

Jeg forstår hermed etisk-strategisk kompetence som lærerens forståelse og strategiske færdighed *både* i forhold til at vinde anerkendelse for de moralske betydninger af sine handlinger og i forhold til at skaffe sig adgang til at kunne realisere de moralske goder i sin undervisningsvirksomhed. En vigtig ressource for lærerens moralsk orienterede

---

<sup>1313</sup> Jeg oversætter her, i mangel af bedre, *literacy* med 'kompetence'.

virksomhed og professionelle autonomi udgøres således af hendes etisk-strategiske kompetence. I forhold til lærerens mulighed for at skaffe sig adgang til de moralske goder i sin praksis, er den etisk-strategiske kompetence en betingelse for, at hun kan realisere disse goder gennem udfoldelsen af sin moralske kyndighed. Etisk-strategisk kompetence indgår således som et aktivistisk element i et begreb om lærerens moralske autonomi, som jeg i forlængelse af Kant vil forstå som lærerens evne og vilje til at lade sine handlinger lede af sin undervisningsvirksomheds moralske værdier uden hindrende rammebetingelsers begrænsning.

Det fremgår af lærernes samtaler, at de i deres bestræbelser på at praktisere ud fra deres moralske værdier oplever, at de må manøvrere med en form for etisk-strategisk forståelse og færdighed. Der nævnes strategier, der anlægges med henblik på at skaffe sig adgang til at realisere sine moralske værdier:

Niels: ”Der er noget jeg lige skal forstå rigtigt. Det vil sige, at du arbejder med målstyring og tests i hverdagen efter ... men du skrev også det der med, at du stiller ikke større krav til dem [eleverne], end du ved, at de magter. Så jeg tænker, at du måske har været inde og lave lidt om målene, så de passede til dem?”

Hanne: ”Altså, ligesom alle andre skal vi lave de her fine undervisningsforløb ud fra Århus Kommunes ”Min uddannelse”, og der skal man tage de her fagmål ind, og så lever vi op til de fagmål bom, bom, bom. Og det skal vi også, og det gør vi også, men det der så foregår i praksis, det er selvfølgelig, at vi har et forløb og inden for det forløb så er der bare nogen, de når noget, og nogen de når bare noget helt andet”.

Chung: ”Hanne, vil du kalde det en strategisk manøvre, at du forsøger at sno dig inden for de krav og vilkår der er?”

Hanne: ”Ja, for det bliver jeg nødt til. Vi skal jo lave de her undervisningsforløb, men jeg har også spurgt, altså skal vi lave nogen, der kan lykkes i virkeligheden, eller skal vi bare lave nogen. Så sagde han [en leder], egentlig skal vi bare lave nogen, de behøver ikke at lykkes”.

Nanna: ”Men Hanne, det lyder jo som om, du har fundet en strategi til at navigere i de krav, der bliver sat fra oven, og det bliver man også nødt til, ikke ... nu har vi også ”Mebook”, og man bliver også nødt til at finde ud af, hvad kan jeg egentlig med det, for-

di det kan ikke dét, som jeg synes, det skal, altså hvad kan jeg så gøre for at nå det, jeg skal kunne. Altså hvad kan jeg få ud af det her, for man kan jo ikke gå på kompromis med de etiske dimensioner f.eks. ved det at være lærer og så kunne se sig selv i øjnene stadigvæk. Og det er jo det, som du gør, du gør noget for at kunne fortsætte med at være det ...”.

Nogle af lærerne fortæller om, at den manglende anerkendelse af deres handlinger og deres (moralske) værdier kan være hæmmende i forhold til at bedrive deres virksomhed professionelt og i overensstemmelse med disse værdier:

Lene: ”Det handler om, at samfundet skal anerkende og ikke bare anse det [lærerarbejdet], som noget enhver kan gøre. På den måde er vi belastet af, at alle har gået i skole, alle har en holdning til skolen. Så jeg kunne godt tænke mig mere åbenhed, at folk fik bedre indblik i, hvad det egentlig vil sige at være lærer ... Jeg synes, at det er tankevækkende, at vi ofte ender med at snakke om tid som en ressource, og jamen så kan du bare gøre det her, hvor jeg i stedet kunne ønske mig for vores fag, at vi får italesat, hvorfor det ikke giver mening, for det siger jo noget om, hvad man så betragter viden som, at det er noget, der altid kan ekspliciteres ned på det skrevne, hvor jeg tror, at de fleste ved, at en undervisning udvikler sig i kraft af de elever, man har, og der er ikke to timer, der er ens”.

Chung: ”Og tænk hvis den brede offentlighed fik en forståelse for, at det er, hvad undervisning er, og hvad det egentlig kræver at undervise”.

Lene: ”Ja, præcis og jeg har det næsten sådan, at jeg gider ikke at udfylde det der, altså så må jeg jo blive kaldt ind til en samtale, fordi jeg til enhver tid kan forsvare, hvorfor jeg ikke skal gøre det”.

Et vigtigt element i kampen for at vinde anerkendelse for den moralske betydning og værdi af sine handlinger er lærerens evne og vilje til at artikulere de moralske grunde for sine handlinger, hvilket vil sige at begrunde sine handlinger gennem en henvisning til sine overbevisninger og værdier i relation til undervisning, eleverne, skolens og uddannelsens formål osv.:

Lene: ”... jeg er nødt til at finde et formål med mit arbejde, og det er det der med lærelyst og livsglæde... Jamen, det ligger der jo hele tiden, for hvis man f.eks. læser formålsparagraffen, så mener vi jo stadigvæk, at vi skal blive livsduelige”.



Nogle af lærerne forbinder deres egen kamp for at vinde anerkendelse med en fagpolitisk kamp, som lærerstanden må føre:

Sonja: ”Jeg har f.eks. genindført klassens tid i mine timer, i min klasse, for den røg jo ud sammen med alt det andet, og jeg har genindført min klasselærerfunktion, selv om den jo ikke længere .... Så jeg er ikke kontaktlærer, men jeg er klasselærer for ellers er der jo ingen der er det, vel? Men jeg står jo for skud, for nogen kan jo finde på at pege mig ud og sige, jamen der mangler da en dansktid i det regnskab eller hvad med det faglige som de kunne have nået i stedet i den time, hvad med de læringsmål? ... Men vi er også blevet opmærksomme på, hvad det er vi gerne vil have, og hvad det er vi gerne vil kæmpe for at beholde. På den måde tror jeg, at vi er blevet en mere vågen faggruppe, for i mange år var vi ikke vågne i forhold til de goder, vi havde tilkæmpet os gennem mange år. Så som faggruppe står vi på en måde stærkt ... At vi så hver især må gå og lave vores egne strategier, det er super uheldigt, for der kunne komme noget fantastisk godt ud af at sætte folk sammen ... en fælles bevidsthed”.

Flere af lærerne forbinder altså deres egen kamp med en kamp for deres professions anseelse, der må føres kollektivt og i forhold til den brede offentlighed:

Sonja: ”Du nævner på et tidspunkt at skolebestyrelserne i jeres kommune er begyndt at snakke sammen, og at det er vigtigt også at få forældrene med i forhold til at påvirke offentligheden og politikerne med hensyn til folkeskolen og dens ressourcer. Her tænker jeg, om vi som lærere, som gruppe, ikke også kan gøre noget. Og her er solidaritet mellem os som faggruppe vigtig”.

Lene: ”Ja, og det er her, at det er vigtigt, at vi trods alt er de professionelle med en uddannelse, der giver pædagogisk og didaktisk indsigt. Og her handler det også om hvilken status man har, hvor jeg tænker ... jamen der er rigtig mange, der har en holdning til folkeskolen og hvordan det skal stykkes sammen, men der er ikke så mange ... der er langt mere respekt for f.eks. læger, her går vi da ikke og blander os i det på samme måde, om de nu gør det rigtige”.

### ***Professionel ulydighed***

Flere af lærerne beretter om situationer, hvor de har handlet imod regler og påbud for at kunne handle efter deres egen moralske samvittighed. Oplevelsen af moralsk stress bety-

der, at disse lærere har oplevet, at en form for *professionel ulydighed* var nødvendig, for at de kunne praktisere moralsk ansvarligt og professionelt. Professionel ulydighed bestemmer jeg hermed som den enkelte lærers alternative, ulydige måder at gøre tingene på, som ikke nødvendigvis gør hendes arbejde tids- og ressourcemæssigt lettere for hende, men som gør det muligt for hende at gøre det 'rigtige' og som kan retfærdiggøres med gode moralske grunde. Det fremgår af lærernes diskussioner af dette tema, at der er tale om en form for ulydighed, som kan legitimeres moralsk.

Lone: "Altså, vi er også inde i nogle følelsesmæssige ting, hvor man ikke bare kan slutte med noget og slippe det, altså bare oparbejde en ny verdensforestilling og professionelt begær. Og det kommer ud hos mig ved, at man får det dårligt ikke, ikke at slå til og ikke at honorere de forventninger og krav, der er. Og det udmunder så i det her, som vi har kaldt professionsulydighed. Jeg er simpelthen ikke afslappet med det, fordi jeg er hele tiden i uro, hele tiden i lidt stress, fordi jeg pendler i det her spændingsfelt, jo jeg er nødt til at være lidt ovre på den ene side, men så er jeg også nødt til at komme over på den anden side og have mig selv lidt med".

Hvis den professionelle ulydighed er en form for ulydighed, der kan legitimeres moralsk, indebærer det imidlertid, at der er visse betingelser, der skal opfyld:

Chung: "Her tror jeg, at vi har fat i noget meget spændende. Vi er ved at formulere et begreb om professionel ulydighed, hvor det ikke at følge reglerne ikke handler om at gå under radaren for at slippe billigere eller at gøre tingene dårligere og mindre professionelt, men at det handler om at forsvare en professionalisme. Så professionel ulydighed bliver noget, man faktisk kan forsvare professionelt, men hvor der også er nogle betingelser for, at man kan sige, at det er professionel ulydighed og ikke bare ulydighed".

Lærerne nævner som en afgørende betingelse for den professionelle ulydighed et væsentlighedskriterium, altså at der skal være noget væsentligt på spil, f.eks. at man handler ulydigt af afgørende hensyn til eleverne eller til skolens formål:

Lene: "Og jeg tænker, at det at være professionel, det er også at kunne påpege de her problemstillinger. Det er en berettiget forventning til det at være professionel, det er at kunne pege på, hvor der er ... hvornår er vi ved at komme så langt ud, at vi må sige, jamen vi kan ikke lære børnene noget under de her betingelser, fordi der er noget andet, der må være opfyldt. Så ved jeg godt, at det kan lyde som om, man brokker sig eller er

forkælet, men jeg synes, at man så misforstår det ærinde, som vi faktisk har. For jeg kan jo høre, når vi sidder og taler sammen her, det er en fælles optagethed af det dilemma, hvordan kan vi bedst tage os af de børn, hvordan kan vi bedst give dem det, som de skal have”.

Endelig nævner nogle af lærerne, at en betingelse for at udøve professionel ulydighed må være, at det må kunne legitimeres i forhold til lærerarbejdets væsentlige værdier og standarder:

Lone: ”Chung, man kan sige, at nu efter skolereformen, der er dét, som Lene prioriterer, blevet en strategi, hvor det før var en naturlig del af ens lærerarbejde. I praksis betyder den professionelle ulydighed jo, at man gør noget af det, som man gjorde før, som man ved virker”.

Den professionelle ulydighed, som disse lærere beretter om, er altså en ulydighed, som lærerne begår, fordi der er noget væsentligt på spil i relation til deres mulighed for at kunne varetage deres arbejde professionelt efter væsentlige moralske værdier. Professionel ulydighed indebærer imidlertid, at læreren skal kunne begrunde og legitimere sin ulydighed *moralsk*, hvilket vil sige i forhold til lærerarbejdets væsentlige moralske værdier. Den professionelle ulydighed kan således bestemmes som et element, der indgår i lærerens etisk-strategiske kompetence: et element i lærerens evne til at skaffe sig adgang til at realisere de moralske goder i sin undervisningsvirksomhed.

### **5.3 Resume og opsamling efter de empiriske undersøgelser**

Denne anden, intervenerende, empiriske delundersøgelse havde til formål at undersøge afhandlingens tredje forskningsspørgsmål: *Hvorledes kan lærere udvikle deres forståelse af den etiske dimension i deres undervisning – og hvilke nye indsigter kan opnås – gennem et kollaborativt udviklingsforløb?* Dette spørgsmål undersøgte jeg ved at gennemføre et professionelt udviklingsforløb med de ni deltagende lærere.

Dette udviklingsforløb blev tilrettelagt og gennemført som et lærerselvstudiumprojekt, hvor formålet er, at lærere gennem en selvfokuseret undersøgelse og øget forståelse af egen praksis udvikler denne praksis. Som nævnt er det selvstudieforskningens udgangspunkt og antagelse, at læreres udvikling af praksis sker gennem en ud-

vikling af deres forståelse af denne praksis (Koster & van den Berg, 2014; Lunenberg et al., 2007; Uitto et al., 2016; Vanassche & Kelchtermans, 2015).

Ifølge Koster & van den Berg kan vi af en selvstudium-tilgang til udviklingen af professionelle læreres praksis forvente, at de deltagende lærere opnår en dybere forståelse af de udfordringer, de oplever i deres egen praksis, der tilbyder et nyt udvidet perspektiv, der hjælper dem til at identificere egne værdier og overbevisninger, der er afgørende for deres håndtering af disse udfordringer. Den udvidede, dybere forståelse og udviklingen af et nyt perspektiv på sig selv og egen praksis opstår gennem lærernes dialogiske, interaktive samtaler med hinanden.

Disse selvstudiers effekt på de deltagende lærerne er, ifølge Koster & van den Berg, at de udvikler en dybere forståelse af de grundlæggende overbevisninger og værdier, der i sidste instans konstituerer deres egen professionelle identitet. Dette nye udvidede perspektiv kan opnås gennem forskellige selvstudiemetoder: lærernes fremstilling af narrative selvbiografiske karrierehistorier, litteraturstudier og samtaler med kolleger. Læreres udforskning og udvikling af deres professionelle identitet kan derfor, ifølge Koster & van den Berg, med fordel ske gennem en kollaborativ, dialogisk proces.

I overensstemmelse med lærer-selvstudiumtilgangen til læreres professionelle udvikling var mit formål med det kollaborative udviklingsforløb således, at de ni deltagende lærere udviklede deres forståelse af de moralske aspekter af deres undervisningspraksis med henblik på at udvikle denne praksis. Jeg har fremlagt resultaterne af udviklingsforløbet i form af de indsigter og forståelser, som deltagerne udviklede gennem deres selvberetninger og kollegiale samtaler i form af erfaringsudvekslinger og diskussioner. Jeg har gennem en tematisk fremstilling af disse indsigter forsøgt at godtgøre, at der er tale om indsigter, der udvikler - udvider og uddyber - de enkelte deltageres forståelser af den etiske dimension i deres undervisning. Lærerne udtrykte i deres beretninger og samtaler en udvidet forståelse af, hvorledes deres egen individuelle undervisningspraksis, og muligheden for at bedrive den professionelt tilfredsstillende efter egne moralske værdier, er påvirket af betingelser, der ligger uden for deres egen direkte indflydelse, og som karakteriserer lærerarbejdet og undervisningen som sådan og i sidste ende lærerprofessionen.

I forlængelse heraf udviklede og udtrykte lærerne endvidere en forståelse af, at deres mulighed for at bedrive god undervisning derfor er et spørgsmål om adgangen eller den manglende adgang til de goder, der er afgørende for at kunne bedrive god undervisning. Dette indebærer en forståelse af, at god undervisning og professionel tilfredsstillelse ikke alene opnås gennem den enkelte lærers bestræbelser og udvikling af sin professionalisme og moralske kyndighed, men at det samtidig involverer en styrkelse af praksisser og etableringen af strukturelle betingelser for lærerarbejdet, der giver den enkelte lærer adgang til at realisere sin undervisnings interne moralske goder.

Lærerne formulerede også en fælles forståelse af, at en sådan bestræbelse på at ændre og forbedre betingelserne for det gode lærerarbejde og den gode undervisning må udspringe af det kollegiale fællesskab af lærere, der bedriver denne praksis og som kan trække på kollegiale erfaringer og i sidste instans en hel tradition af lærerpraksis. Kritikken og udviklingen af en sådan lærerpraksis må altså komme fra fællesskabet af dens udøvere. I lærernes beretninger og samtaler kom det til således udtryk, at de oplever, at deres mulighed for at realisere de moralske goder i deres egen individuelle praksis og opretholde deres professionelle autonomi, er dybt afhængig af kollektive aktiviteter i form af et kollegialt samarbejde om at udvikle undervisning, læring og elevtrivsel gennem samtaler, kollegial supervision, fælles planlægning osv.

I forlængelse af deres fælles indsigt i, at deres moralsk orienterede virksomhed med fordel realiseres kollektivt i et kollegialt fællesskab og gennem kollegialt samarbejde, gav lærerne udtryk for en oplevelse af, at det kollaborative udviklingsforløb med erfaringsudveksling, teoristudier og gruppediskussioner i sig selv bidrog til deres mulighed for at udvikle og bedrive god undervisning. Flere af lærerne gav udtryk for, at selve muligheden for at kunne udtrykke sig og dele sine erfaringer og overbevisninger med kolleger udgjorde en væsentlig del af deres udbytte.

Det kollaborative udviklingsforløb fremstår således i sig selv som et eksemplarisk udtryk for vigtigheden af et kollegialt samarbejde. Forløbet er et eksempel på og demonstrerer, at en vigtig form for kollegialt samarbejde er den kollegiale samtale med et pædagogisk indhold, hvor lærere kan udtrykke og diskutere deres moralske overbevisninger og værdier i relation til elever, undervisning og skolens og uddannelsens formål. Den pædagogiske, kollegiale samtale er en vigtig diskursiv ressource, som kan bidrage

til, at lærere får en øget forståelse af deres moralsk orienterede virksomhed og herigen- nem får styrket deres evne til at kunne bedrive denne virksomhed professionelt efter mo- ralske standarder.

Jeg har fremstillet mine resultater af dette udviklingsforløb i form af de nye ind- sigter, dvs. nye forståelser, begreber og teoretiske perspektiver, der blev vundet gennem de deltagende læreres kollegiale erfaringsdelinger og samtaler. Jeg har i overensstemmel- se med lærerselvstudiumforskningen argumenteret for, at udviklingsforløbets kollabora- tive karakter sikrer, at undersøgelsens resultater ikke kun udtrykker individuelle, subjek- tive opfattelser, og jeg hævder, at disse resultater - på trods af undersøgelsens relativt lille population - kan have relevans og gyldighed for andre end de deltagende lærere. I min fremstilling har jeg således løbende inddraget undersøgelsesresultater fra lærerprofessi- ons- og læreretikforskningen, der understøtter disse resultater.

Som afrunding på afhandlingens samlede empiriske del vil jeg i det følgende kort inddrage Hargreaves' og Goodsons lærerprofessionsforskning og anlægge et historisk og internationalt perspektiv på undersøgelsens samlede resultater.

### **5.3.1 Kollektiv, værdiladet professionalisme: Hargreaves & Goodson**

Ifølge Hargreaves (2000) er den aktuelle situation for lærere i mange lande karakteriseret ved et paradoks. På den ene side er der stigende forventninger og krav til lærerne på sam- fundets og elevernes vegne. Et hastigt forandrende videns- og informationssamfund, hvor den kommende generation af borgere forventes at kunne lære på nye måder og beherske nye kompetencer, stiller krav til skolerne og lærerne om nye undervisningsformer og kompetencer. Dette sætter, ifølge Hargreaves, lærerne i fokus som en afgørende vigtig aktør ikke kun i forhold til børnenes og skolens fremtid, men i forhold til opretholdelsen af væsentlige samfundsfunktioner og samfundets sammenhængskraft. På den anden side har statslige regeringer reageret på den usikkerhed, som er resultatet af det senmoderne samfunds hastige økonomiske, videnskæssige og teknologiske forandringer, ved en øget central- og detailstyring af skole og uddannelse. Samtidig bliver der bevilliget færre øko- nomiske og tidsmæssige ressourcer. Denne udvikling har betydet, at lærerne er blevet udfordret i forhold til både arbejdsvilkår og offentlig status.

Hargreaves argumenterer for, at det på baggrund af den aktuelle situation, er presserende nødvendigt at genoverveje spørgsmålet om lærerens professionalisme, dvs. spørgsmålet om, hvad det vil sige at være professionel i sit virke som lærer, og hvad den gode lærer skal vide og skal kunne gøre for at leve op til standarderne for at være en god lærer. Knyttet til spørgsmålet om professionalisme er spørgsmålet om professionalisering, der handler om hvorledes resten af samfundet opfatter læreren som en professionel i forhold til status, respekt og belønning. For at kunne besvare disse spørgsmål er det, ifølge Hargreaves, nødvendigt at svare på, hvorfor og hvordan lærernes professionalisme og professionalisering i dag er udfordrede, samt hvilke løsningsmuligheder der så er. Et svar på disse spørgsmål indebærer en forståelse af, hvordan lærernes professionalisme har udviklet sig historisk. Hargreaves beskriver således fire historiske faser i udviklingen af lærerprofessionalisme: de før-professionelle, den autonome professionelle, den kollegiale professionelle og den postprofessionelle eller postmoderne lærer.

Den autonome professionelle lærer opstår i en tid, hvor lærerne får øget faglig autonomi i form af en øget frihed til at udvikle læreplaner og træffe faglige valg ud fra egen professionelle dømmekraft. Det anerkendes fra samfundets side, at drivkraften bag ambitionen om et generelt løft af uddannelsesniveaue er den enkelte lærer og dennes personlige initiativ og professionalitet. Det indebærer, at undervisning bliver planlagt og varetaget individuelt af den enkelte lærer uden kollegialt samarbejde og feedback.

Ifølge Hargreaves er opfattelsen af den professionelle lærer som den autonome lærer en individualistisk opfattelse af lærerprofessionalisme og lærervirksomhed. Den individuelle autonomi, i form af den enkelte lærers frihed til at træffe faglige valg inden for pædagogiske, uddannelsesmæssige paradigmer sat af eksperter, bliver prioriteret på bekostning af en kollektiv autonomi i form af et kollegialt samarbejde og samtaler om pædagogiske, uddannelsesmæssige spørgsmål og på bekostning af muligheden for at påvirke de sociopolitiske rammebetingelser for egen praksis. For den enkelte lærer betyder det ofte en oplevelse af begrænset indflydelse i forhold til at kunne gøre en afgørende forskel i forhold til elevers personlige, sociale og faglige udvikling med oplevelser af moralsk stress og dalende selvværd som konsekvensen.

Den kollegiale professionalisme opstår som en konsekvens af, at den individuelt autonome lærer står dårligt rustet til at håndtere de udfordringer, der opstår i tiden fra

slutningen af 1980'erne. Lærerarbejdet bliver mere komplekst og livsbetingelserne for de opvoksede generationer af elever ændrer sig hastigt. Denne udvikling inspirerer eller presser skoleledelser, og lærerne selv, til at vende sig imod kollegialt støtte og samarbejde. Den enkelte lærer er ikke længere overladt til sig selv, men har mulighed for og forventes at kunne konsultere kolleger og indgå i samarbejder om undervisningen, eleverne og klassen. Der er med andre ord tale om en ny form for professionalisme, der indebærer en kollektiv autonomi, hvor den enkelte lærer ved at indgå i kollegiale professionelle samarbejdsfællesskaber har mulighed for at formulere fælles skole- og uddannelsesformål og fælles handlestrategier i forhold til de hastigt foranderlige og komplekse krav og betingelser.

Ifølge Hargreaves er det imidlertid en udfordring for denne kollegiale professionalisme, hvis det kollegiale samarbejde er noget, der forventes og gennemtvinges oppefra, eller hvis det udformes og praktiseres på en måde, hvor den enkelte lærers autonomi bliver trængt. Det kollegiale samarbejde kan være en støtte, men det kan også være en anledning og undskyldning for den enkelte lærer til at opgive egne pædagogiske idealer og slække på eget engagement og arbejdsindsats. Det er også en stor udfordring, hvis der forventes kollegialt samarbejde, uden at de tilstrækkelige ressourcer og rammebetingelser er til stede.

Den seneste fase, den som lærerne befinder sig i nu (2010), er, ifølge Hargreaves, den post-professionelle eller postmoderne professionalisme fra år 2000. Som nævnt er den aktuelle tid karakteriseret ved, at lærerne befinder sig i en paradoks situation med kræfter, der de-professionaliserer lærerarbejdet og kræfter, der søger at redefinere lærerprofessionalisme. Hargreaves hævder, at resultatet af førstnævnte deprofessionaliseringsbestræbelse er, at lærerne mister individuel og kollektiv autonomi. Hvis denne bevægelse skal imødegås må der udvikles en postmoderne, dvs. værdiladet, principledet, fleksibel og mangefacetteret, professionalisme, der er demokratisk åben og forpligtet i forhold til det omgivende samfund og dets interesser.

Hargreaves argumenterer for, at en sådan professionalisme hverken kan opstå oppefra, fra politiske beslutningstagere og eksperter, eller indefra, dvs. fra en lærerprofession, der lukker sig snævert om sig selv og sine egne interesser. En sådan professionalisme må opstå ud fra kollegiale samtaler, professionelle udviklingssamarbejder og tiltag,



hvor interesser og formål formuleres og realiseres i en sammenhæng med det omgivende samfunds interesser og formål. Det indebærer en reinstalleret men også videreudvikling af værdier, som kendetegnede de to tidligere faser af professionalisme: professionel individuel autonomi og kollegial professionalisme med kollektiv autonomi.

Ifølge Goodson & Hargreaves (Goodson, 2002) er en postmoderne professionalisme ikke blot fleksibel, mangefacetteret og åben, men også en principledet professionalisme, hvilket vil sige en professionalisme, der er værdiladet og derfor må defineres og udøves i forhold til moralske principper.

Hargreaves' og Goodsons bud på en principledet, værdiladet lærerprofessionalisme og lærerrolle hævder at have gyldighed internationalt og i forhold til en hel lærerprofession, men det opsummerer og afspejler på mange måder, de undersøgelsesresultater, som jeg foreløbigt har fremstillet i denne afhandling. Jeg har i mine teoretiske og empiriske undersøgelser taget afsæt i den foreliggende læreretikforskning og dens fælles indsigt, at en forståelse af lærernes professionalisme og professionelle autonomi må tage udgangspunkt i en forståelse af lærerarbejde og undervisning som en virksomhed med moralske betydninger og formål.

Jeg har i afhandlingen argumenteret for, og gennem de empiriske undersøgelser forsøgt at eksemplificere og underbygge, at det er den etiske dimension, dvs. de moralske hensyn, der udgør kernen i lærerens professionalisme, og at læreren bedriver sin undervisningsvirksomhed gennem sin udfoldelse af moralsk kyndighed med en bestræbelse på at indfri sine moralske værdier i relation til eleverne, sin egen rolle og undervisning, uddannelsens og skolens formål og i sidste instans: det gode liv.

Jeg har i afhandlingens anden empiriske delundersøgelse, gennem et kollaborativt udviklingsforløb, undersøgt muligheden for at udvikle en gruppe læreres forståelse af, og evne til at bedrive, deres moralsk orienterede undervisningsvirksomhed. Resultatet af dette udviklingsforløb er dobbelt. Jeg har forsøgt at godtgøre, at udbyttet af dette forløb, i de deltagende læreres perspektiv, har været nye indsigter, forståelser og begreber, der har uddybet og udvidet deres forståelse af deres egen undervisningsvirksomhed og dens betingelser. Med inddragelsen af relevant forskningslitteratur – herunder Hargreaves' og Goodsons lærerprofessionsforskning - har jeg endelig forsøgt at godtgøre, at disse

indsigter ikke kun repræsenterer denne gruppe læreres oplevelser og opfattelser, men er relevante og kan hævde gyldighed for lærerprofessionen som helhed.

I afhandlingens forskningsperspektiv er 'resultatet' af afhandlingens empiriske undersøgelser, at de anlagte filosofiske perspektiver er blevet udviklede i sammenhæng med disse undersøgelser.

### 5.3.2 Behovet for en filosofisk bestemmelse af undervisning som en praksis

Det fremgår af den foreliggende læreretikforskning, at det er i en omfattende og mangfoldig betydning af 'moral', at undervisning kan hævdes at være et moralsk foretagende. Undervisning som en aktivitet kan karakteriseres som moralsk, fordi den i alle sine former i *en omfattende betydning* forudsætter opfattelser af det bedre og værre, af godt og dårligt i forhold til elevers læring, udvikling, velbefindende og livsførelse.

Både læreretikforskningen og afhandlingens empiriske undersøgelser peger således på, at undervisningens mangfoldighed af moralske aspekter må indbefattes og begribes i en bred etikkonception, der omfatter både 'moralske' spørgsmål om de rette handlinger, etisk-eksistentielle spørgsmål om det gode liv samt politisk-etiske spørgsmål om de gode fællesskaber og det gode samfund. Jeg fremstillede således grundtrækkene i en *aristotelisk etikkonception* som en del af en filosofisk begrebsramme for beskrivelsen af den etiske dimension i lærervirksomhed og undervisning.

På baggrund af en kritisk gennemgang af den foreliggende læreretikforsknings hovedresultater argumenterede jeg for, at en fremtidig forskning med nye spørgsmål og nye svar med fordel kunne tage sit udgangspunkt i et udvidet undersøgelsesperspektiv: den individuelle *lærers* moralske aktivitet situeret i og opfattet ud fra *undervisningens* etiske dimension. Til udfoldelsen af dette udvidede perspektiv på undervisningens etiske dimension inddrog jeg MacIntyres praksisbegreb: undervisningsvirksomhed kan opfattes som en *praksis*, hvilket vil sige som "de socialt etablerede former for fælles menneskelig aktivitet hvorigennem interne goder realiseres i bestræbelsen på at indfri de standarder for god udførelse, der definerer denne aktivitet".

I den kritiske gennemgang af læreretikforskningen argumenterede jeg endelig for, at den etiske dimension i lærerens undervisnings virksomhed ikke kan begribes adækvat i et funktionalistisk eller i et uddannelsessociologisk perspektiv som kun et spørgs-

mål om lærerens magt, autoritet og strategier. Jeg inddrog således Taylors etiske teori med dens begreb om stærke evalueringer som et teoretisk perspektiv, der kan indfange det specifikt 'moralske' i lærerens moralske aktivitet og undervisningens etiske dimension.

Med den aristoteliske etikkonception, MacIntyres praksisforståelse og Taylors begreb om stærke evalueringer fremstillede jeg hermed den filosofiske begrebsramme, der udgjorde den teoretiske ramme for min fremstilling af afhandlingens to empiriske delundersøgelser. Denne teoretiske ramme er en konception af den professionelle lærers undervisningsvirksomhed, der begriber denne som en særegen menneskelig praksis, der udøves af et fællesskab af professionelle udøvere, der gennem indfrielsen af visse standarder for dens udmærkede udøvelse, har mulighed for at realisere en mangfoldighed af interne moralske goder.

Det var ud fra denne teoretiske, filosofiske, ramme, at jeg i tematisk form fremstillede resultaterne af de to empiriske undersøgelser. På den anden side syntetiserede og indholdsbestemte jeg - i overensstemmelse med min overordnede interdisciplinære undersøgelsestilgang - denne filosofiske ramme gennem de empiriske undersøgelser. De to empiriske undersøgelser peger således samlet på, at de deltagende læreres oplevelse af, at deres lærerarbejde er meningsfuldt og professionelt tilfredsstillende afhænger af, om de oplever, at dette arbejde har moralsk betydning og værdi. Disse lærere opfatter med andre ord deres lærerarbejde som et arbejde, der giver dem muligheden for at opleve professionel mening og tilfredsstillelse gennem dets moralske betydning for andre (primært eleverne) og sig selv. Undersøgelserne peger endvidere på, at lærerarbejdets professionelt tilfredsstillende karakter ikke kun er bestemt relativt ud fra individuelle læreres subjektive overbevisninger, men kan henføres til lærerarbejdets og undervisningens etiske dimension i form af en række forskelligartede *moralske goder*: normative forestillinger og værdier vedrørende elever og deres behov, den gode lærer, det gode lærerliv, skolens formål osv. Lærerne oplever endelig, at adgangen til at indfri disse moralske goder er bestemt af en række sociokulturelle og institutionelle rammefaktorer.

På baggrund af MacIntyres filosofiske konception af en menneskelig praksis som kendetegnet ved sine særegne interne goder er det muligt at bestemme disse moralske goder objektivt ud fra undervisningen som en bestemt praksis og ikke relativt ud fra den

enkelte lærers overbevisninger. Fælles for disse moralske goder er således, at de er interne og konstitutive i forhold til selve undervisningen som en praksis. Det er *immanente* moralske goder, der konstituerer undervisning som en vellykket praksis.

Spørgsmålet om læreres oplevelse af deres arbejde som professionelt tilfredsstillende eller utilfredsstillende bliver dermed ikke kun et spørgsmål om den enkelte lærers individuelle indstilling og ressourcer, men et spørgsmål om *adgangen til de interne moralske goder* og om arbejdets *strukturelle betingelser*, der enten tillader eller hindrer denne adgang. Det er den strukturelt betingede adgang til disse moralske goder, der bestemmer den enkelte lærers mulighed for at bedrive sin praksis med moralsk kyndighed.

Som nævnt i kap. 2.3 argumenterer Dunne (2003) og Smeyers & Burbules (2006) for, at vi i overensstemmelse med MacIntyres definition kan opfatte undervisning som en praksis, hvilket vil sige som en social aktivitet med sine egne interne goder og standarder for udførelse, der er definerende for denne aktivitet. Ifølge McLaughlin (2003) forudsætter en bestemmelse af undervisning som en særegen praksis imidlertid en overordnet, kohærent og enhedslig, konception af den form for menneskelig aktivitet, som vi kalder undervisning. Enhver konception af undervisning, der kun indbefatter bestemte, underordnede aktiviteter, der blot udgør delelementer af undervisning som en praksis, er, ifølge McLaughlin, utilstrækkelig.

Spørgsmålet er, om en sådan overordnet, enhedslig bestemmelse af undervisning, hvorud fra vi så kan identificere bestemte aktiviteter som undervisningsaktiviteter, er en mulighed, og i givet fald: i hvilket teoretisk perspektiv kan en sådan konception formuleres? Problemet er, at vi med formuleringen af en sådan overordnet konception af undervisning som en bestemt social praksis, tilsyneladende må forudsætte et overordnet formål eller telos, som deltagerne i denne praksis bevidst deler. I MacIntyres aristoteliske perspektiv forholder det sig imidlertid ikke sådan, at der til enhver praksis kan knyttes ét overordnet, formulerbart og transparent, formål, men telos for en praksis er altid multi-dimensional og delvist uarticulerede af denne praksis' udøvere. Det er tværtimod flersidigheden af en praksis' formål, der, ifølge MacIntyre, konstituerer kompleksiteten af menneskelige former for praksis.

Et andet problem er, ifølge Dunne (2003), at kravet om en overordnet konception endvidere indebærer, at det er muligt at give en bestemmelse af undervisning som en aktivitet eller praksis, der adskiller sig grundlæggende fra andre aktiviteter eller praksisser. Ifølge Dunne synes en bestemmelse af undervisning som en praksisform, der adskiller den fra andre praksisser, imidlertid at være en umulighed, hvis vi søger denne bestemmelse i undervisningens indhold. Undervisning er i forhold til sit indhold en broget mangfoldighed af forskelligartede aktiviteter, der adskiller sig fra hinanden ved et forskelligt indhold og niveau samt en social og kulturel diversitet i forhold til forskellige fag, emner, uddannelsestrin og elevforudsætninger.

Klaus Prange har med sin filosofiske teori om den pædagogiske virksomhed samme hensigt: at give en enhedslig bestemmelse af den pædagogiske virksomhed, og herunder undervisningsvirksomhed, der kendetegner og adskiller denne virksomhed fra andre former for menneskelig virksomhed. Ifølge Klaus Prange er det imidlertid hverken gennem et bestemt formål eller indhold, men derimod som en særlig *grundform eller -struktur*, at undervisning kan karakteriseres som en særegen praksis. For i det hele taget at kunne identificere og specificere forskelligartede former for undervisningsmæssige aktiviteter må der således, ifølge Prange, forudsættes og leveres en fundamental analyse af, hvad der kendetegner netop disse aktiviteter som undervisningsaktiviteter. En sådan analyse må identificere og beskrive det fællestræk, den form eller struktur, som disse aktiviteter har til fælles og som gør dem til undervisning.

I forhold til afhandlingens videre undersøgelse indebærer de ovennævnte betragtninger følgende overvejelse: Hvis vi teoretisk skal kunne begrunde den konception af undervisning, der ligger til grund for undersøgelsen, må det være muligt at angive en fælles struktur eller form, der kendetegner mangfoldigheden af undervisningsaktiviteter som instanser af samme praksis: nemlig undervisning. Hvis vi kan identificere og fremstille en sådan fælles struktur eller form betyder det til gengæld, at vi vinder et teoretisk udgangspunkt for en dybere, sammenhængende og begrebsafklaret, forståelse af lærerens undervisningsvirksomhed og den etiske dimension i denne virksomhed. I det følgende vil jeg, med udgangspunkt i Klaus Pranges filosofiske teori, fremstille grundtrækkene i en sådan sammenhængende teoretisk konception.

## Kap. 6: Klaus Pranges teori om den pædagogiske fremvisning

### 6.1 Pranges filosofiske anliggende

Jeg skal i det følgende fremstille Klaus Pranges teori om den pædagogiske virksomhed (*Erziehung*) og dens grundstruktur. Prange anvender termen *Erziehung* synonymt med *pädagogisches Handeln*, hvilket vil sige i en omfattende betydning som betegnelse for alle professionelle og ikke-professionelle aktiviteter og bestræbelser, der sker med henblik på en læring, der har en opdragende, uddannende eller dannende betydning for den lærende (Prange & Strobel-Eisele, 2006). Pranges terminologiske brug er i overensstemmelse med en udbredt tradition inden for den nyere tysksprogede uddannelsesforskning, hvor termerne *Erziehung* og *Erziehungswissenschaft* anvendes i en bred betydning, der dækker både formaliserede, professionelle og hverdagslige, ikke-professionelle pædagogiske aktiviteter. Samtidig foregår der dog inden for den tyske uddannelsesforskning en aktuel diskussion om den rette begrebsbestemmelse af *Erziehung*, og om der med denne term overhovedet kan udtrykkes et enhedsligt begreb, der indbefatter mangfoldigheden af pædagogiske aktiviteter (Fuhr, 2000). Jeg vil ikke her gå ind i denne diskussion, men vil i det følgende anvende termen *pædagogisk virksomhed* som oversættelse for Pranges *Erziehung*.

Med sin teori om den pædagogiske virksomhed giver Prange sit bud på en løsning på dét, som han forstår som grundlagsproblematikken for såvel den praktiske udøvelse som den videnskabelige undersøgelse af denne virksomhed. Uddannelsesforskning eller pædagogisk forskning er den videnskabelige, teoretisk reflekterede eller empirisk undersøgende, beskæftigelse med de mangfoldige former for menneskelige aktiviteter, vi kalder pædagogisk handlen eller virksomhed. Prange hævder nu, at en grundforudsætning for, at der i det hele taget kan være en forskning, videnskab og teori om de former for aktiviteter, hvorigennem vi uddanner, opdrager og danner, er, at det er muligt at give en entydig bestemmelse af den centrale *genstand for en sådan forskning*: den pædagogiske virksomhed.

Både de pædagogiske professioner og uddannelsesforskningen er uddifferentierede i mange praksisformer og subdiscipliner. Men tilbage står spørgsmålet om, hvad der

er det fælles for disse mangfoldige pædagogiske praksisformer: Hvad er det fælles kendetegn for den pædagogiske handling eller virksomhed, der foregår inden for mange forskellige områder? ”Was tun wir und wie verhalten wir uns, wenn wir erziehen?” (2005): Så hvad gør vi i grunden, og hvordan forholder vi os i grunden, når vi bedriver pædagogisk virksomhed? Dette spørgsmål stiller Prange på et grundlæggende niveau, så det indbefatter både den professionelle pædagogs og lærers virksomhed og forælders hverdagslige, ikke-professionelle pædagogiske virksomhed. Pranges korte svar er, at pædagogisk virksomhed består i, at *nogen viser noget for nogen med henblik på dennes læring*, og at *fremvisningen* dermed kan bestemmes som den pædagogiske virksomheds *grundform*, dvs. dét der grundlæggende sker, når der bedrives pædagogisk virksomhed.

Som det første skridt i sin argumentation for dette svar plæderer Prange (1995) for, at pædagogisk virksomhed ikke kan være en ’teknologisk virksomhed’ på linje med f.eks. ingeniørkunsten eller lægepraksis, der er former for virksomhed, der i deres udøvelse baserer sig på en almen fagviden og faglige kompetencer, der kan defineres entydigt ud fra sikker erfaring og formålet for virksomheden. Formålet for en pædagogisk aktivitet lader sig derimod ikke ’producere’ ud fra en entydig og sikker viden og færdigheder, som f.eks. en bro lader sig producere ud fra ingeniørvidenskaben og ingeniørkunsten. Pædagogisk viden og færdighed er, ifølge Prange, heller ikke noget, der restløst alene lader sig formidle gennem undervisning, f.eks. i en lærer- eller pædagoguddannelse, fordi den pædagogiske virksomhed ikke lader sig definere ud fra entydige, kontroller- og lærbare handlinger, der frembringer et forud givet formål eller resultat. På den anden side skelner vi mellem gode og dårlige former for pædagogisk virksomhed, og vi tillægger den professionelle pædagogiske autoritet, pædagogen eller læreren, en viden og færdighed, som vi ikke tillægger den ikke-professionelle: ”Pädagogen von Profession müssen etwas können, was andere nicht können, und dieses ‚Etwas‘ muß zugleich etwas sein, was gewußt und theoriegestützt gelernt werden kann.“ (1995, s. 27).

Pædagogisk virksomhed kan altså hverken bestemmes som en entydig definerbar teknologisk handling eller som en subjektivt vilkårligt givet evne. Det grundlæggende spørgsmål for Prange er derfor: ”Wenn das Erziehen tatsächlich nicht lehrbar ist, weil sein Begreiff sich nicht eindeutig in Operationen darstellen lässt, worin besteht dann die Fähigkeit des Erziehens? Wie kommt sie zustande, und wie wird sie festgestellt? (s. 146).

Hvori består evnen til at bedrive pædagogisk virksomhed, og hvorledes kommer denne evne i stand, hvis den ikke restløst kan læres gennem formidling af en veldefineret faglig viden og færdighed?

Problemet med restløst at kunne formulere den pædagogiske virksomhed i bestemte handle-mæssige kompetencer har, ifølge Prange, ført til, at der inden for de enkelte pædagogiske professioner er formulerede moralske, fagpersonlige idealer, dvs. professionsidealere, frem for kompetencer og færdigheder, der kan undervises i og læres. Problemet med at definere evidensbaserede og lærbare kompetencer har altså ført til, at man i stedet har haft fokus på de moralske, personlige indstillinger, egenskaber, motiver og værdier, der antages at være nødvendige for at kunne bedrive pædagogisk virksomhed. I forhold til lærerprofessionen er det således lærerens forbilledlige motiver og karakter, der skal sikre det ønskede resultat: den gode undervisning.

Ifølge Prange er problemet med denne opfattelse af, og tilgang til at bestemme, den pædagogiske virksomhed, imidlertid, at det så bliver umuligt at bestemme denne virksomhed systematisk og grundlæggende. Prange hævder nu, at opgaven for en *filosofisk* analyse netop må være at bestemme den pædagogiske virksomheds begreb grundlæggende, således at denne grundbestemmelse så kan være udgangspunktet for ethvert nærmere teoretisk studium af pædagogisk virksomhed. En sådan filosofisk analyse må have form af en fremstilling af den pædagogiske virksomheds *form*. En sådan 'lære' om selve den pædagogiske virksomheds grundform er, ifølge Prange, helt grundlæggende og kommer forud for alt videre pædagogisk videnskabelig undersøgelse: forud for enhver pædagogisk programmatik om, hvad god pædagogik så er, og hvordan den udøves, og forud for en historisk-social analyse af den pædagogiske virksomheds grundlag, dvs. dens sociale, politiske, antropologiske forudsætninger og hensigter (1995, s.149). Prange tilføjer dermed en sådan filosofisk 'lære' status af en fundamentalanalyse.

Prange hævder nu, at den efterlyste filosofiske grundanalyse må tematisere den pædagogiske virksomhed gennem de grundlæggende operationer, der lader sig identificere som pædagogiske. Uden identificeringen og fremstillingen af en sådan elementær, eller gruppe af elementære, operationer lader det sig ikke gøre at bestemme det særligt 'pædagogiske', der adskiller pædagogisk virksomhed fra andre menneskelige virksomhedsformer eller adskiller en særlig pædagogisk evne fra andre menneskelige kompetencer: "Die



Berufung auf "das" Pädagogische bleibt leer, wenn sich nicht angeben lässt, in welchen Operationen es sich darstellt und sich von anderen Handlungen und Verhaltensweisen unterscheiden lässt. Nur wenn es eine solche operative Basis ausweisbar gibt, ist die Voraussetzung gegeben, die Praxis des Erziehens zu beschreiben" (1995, s.149). Ifølge Prange er angivelsen og beskrivelsen af en sådan grundlæggende 'operativ basis' også forudsætningen for, at den pædagogiske virksomheds forskellige aktivitetsformer lader sig beskrive på en måde, der gør det muligt for dens kommende professionelle udøvere at lære om, og erhverve sig kompetencen til at bedrive, en sådan praksis. Det grundlæggende spørgsmål, som en filosofisk grundanalyse skal kunne besvare, er således: *Hvad er den pædagogiske virksomheds fundamentale operation, der adskiller den fra andre handle- og forholdemåder?*

## 6.2 Fremvisningen som den pædagogiske virksomheds grundform

Med henvisning til Herbart er Pranges svar på dette spørgsmål, at det er *fremvisningen* (*das Zeigen*) der er den pædagogiske virksomheds operative basis eller "grundoperation": "Es soll eine und nur eine Operation ausgewiesen werden, durch die das Erziehen identifiziert, reproduktiv darstellt und in Variationen spezifiziert werden kann. Im Anschluss an eine Bemerkung von Herbart ... soll dazu auf das "Zeigen" zurückgegangen werden" (1995, s.150). Prange udpeger altså fremvisningen som den grundlæggende operation, som kendetegner al pædagogisk virksomhed, og en filosofisk analyse af denne operation må dermed være grundlaget for enhver anden begrebs- og teoridannelse om den pædagogiske virksomhed.

Opgaven for Prange er altså, med udgangspunkt i 'fremvisningen', at beskrive den operative kerne i den pædagogiske virksomhed, dvs. dét der *gøres*, når der bedrives pædagogisk virksomhed. Samtidig hævder Prange, at denne fremvisning samtidig er den operative basis for den grundlæggende "pædagogiske kompetence". Evnen til at kunne fremvise er altså den grundlæggende kompetence, som den, der bedriver pædagogisk virksomhed, må besidde og udfolde. Gennem en beskrivelse af fremvisningen som den grundlæggende pædagogiske operation kan vi således afdække, hvad der udgør den praktiske pædagogiske kunnen og viden, og hvad den praktiserende professionelle pædagog skal have lært for at kunne virke pædagogisk. Med identificeringen af fremvisningen som

den pædagogiske virksomheds grundoperation kan vi også bestemme, hvorledes denne kompetence må demonstreres. Dén, der bedriver pædagogisk virksomhed, må vise, at han/hun formår at fremvise noget!

Prange & Strobel-Eisele bestemmer i relation til den pædagogiske virksomhed begrebet 'form' som dét, som forskellige sagforhold har til fælles på tværs af deres forskelligheder. Formen er dermed de almene momenter og strukturer, der hører til et sagforhold: dét, der står tilbage, når alt indhold er bortabstraheret og dét karakteristiske og bestemmende, der gør noget, til dét, som det er: "Form ist das, was sich bei aller Verschiedenheit nach Alter, Geschlecht, sozialer Schicht, Zeitlage usw. als dasjenige identifizieren lässt, was immer als Gemeinsames gegeben sein muss, damit man von Erziehung sprechen kann" (Prange & Strobel-Eisele, 2006, s.38). Ifølge Prange kan vi således identificere og tematisere fremvisningen gennem en reduktion af mangfoldigheden af pædagogiske handlingsformer til ét fundament, én *grundstruktur* eller -form.

For så vidt som Prange hævder, at pædagogisk handlen ikke er en procedure, der lader sig kontrollere og restløst kan læres, kan der altså argumenteres for, at *grundform*, ved siden af *grundoperation*, også er en passende betegnelse for fremvisningen. Jeg vil argumentere for, at Prange med sit begreb om fremvisningen således på én gang tematiserer den pædagogiske virksomheds grundoperation og grundform. Det kan så med Prange hævdes, at fremvisningens grundform først træder frem og bliver synliggjort gennem fremvisningens operation.

### **6.2.1 Pranges begreb om den pædagogiske fremvisning**

Den pædagogiske virksomheds grundoperation er fremvisningen, men i grunden er fremvisning, ifølge Prange, en basal menneskelig evne og et fænomen, vi kender fra alle steder i dagligdagen: "Was das Zeigen ist, weiss jeder. Es gehört zu den geläufigsten Phänomenen, die man eigentlich nicht umständlich zu erläutern und zu erklären braucht" (1995, s. 151). Prange henviser altså til, at fremvisning og henvisning er et dagligdags fænomen, som vi alle er bekendt med. Vores dagligdags verden er fyldt med tegn, henvisninger og opfordringer, der henviser til eller fremstiller noget, således at ting, mennesker, sagforhold og situationer viser sig for os. I den forstand er fremvisningen et universelt fænomen, der kendetegner menneskets omgang med verden og ikke kun dets pædagogiske virksomhed. Fremvisningens generelle kendetegn er således, ifølge Prange, at

den er en *fremstilling af verden (repraesentatio mundi)*. Fremvisningens situation, indhold og formål indbefatter således alt det, som verden i sin mangfoldighed kan give indhold til.

Pranges nøgleeksempel på fremvisning er den kropsligt formidlede fremvisning: en gestus eller gebærde f.eks. i form af en hånd eller udstrakt pegefinger. Med sin udstrakte pegefinger peger det fremvisende subjekt hen på et indhold, et bestemt sagforhold, og tillægger samtidig dette sagforhold en bestemt betydning, som det forsøger at formidle, så andre kan opfatte og forstå denne betydning. Fremvisningen har derfor en dobbeltbevægelse: henvisningen til sagforholdet og tilbagevisningen til det fremvisende subjekt, der formidler betydningen: "... die Bewegung in Richtung auf Sachverhalte und die Rückwendung auf das Subjekt des Zeigens, das der Gebärde einen Sinn einlegt, den andere erraten, erkennen und vollziehen können" (2005, s. 68). Med henvisningen til den kropslige gebærde vil Prange gøre opmærksom på, at fremvisningen har en antropologisk, evolutionær dimension: evnen til at fremvise og henvise til noget i verden ved brug af hånden er et vigtigt evolutionært skridt i den menneskelige udviklingshistorie. Men med den kropslige gebærdes fremvisning og dens dobbelte bevægelse tydeliggøres også væsentlige aspekter, der kendetegner fremvisningen i alle dens former: et initiativtagende *subjekt* for fremvisningen, der henviser til et *sagforhold* og gennem denne henvisning tillægger dette sagforhold en betydning, som det forsøger at formidle, så *adressaterne* for henvisningen kan opfatte denne betydning!

Men denne fremvisning må have en særlig form i forhold til de aktiviteter, vi kalder pædagogisk virksomhed. I den pædagogiske virksomhed er der nemlig tale om en fremvisning, hvor nogen viser noget for nogen med den hensigt at virke *pædagogisk*, dvs. med henblik på at opdrage, uddanne eller danne nogen. I den pædagogiske fremvisning er der med andre ord en pædagogisk hensigt om at vise en anden noget på en måde, så denne kan gentage, overtage det i en udviklende og dannende, *lærende proces*. Den særlige pædagogiske form for fremvisning kan dermed, ifølge Prange, bestemmes som en fremvisning med henblik på *læring*: "Allein durch den Bezug auf das Lernen gewinnt das Zeigens eine erzieherische Bedeutung" (2005, s. 81).

Pædagogisk virksomhed består, ifølge sin fremvisende form, således i at fremvise verden og livet for de børn og unge, der er ved at vokse ind i denne verden. Prange ud-

trykker det således, at den pædagogiske fremvisning er en fremvisning af verden for dé, der endnu ikke eller kun ufuldstændigt kender verden: den er dermed et bidrag til *overgangen* fra ikke-viden, ikke-kunnen og ikke-villen til viden, kunnen og villen: "... das Erziehen besteht der Form nach darin, den Kindern und Heranwachsenden die Welt und da Leben zu zeigen ... Sie ist darstellung der Welt für diejenigen, die sie noch nicht oder unvollständig kennen. Sie hilft beim übergang vom Nicht-wissen zum Wissen, Nicht-Können zum Können, Nicht-Wollen zum Wollen" (1995, s.151).

Den pædagogiske fremvisnings grundgestus er synliggørelsen, eksemplificeringen (*Illustrieren und Sichtbarmachen*), dvs. en gøre opmærksom på og henvisning til noget på en belærende måde, så det lader sig eftergøre (*Nachmachen*) og dermed lære, f.eks. betydningen af en regel, som det belærte barn eller unge så efterfølgende kan anvende. Endelig peger Prange på, at den pædagogiske fremvisning har til formål, gennem sin fremvisning af verden, at fremvise for de lærende, opvoksede børn og unge "wie sie selber sind". I fremvisningen ligger der således en "Aufforderung (Appell) und Anerkennung", der lader det opvoksede barn eller unge se sig selv, som andre ser ham/hende: "... Die Heranwachsenden lernen sich selber kennen, indem sie sehen und zu sehen bekommen, wie andere sie sehen" (1995, s. 152). For så vidt som denne fremvisning indebærer en udvidelse af det lærende, opvoksede barns eller unges perspektiv – altså indebærer at hun lærer nye sider af sig selv og nye sider af verden at kende - henviser Prange med sine bemærkninger til den pædagogiske fremvisnings dannelsesdimension.

Den pædagogiske fremvisning behøver imidlertid et medium for at kunne fremkalde læring: kommunikation og sprog. Den er sproglig kommunikation, idet det er gennem en fremvisning med tegn, at verden kommer til fremtrædelse. Den kommunikative fremvisning er forudsætningen for formidlingen af en færdighed. Denne færdighed udmøntes i en viden i form af et beredskab til handling, dvs. en *kompetence*. Det afgørende læringsresultat er altså ikke den blotte viden, men evnen til at kunne gøre noget. Fremvisningen er samtidig ikke blot en fremvisning af et objekt eller noget objektivt, et tredje sagsforhold, men viser også noget om den sociale relation mellem den fremvisende og den, der bliver fremvist, f.eks. relationen mellem forældre og barn: "Es betrifft auch das soziale Verhältnis von Erziehern und Kindern... Vielmehr offenbart sich mit dem Zeigen auch, wie die Beteiligten sind" (1995, s. 154). Fremvisningen ændrer i sidste instans denne re-

lation og deltagernes positioner: det opvoksende barn erhverver sig gennem forældrenes fremvisning kompetencerne til at blive et fuldgyldigt medlem af den pågældende praksis, f.eks. den praksis at sidde med ved aftensbordet.

Til fremvisningen hører imidlertid også afgrænsningen og tildækningen (*das Verbergen*) som sit nødvendige modstykke: idet opmærksomheden fokuseres på noget, er der samtidig noget andet, der forbliver utematiseret og tildækket. At vise noget er samtidig at udelukke noget: "... das Zeigen operiert immer auch, wie man leicht sehen kann, mit Ausgrenzungen og Ablendungen. Indem die Aufmerksamkeit fokussiert wird, wird anderes ausgeblendet und bleibt unbestimmt" (1995, s.155). Denne tildækning sker både bevidst planlagt og kontrolleret, som når den fremvisende bevidst udelader bestemte sagforhold for at spare de lærende for ubehagelige erfaringer, eller ubevidst og ukontrolleret, som når bestemte aspekter eller sagforhold bliver udeladt, fordi opmærksomheden er rettet mod andre aspekter eller sagforhold. Det er altså et kendetegn for den pædagogiske fremvisning, at den retter opmærksomheden hen på noget og samtidig fortrænger noget andet: "Die Welt ist zu zeigen, und wir müssen sie sehen lassen; das heisst aber unvermeidlich auch: anderes wird ausgeschlossen und bleibt ungesehen" (1995, s. 156).

### ***Fremvisningens dimensioner***

Som nævnt er fremvisningen i alle dens former karakteriseret ved en dobbeltbevægelse: et initiativtagende *subjekt* for fremvisningen, der henviser til et *sagforhold* og gennem denne henvisning tillægger dette sagforhold en betydning, som det forsøger at formidle, så *adressaterne* for henvisningen kan opfatte denne betydning. Det er af denne dobbelte bevægelse, at vi, ifølge Prange kan udlede tre dimensioner af fremvisningen: den tematiske, den sociale og den tidslige dimension. De konkrete omstændigheder og anledningen til en fremvisning kan således variere, men enhver fremvisning har altid en adressat, et tematisk sagforhold og en tidslig strukturering: "Auch da gibt es ein Thema, eine soziale, asymmetrische Beziehung und eine zeitlich bestimmte Situation" (1995, s.154). I enhver fremvisning, hvor nogen fremviser noget for nogen, sker fremvisningen således altid gennem et kommunikativt medium og i et bestemt tidsrum: "... immer geht es darum, dass jemand etwas gezeigt wird, und zwar durch ein kommunikatives Medium und in einem bestimmten Zeitraum" (1995, s. 156).

Prange bemærker, at hver af de tre dimensioner har sin egen betydning for fremvisningen, således at denne er et resultat af et samspil af alle tre dimensioner: sagforholdet, den sociale kontekst og den tidslige struktur. Prange nævner som eksempel på en fremvisning den "elementære akt", hvor barnet lærer at sidde ved bordet og spise: denne fremvisende akt består i en relation mellem forældre og et barn, hvor barnet får fremvist et sagforhold - f.eks. hvordan man sidder ved bordet, og hvordan man holder på diverse spiseredskaber - og hvor hele akten forløber skridt for skridt i bestemte faser, der hver varer i et bestemt tidsrum: "Kinder werden erst gefüttert, dann greifen sie selber zu und lernen durch Zeigen, wie man mit den dazu kulturell üblichen Werkzeugen umgeht. Dieser Übergang erfolgt Zug um Zug" (1995, s. 154).

Det er dog fremstillingens tidslige dimension, som Prange er særligt interesseret i at udfolde: det forhold, at fremvisningen såvel som den læring, som den muliggør, tager tid. Denne tidslige dimension undersøger han gennem artikulationen, der er forbindelsen og koordineringen mellem fremvisning og læring (2005). Artikulationen er en differentiering og strukturering af fremvisningen med henblik på læring. Denne artikulation er en differentiering i forhold til tiden. I forhold til fremvisningen forløber tiden som dimensional tid, idet den udfolder en rækkefølge af bestemte indbyrdes relaterede temaer. Læringen foregår i modaltid i form af den menneskelige subjektive tid, hvor begivenheder kan opfattes som uforanderligt fortidige, aktuelt nutidige eller muligt fremtidige.

Den pædagogiske fremvisning må artikuleres, dvs. struktureres således, at den kan følge og omfatte læringens grundbevægelse. Læringens grundstruktur eller bevægelse er, at den lærende bevæger sig fra ét udgangspunkt over i et nyt standpunkt for så at forbinde begge i et forenende standpunkt, der kan være udgangspunktet for en ny overskridelse og forståelse. Den pædagogiske fremvisning må således ske i form af en præsentation af, og peges frem ad mod, noget *nyt*, der knytter an til det velkendte og til den lærendes muligheder for så at forklare dette i et nyt omfattende perspektiv. Dette indebærer, ifølge Prange, at den fremvisende må have et kendskab til den lærendes standpunkt og forudsætninger og må udvælge og dosere det nye indhold i forhold til dette udgangspunkt. Den pædagogiske fremvisnings mål er derfor at koordinere en forbindelse mellem det fremviste og læringen, så den lærende kan tilegne sig det fremviste i en ny, omfattende forståelse.

### *Den pædagogiske differens*

Den pædagogiske fremvisning er således en fremvisning med henblik på den læring, som den skal muliggøre. Dette forhold mellem fremvisning og læring er, ifølge Prange, karakteriseret ved en *pædagogisk differens*. Den pædagogiske differens er givet ved det forhold, at læring altid foreligger som et uundgåeligt og uforudsigeligt menneskeligt fænomen: mennesket lærer alle steder og på alle tidspunkter. Den lærendes læring og forudsætninger for læring er altid givet på forhånd i forhold til den fremvisende akt. Det indebærer, ifølge Prange, at fremvisningen aldrig fuldt ud kan kontrollere og forudsige, *hvad* der bliver lært, og *hvor vidt* der i det hele taget bliver lært. Fremvisning og læring er således grundforskellige operationer: den første er en planlagt konstruktion, som kan undlades, mens den anden er et naturligt fænomen og som sådan uundgåeligt: ”Es gibt das Lernen und es gibt das Erziehen, je für sich... Das Erste von Natur und sozusagen unausweichlich, das zweite als ein Tun und Verhalten, das man auch lassen kann; das erste als ein nicht hintergehbare Phänomen, das zweite als Konstruktion” (2005, s. 59).

Den pædagogiske differens har konsekvenser for, hvordan vi skal forstå såvel den pædagogisk handlendes mulighed for at fremvise som den lærendes mulighed for at lære. For det første indebærer det, at den pædagogisk handlende kan have pædagogiske intentioner og kan planlægge og strukturere sin fremvisning efter sine intentioner, men i sidste instans kan hun kun skabe en mulighed for, at læring finder sted, men hverken sikre, at den så faktisk finder sted, eller hvordan den finder sted. For det andet følger det af den pædagogiske differens, at Prange opfatter læring i et pædagogisk perspektiv som læring knyttet til den pædagogiske fremvisning, og dermed abstraherer han fra dens psykologiske, sociologiske og neurologiske aspekter. Læring er receptivitet i den forstand, at den er modtagende og optagende: som lærende er man adressat i forhold til dét, der viser sig eller fremvises: ”für das was um uns herum geschieht und sich zeigt, was wir hören und sehen mit einem Wort: was wir wahrnehmen” (2005, s.94). Læring er dog ikke receptivitet i betydningen passivitet og udleverethed, idet der til dens modtagelse og optagelse altid er knyttet en meningstilskrivelse og vurdering fra den lærendes side. Den lærende modtager og optager de fremviste sagforhold, men knytter samtidig altid en betydning og en vurdering til disse sagforhold.

Af den pædagogiske lærings grundform udleder Prange nogle kendetegn. Den lærendes læring i form af en tilegnelse af et sagforhold er altid en individuel vurdering og fortolkning. Idet læring er individuel, er den også 'uerstattelig': man kan i læring ikke lade sig erstatte af en stedfortræder, men man kan kun lære selv. Endelig er læring kendetegnet ved, at den som proces eller begivenhed ikke er mulig at iagttage, idet den forbliver skjult for de udenforstående og delvist skjult for den lærende selv: "Wir sehen nur die Bemühung und das Resultat, an dem wir hinterher ablesen, ob etwas gelernt worden ist oder nicht" (2005, s.91). Vi ser altid kun resultatet af læringen, men ikke selve læringen.

### ***Fremvisningens modi***

Fremvisningen er den grundlæggende operation og grundform, som kendetegner pædagogisk virksomhed, men denne grundform er, ifølge Prange, uddifferentieret i forskellige former for fremvisning i forskellige pædagogiske handlingsformer: rådgivning, undervisning, opdragelse, instruktion osv. Prange & Strobel-Eisele (2006) skelner således mellem den pædagogiske fremvisnings fire forskellige modi, der repræsenterer forskellige formål for fremvisningen: den ostensive, den repræsentative, den direkte og den reaktive fremvisning. Ud fra disse fire modi kan den pædagogiske virksomheds forskellige former udledes.

Den ostensive fremvisning er den øvende pædagogiske virksomhed, hvor dét, der skal læres, foreligger åbent og direkte tilgængelig for den lærende, der så tilegner sig og lærer det gennem gentagelse og tilbagemelding. Et eksempel på den ostensivt øvende fremvisning er den træning, hvorigennem visse fysiske, kunstneriske, sociale eller intellektuelle evner kan udvikles hos den lærende.

Den repræsentative fremvisning er den fremstillende form for pædagogisk virksomhed, hvor det, der skal læres, ikke foreligger umiddelbart og naturligt for den lærende, men må fremstilles for denne gennem forskellige materialer og medier. Et eksempel på den repræsentative, fremstillende fremvisning er den undervisning, der fremstiller det, der skal læres gennem ord, billeder og tekster, så det kan læres.

Den direkte fremvisning er den opfordrende pædagogiske virksomhed, hvor den, der fremviser, påvirker udefra med den hensigt, at den lærende skal lære det og tilegne sig det som sit eget. Ifølge Prange & Strobel-Eisele har den direkte fremvisning til



hensigt at påvirke den lærendes indstillinger, overbevisninger og karakter. Eksemplet her er de formaninger, opmuntringer, råd og anvisninger, hvormed den fremvisende forsøger at påvirke den lærende i relation til dennes stemning, humør og indstillinger til sig selv og verden.

Endelig er den reaktive fremvisning den tilbagemeldende pædagogiske virksomhed, hvor den fremvisende reagerer på og forsøger at påvirke den lærendes læreproces. Den lærende bliver fremvist noget og reagerer med en handling eller indstilling, som den fremvisende reagerer på med sin tilbagemelding. Eksempler kan være den fremvisendes ros eller misbilligelse som tilbagemelding på en adfærd hos den lærende eller hendes faglige feedback på en faglig præstation af denne.

### ***Den pædagogiske fremvisnings konstitution***

Endelig undersøger Prange den pædagogiske virksomheds konstitutionsproblematik og stiller spørgsmålet: *Er pædagogisk virksomhed en opgave og tankemæssig konstruktion, eller foreligger den som en faktisk givet kendsgerning?* (Prange, 2000, 2004). Med dette spørgsmål undersøger Prange, hvorledes det pædagogiske sagforhold overhovedet er givet, dvs. hvad der gør et fænomen til et pædagogisk fænomen.

Prange argumenterer for, at denne konstitutionsproblematik er afgørende for, hvilken metodisk tilgang vi skal anlægge, når vi studerer den pædagogiske virksomhed, og vi kan besvare dens spørgsmål på to måder. Vi kan enten opfatte pædagogikkens genstand, dvs. den pædagogiske praksis, som et ubetvivleligt og givet sagforhold, der også består uden en refleksion over den, hvilket indebærer en fænomenologisk undersøgelsestilgang. Eller vi kan opfatte den pædagogiske praksis som et sagforhold, der kun eksisterer, når den frembringes eller konstrueres gennem en refleksiv tankemæssig bestemmelse, hvilket indebærer en konstruktivistisk tilgang.

Ifølge Prange tilstræber en fænomenologisk tilgang en undersøgelse af sin genstand, der frilægger denne som *fænomen*, dvs. som dét, der viser sig ved sig selv i sin givne, konkrete sammenhæng. Fænomenet, der tilstræbes frilagt, er dog ikke det umiddelbart givne i sig selv, men dét ved det umiddelbart givne, der er gennemgående og som viser sig som noget, der består med nødvendighed. Det fænomenologiske sagforhold er følgelig dét, der med nødvendighed må anerkendes som en evident, ubetvivlelig kends-

gerning. En fænomenologisk undersøgelsestilgang til den pædagogiske praksis opfatter følgelig denne som en faktisk foreliggende kendsgerning, dvs. som menneskers faktiske pædagogiske aktiviteter og virksomhed. Ifølge Prange er den rene fænomenologiske undersøgelsestilgang imidlertid uholdbar, fordi den ikke svarer på den grundlæggende problemstilling, der er, hvad der overhovedet er givet som et pædagogisk sagforhold, dvs. hvad der overhovedet gør et fænomen til et pædagogisk fænomen og ikke til et hvilket som helst andet fænomen. Prange konkluderer således, at den fænomenologiske tilgang kommer til kort, fordi der til den pædagogiske virksomheds fulde begreb hører ikke kun dens deskriptive faktualitet, men også dens stipulative opgave- og formålsskarakter. Pædagogisk virksomhed eksisterer slet ikke uden sin karakter af opgave, formål og konstruktion, og den kan ikke beskrives løsrevet fra sin konstruktion som opgave og formål.

En konstruktivistisk undersøgelsestilgang tilstræber, ifølge Prange, en undersøgelse af sin genstand, der begriber denne som en konstruktion, dvs. som noget der er, hvad det er, i kraft af sin tilskrevne betydning. En aktivitet er f.eks. ikke en pædagogisk aktivitet i kraft af sin faktuelle, objektivt bestemmelige karakter som umiddelbart givet kendsgerning, men den er først en pædagogisk aktivitet, når den intenderes og fortolkes pædagogisk som havende et bestemt formål og en bestemt indvirkning i forhold til de involverede udøvere. Ifølge Prange er problemet med en ren konstruktivistisk tilgang til undersøgelsen af den pædagogiske virksomhed imidlertid, at den fører til den konsekvens, at der ikke længere kan tales om én pædagogisk videnskab og ét enhedsligt begreb om det pædagogiske, der indbefatter alle former for pædagogisk praksis. Ud fra en konstruktivistisk tilgang har vi ikke mulighed for at udvikle et begreb om, hvad der kendetegner en pædagogisk akt og situation som pædagogisk.

Af denne analyse drager Prange nu den konklusion, at den pædagogiske virksomhed er karakteriseret ved en dobbelt konstitution: den er *både* givet som fænomen og som intenderet konstruktion. Muligheden for en pædagogisk videnskab, der kan analysere den pædagogiske virksomhed, eller erfaringer af den pædagogiske virksomhed, er afhængighed af, at der allerede forefindes former for pædagogisk virksomhed, og at der allerede foreligger erfaringer af, og viden om, den pædagogiske virksomhed. Omvendt findes pædagogiske aktiviteter og situationer kun, fordi og når der foreligger en pædagogisk opgave med et pædagogisk formål som f.eks. at føre børn fra en tilstand af umyn-

dighed over i en tilstand af myndighed. Pædagogikken som en faktisk forekommende virksomhed er dermed uløseligt knyttet til pædagogikken som en opgave: ”Die Frage ist also nicht, ob man ein zuverlässig Gegebenes beschreibt und beschreiben will oder ob man auf Konstruktion und die Freiheit des Konstruierens setzt, sondern die Frage ist offenbar, wie sich die beiden Komponenten aufeinander beziehen und sich wechselseitig bestimmen (2000, s. 20).

Pranges indledende fundamentalanalyse af den pædagogiske virksomheds sagforhold og begreb førte til en bestemmelse af fremvisningen som denne virksomheds grundform. Prange hævder nu, at den pædagogiske virksomheds dobbelte konstitutionsforhold kan begribes ud fra denne grundform: fremvisningen. Fremvisningen er den operation, grundform, der karakteriserer al pædagogisk virksomhed som en på én gang foreliggende aktivitet og en opgave og konstruktion. Vi kan nu, ifølge Prange, med udgangspunkt i denne bestemmelse af den pædagogiske virksomheds grundform differentiere den pædagogiske videnskab i forhold til sin genstands dobbelte konstitution: den pædagogiske virksomhed som et objektivt foreliggende sagforhold kan studeres af de pædagogiske subdiscipliner gennem empiriske undersøgelser, mens den pædagogiske virksomhed som en fortolket konstruktion kan studeres af den teoretiske, almene pædagogik, gennem studiet af begreber, sociale diskurser, historiske udviklinger osv.

### **6.3 Den pædagogiske fremvisnings etiske dimension**

Til den pædagogiske virksomhed er der, ifølge Prange, endvidere knyttet en etisk dimension, idet den er en virksomhed, der er underlagt moralske normer i to henseender (2005). Som af enhver anden virksomhed kan det af den pædagogiske virksomhed fordres, at den udøves i en moralsk forsvarlig form. Som en særlig praksisform betyder det, at f.eks. lærervirksomhed er underlagt en professionsetik med standarder for, hvorledes den gode lærer bør forholde sig og handle i forhold til eleverne. Det særlige ved den pædagogiske virksomhed er imidlertid, at det samtidig fordres, at den udøves på en måde, der hos eleverne afstedkommer den moralsk rette og forsvarlige måde at forholde sig og handle på. Så for den pædagogiske virksomhed forekommer ’det moralske’ altså dobbelt: både som målestok for den rette måde at bedrive pædagogisk virksomhed og som formålet for den-

ne pædagogiske virksomhed: ”So gesehen kommt ”Moralität” doppelt vor: als Mass für das erzieherische Verhalten und als dessen Zielsetzung” (2005, s.137).

Ifølge Prange må opgaven for en *etisk teori* om den pædagogiske virksomhed følgelig være at beskrive begge moralske aspekter af denne virksomhed og herunder at identificere og bestemme de moralske normer, der knytter sig til disse. Men hvad kan være udgangspunktet for en sådan *pædagogisk etik*? Prange afviser, at en pædagogisk etik kan hente de moralske normer for den pædagogiske virksomhed udefra, hvilket vil sige fra den ”almene, hverdagslige etiske diskurs” eller i form af normer sat af den ældre generation, religiøse autoriteter eller politikere på den offentlige ordens, menneskeslægtes eller samfundets vegne. Det indebærer, at Prange også afviser, at den pædagogiske virksomheds etik kan tematiseres i form af den pædagogiske autoritets bevidste, moralsk uddannende eller dannende, aktivitet: *moral education*. At fordre af dén, der uddanner, at hun selv skal være moralsk god og samtidig skal tilstræbe, både at eleverne bliver moralsk gode, og at det gode fælles liv opretholdes, det er, ifølge Prange, en klar overbelastning. Prange betvivler, at det kan begrundes moralsk, at den pædagogiske autoritet bør tilskrives sådan en ”ret” til at formidle sine egne eller andres, f.eks. det givne samfunds, moralske ”visioner”: ”... mit welchem Recht darf ein Lehrer solche Visionen, von denen er selber innig überzeugt sein mag, auch noch der Zuversicht seiner Schülerinnen und Schüler anraten?” (2005, s. 142).

Prange afviser således også, at grundlaget for en pædagogisk etik kan findes i den pædagogiske autoritets person. Hvis der tages udgangspunkt i dennes moralske integritet eller karakter kobles det moralske fra den pædagogiske handling og tilskrives en ”ubestimmt-allgemeinen” personlig indstilling. Hvis det moralske identificeres og formuleres i form af en række personlige kompetencer, som den moralsk gode pædagog skal besidde, er problemet, at en sådan liste af kompetencer stadig skulle revideres og dermed ville den forblive ubestemt og ubegrundet.

Prange hævder, at dette kun levner os én farbar vej: På samme måde som en etik for lægeprofessionen må formulere sine moralske principper ud fra de opgaver og handlinger, der er forbundet med lægers medicinske praksis, må den pædagogiske etik derfor formulere sine moralske normer ud fra de handlinger, der er forbundet med den pædago-

giske virksomhed. Det indebærer, ifølge Prange, at en pædagogisk etik må udlede sine moralske normer direkte af den pædagogiske virksomhed.

I forhold til denne afhandlings undersøgelse af lærerens undervisningsvirksomhed indebærer Pranges programmatik for en pædagogisk etik muligheden for at anlægge det udvidede undersøgelsesperspektiv, jeg har argumenteret for, hvor vi flytter fokus fra den enkelte lærers moralske indstillinger og overbevisninger til undervisningens etiske dimension. Med MacIntyres praksisbegreb kunne vi begribe lærerens undervisningsvirksomhed som en særegen praksis med sine egne interne moralske goder og standarder. Ud fra MacIntyres praksisopfattelse er det imidlertid kun de deltagende udøvere, der har adgang til ikke kun at indfri, men også identificere og formulere disse goder og standarder: disse goder og standarder er transindividuelle, fordi de kan knyttes til en undervisningstradition og et praksisfællesskab af læreres moralske opfattelser. Jeg havde således kun adgang til at identificere og formulere disse goder og standarder gennem en *empirisk* undersøgelse af ni læreres opfattelser af deres undervisningsvirksomhed. Understøttet af lærerselvstudiumforskningens metodologiske tilgang argumenterede jeg for, at mine undersøgelsesresultater kan hævde en relevans og gyldighed, der går ud over de deltagende læreres opfattelser. Med Pranges ansats til en pædagogisk etik er det imidlertid muligt at undersøge og bestemme undervisningens moralske principper ud fra en filosofisk analyse af dens grundstruktur som fremvisning. I det følgende vil jeg fremstille Pranges filosofiske analyse og dens resultater og sammenligne disse med resultaterne fra min empiriske undersøgelse.

### **6.3.1 Pædagogisk virksomhed som moralsk opfordrende fremvisning**

I *Die Ethik der Pädagogik* (2010) retter Prange endelig et direkte fokus på den pædagogiske virksomheds etiske dimension. Han fremstiller her, hvorledes denne etiske dimension udspiller sig i den pædagogiske virksomheds fremvisning af verden.

Ifølge Prange er det Herbarts store fortjeneste at have vist os, at det pædagogiske, den pædagogiske form for aktivitet, er en grundlæggende menneskelig praksisform. Den menneskelige eksistens er en erfarende, lærende, eksistens, hvor vi lærer at give livet fylde og form. Læring er menneskets måde at se, forme og fylde, verden på, men denne

evne udfolder og udvikler mennesket ikke af sig selv, men den må, ifølge Herbart, udfordres pædagogisk. Pædagogisk handlen og undervisning handler således om at formgive og vise, nemlig dét som de lærende - barnet, eleven - ikke ser og ikke er opmærksomme på. Dette kommer f.eks. til udtryk, ifølge Prange, når læreren i sin undervisning formgiver og viser det faglige stof, så eleverne har mulighed for at lære det og herigennem lærer at se verden i et flersidigt, større og mere nuanceret ("grossformatiger") perspektiv.

Prange minder om, at den pædagogisk fremvisende aktivitet forekommer over alt i vores dagligdag: den er en del af vores "... alltäglichen und allgemeinen Lebenserfahrung. Wir sagen den Kindern, wie die Dinge heissen, die sich ihnen zeigen... wir machen vor wie man Löffel und Gabel hält, wir üben wie man sicher über die Strasse kommt, wir erzählen ihnen Geschichte, aus denen sie lernen, um es *etwas grossformatiger zu formulieren, wie die Welt sich darstellt*" (2010, s.20, min understregning).

Den, der påtager sig at fremvise pædagogisk, har et etisk ansvar, når hun opdrager, uddanner og underviser, fordi der er tale om en asymmetrisk pædagogisk relation mellem hende og den, der opdrages, uddannes og undervises. Der er knyttet specifikke moralske normer - krav, forpligtelser og ansvar - til den pædagogiske virksomhed, fordi den er kendetegnet som en særlig form for menneskelig virksomhed. Hvilke moralske normer kan vi så udlede af den pædagogiske virksomhed som en særlig form for handlen eller praksis? Pranges svar er, at den nærmere bestemmelse af disse normer og pligter må ske med udgangspunkt i de konkrete sammenhænge af pædagogisk virksomhed, hvori disse normer og pligter gør sig gældende. Den pædagogiske virksomheds etik kan kun bestemmes og fremstilles som en etik om, *hvordan* der skal undervises og ikke i form af en 'moralisk opdragelse' forstået som videreformidlingen af bestemte sociokulturelle værdier til en yngre generation. Det er ud fra den pædagogiske virksomhed som en særegen virksomhed under faktuelle forhold, dvs. ud fra denne virksomheds operative modus, dens iboende operation, at det kan udledes, hvilke pligter hhv. den pædagogiske autoritet og den lærende har.

Hvilke slags operationer er den pædagogiske virksomhed kendetegnet ved? For det første må pædagogisk virksomhed opfattes som kommunikation i form af en pædagogisk relation, hvor barnet eller den unge bliver *belært* af den pædagogiske autoritet og møder udfordringer og problemer i forhold til deres læring. For det andet udnytter og skaber den

pædagogiske virksomhed situationer, hvor livsproblemer forvandles til læringsproblemer, som børn efterhånden selv lærer at mestre. Pædagogisk virksomhed udøves med henblik på læring under den pædagogiske kommunikations betingelser. Pædagogisk virksomhed har til formål at vise nogen - den lærende - noget, nemlig verden, men det er verden i et større 'format', der udvider den lærendes oprindelige perspektiv, der fremvises. Prange fremhæver altså her, at der til den pædagogiske virksomhed altid knytter sig en hensigt om at bringe den lærende videre i en bestemt retning, idet den altid knytter bestemte formål og mål til dennes læring og således "tager denne læring under behandling": "... das Erziehen als Zeigen folgt dem Lernen nicht ohne weiteres, sondern operiert mit Absichten und Vorgaben. Kurz gefasst: das Zeigen nimmt das Lernen gewissermassen in die Mache" (2010, s. 22).

Med henblik på at rette et særligt fokus på den pædagogiske virksomheds etiske dimension for en nærmere bestemmelse fremhæver Prange nu, at den pædagogiske fremvisning ikke kun er en informativ fremstilling, men også *en belæring og en opfordring (die Kombination von Belehrung und Aufforderung) til at se noget bestemt på en bestemt måde*, dvs. en opfordring til både at se, hvad der bliver vist og at lære heraf: "Wir wollen als Erziehende ja nicht nur gleichsam unschuldig "informieren", sondern die nachwachsende Generation so unterrichten, dass sie auch tun, was wir ihnen sagen" (2010, s. 22).

Den pædagogiske fremvisnings dobbelte karakter af repræsentativ fremstilling og opfordrende appel afslører dermed også, at dens grundlæggende asymmetriske struktur er en *magtstruktur*, hvor dén, der fremviser har initiativet og autoriteten til at styre fremvisningen: bestemme *hvad* der skal fremvises, og *hvad* den lærende skal være særlig opmærksomhed på. Jeg vil i min kritiske opsummering af Prange argumentere for, at han med påpegningen af denne asymmetriske magtstruktur - illustreret ved ovenstående bemærkninger (at den pædagogiske fremvisning tager de lærendes læring "under behandling" og "styrer" denne læring, så de lærende "også gør, hvad der bliver sagt til dem") - knytter et *præskriptivt* element til fremvisningens opfordrende, *direktive*, karakter.

Den pædagogiske fremvisnings dobbelte karakter af informativ præsentation og opfordring sammenfatter Prange således: "Vi handler udtrykkeligt pædagogisk, idet vi fremviser noget for en anden, således at denne sættes i stand til selv at kunne fremvise det og også *bevæges* til at gøre det" (2010, s. 37, min oversættelse og understregning). Pran-

ges eksempel er forælders forklaring til barnet om, hvordan det på egen hånd og på sikker vis kan finde vej til skolen: her rækker den rene instruktion ikke, men forælderen tilsigter, og forsøger med sin forklaring at sikre, at barnet hører opmærksomt efter, tager den til sig og forstår den. Af dette eksempel fremgår det, at opfordringen til den lærende om at tage ved lære af det fremviste og ”også gøre hvad der bliver sagt” udmønter sig i en opfordring til den lærende om at lægge sig det fremviste på sinde, tage det alvorligt og vise, at man behersker det. Dette er baggrunden for, at Prange kan hævde, at der til den pædagogiske fremvisning nødvendigvis også hører en efterprøvning af, hvorvidt den belærte så faktisk også behersker det fremviste og er tilbøjelig til at orientere sig efter det.

Prange tager som nævnt udgangspunkt i det forhold, at den pædagogiske virksomhed er underlagt moralske normer i to henseender: at det både kan fordres, at denne virksomhed *udøves* på en moralsk forsvarlig måde, og at den hos de berørte - eleven, barnet, den unge - *afstedkommer* den moralsk rigtige måde at forholde sig og handle på. Opgaven for en pædagogisk etik må således indbefatte en identificering og formulering af disse normer, der på én gang kan angive denne virksomheds formål samt målestokken for dens udøvelse. Prange hævder nu, at der med analysen af den pædagogiske fremvisning er blevet fremstillet den grundlæggende pædagogiske operation, der på én gang påvirker moralsk og indeholder målestokken for den rette påvirkning. Hermed kan spørgsmålet om den pædagogiske virksomheds etik stilles og besvares gennem spørgsmålet om, *hvori fremvisningens moral består: hvorigennem kan fremvisningen føre til en moralisering af eleverne?* En pædagogisk etik, der sammenfatter begge dens moralske aspekter, må udledes direkte af den pædagogiske virksomheds grundoperation i form af en *fremvisningens moral*: ”In diesem Sinne soll die Pädagogische Ethik hier als Theorie der Moral des Zeigens aufgefasst werden ... sie gewinnt ihre eigene Qualität erst dadurch, wie sie den Gesichtspunkt der Erziehung in sich zur Geltung bringt” (2005, s. 139).

Prange hævder således, at begge moralske aspekter af den pædagogiske virksomhed kan indbefattes og behandles i form af spørgsmålet: ”Worin besteht die Moral des Zeigens im Hinblick darauf, dass das Zeigen in seinen verschiedenen Modi und Erscheinungsformen aus sich heraus zur Moralisation der Lernenden beitragen sollte?” (2005, s. 137). Prange vil altså eftersøge svaret på spørgsmålet om den pædagogiske virksomheds etik i form af et svar på spørgsmålet om, hvori fremvisningens moral består, når



denne moral bliver bestemt med henblik på, at fremvisningen *bør* føre til en moralisering af eleverne.

### 6.3.2 Den pædagogiske fremvisnings standarder og normer

En pædagogisk etik må følgelig udledes direkte af den pædagogiske virksomheds grundoperation i form af en fremvisningens moral. Fremvisningens moral omhandler den moralsk rette måde at fremvise på, hvilket vil sige den moralske rette måde at udføre den fremvisende akt på. Så hvordan bestemmer vi den moralsk gode pædagogiske fremvisning? Det kan synes oplagt at tage udgangspunkt i de pædagogiske handlinger, som vi umiddelbart genkender som gode: forældrene, der tager vare på deres barn; læreren der opmunter og hjælper den udfordrede elev til at komme videre fagligt, socialt osv.

Ifølge Prange er disse hverdagslige eksempler - uanset hvor mange vi indrager - imidlertid principielt utilstrækkelige i forhold til en bestemmelse af det moralske, fordi det stadig står ubesvaret, hvori det gode i disse handlinger består. Prange hævder således, at der kun står én vej åben: at vi må bestemme den gode fremvisning i form af de betingelser, dvs. *målestokke*, ("Massgaben oder Massstäbe", 2005, s.145), der må være opfyldt for, at der er tale om en god pædagogisk fremvisning.

Prange argumenterer hermed igen for nødvendigheden af en filosofisk grundanalyse, som den forudsætning, der må gå forud for enhver videre empirisk eller teoretisk undersøgelse af sagen. Disse målestokke for den gode pædagogiske fremvisning bestemmer han således gennem en filosofisk analyse, der udleder - identificerer og indholdsbestemmer - dem i form af *mulighedsbetingelserne* for den gode pædagogiske virksomhed. Analysen må kunne give svar på spørgsmålet: "Was habe ich zu beachten, um einigermassen zuverlässig etwas so zu zeigen, damit es gut gelernt werden kann, auch ohne die Gewissheit, dass es tatsächlich gelernt wird?" (2010, s.145). Altså: Hvad må den pædagogisk fremvisende nødvendigvis tage hensyn til og respektere i sin fremvisning, så han på "tilforladelig vis" kan fremvise noget på en måde, så "det kan læres godt" af den lærende - også selv om det er uden en vished om, at det faktisk læres?

Pranges spørgsmål retter sig altså direkte mod, hvad der er 'godt' i relation til den fremvisende pædagogiske autoritet og dennes fremvisning og først afledt heraf mod, hvad der er 'godt' i relation til de lærende og deres læring. Som svar på sit spørgsmål

udleder Prange derfor tre målestokke for fremvisningen, der angiver, hvad der må være opfyldt for, at der er tale om god fremvisning. Disse målestokke formuleres i form af *standards*, som den fremvisende må leve op til, for at der er tale om god fremvisning. For at der kan være tale om en moralsk god fremvisning, må dét, der vises, vises på en måde, så det er a. forståeligt, b. rimeligt at kræve og c. muligt at knytte til noget andet.

Ifølge Prange er disse standarder, samtidig analytisk forbundet med, og angiver, grundprincipperne, *normerne*, for en fremvisningens moral. Hver af de tre målestokke angiver altså en standard, hvortil der implicit hører en norm:

1. *Forståelighedens (Verständlichkeit)* målestok, der angiver, at dét der fremvises må fremvises rigtigt, indlysende og efterviseligt ud fra normen om *sandfærdighed*.
2. *Den rimelige forventnings (Zumutung)* målestok, der angiver, at dét der fremvises skal fremvises på en måde, der i krav og forventning til den lærende er rimeligt ud fra normen om *agtelse* for den lærende.
3. Den relevante meningsfuldheds (*Anschlussfähigkeit*) målestok, der angiver, at dét der fremvises, vises på en måde, så det er meningsfuldt og har fremtidig relevans for den lærende ud fra normen om *frihed* i form af frisættelse af den lærende.

### **A. Forståelighedens målestok og sandfærdighedens norm**

Forståelighedens målestok forklarer Prange med, at det af den gode fremvisning kan fordras, at den er velartikuleret, velstruktureret og sker på grundlag af en solid faglig viden og sagkundskab: ”Wir haben als Erzieher...dafür zur sorgen, dass wir uns klar ausdrücken, dass unsere Handlungen, wenn wir zum Beispiel etwas vormachen, gut artikuliert, gegliedert und durchsichtig sind, auf der grundlage gediegener Sachkenntnis” (2010, s. 23). Den gode fremvisning skal således sikre, at dét, der fremvises er sagligt rigtigt og gennemsigtigt, således at det lader sig tydeligt begribe og reproducere af de lærende: ”Was immer wir zeigen, haben wir so zu zeigen, dass es sachlich richtig, einsichtig und nach-vollziehbar ist” (2005, s. 146). Der må altså fremvises således, at de lærende kan begribe, forstå og gentage det fremviste i form af ’god’ læring.

Dette indebærer en fordring om rationalitet, der udelukker alt det usaglige, dvs. det vidtløftigt uunderbyggede, det idiosynkratisk tilfældige og det florumvundne ubestemte: ”Es schliesst alles blosses Geraune aus, auch die Eitelkeit, eine eigene unauslotba-

re Tiefe zu suggerieren und gewissermassen Propheten- und Guruautorität in Anspruch zu nehmen" (2005, s. 146). I en omskrivning af Wittgenstein hævder Prange altså: "Was immer gezeitigt wird, kann klar gezeitigt werden" (2010, 24). Dét, der kan fremvises, kan og bør fremvises på en klar måde!

Men henvisning til socialfilosoffen Raymond Aron plæderer Prange for, at der i denne fordring om rationalitet samtidig er indeholdt en fordring om objektiv sandhed eller sandfærdighed, altså en fordring om at indtage sandhedens perspektiv i forhold til det faktuelle "... die für alle gilt und im Prinzip jedem Normalsinnigen zugänglich ist" (2005, s.146). Sandfærdighedens norm indebærer, at den fremvisende, f.eks. læreren, er: "Repräsentanten der Wahrheit".

Endelig implicerer sandfærdighedens norm også nogle krav til, hvilken viden og hvilke færdigheder - dyder i Aristoteles' betydning - den fremvisende må besidde for at leve op til den og forståelighedens standard. Den fremvisende må ikke blot besidde den solide faglige viden, der sikrer den saglige rigtighed, men må også besidde den didaktiske kompetence ("die Kunst des Darstellens") til at fremvise på en måde, der sikrer, at de lærende opnår "die beste Einsicht".

### ***B. Den rimelige fordrings målestok og agtelsens norm***

Rimelighedens målestok følger af det forhold, at det af den gode fremvisning kan kræves, at den tager hensyn til og viser forståelse for adressaterne, dvs. de lærende og deres resourcer og situation. Der må fremstilles på en måde, således at det, der fremstilles, med rimelighed kan fordres af de lærende. Den fremvisende forventer og kræver noget, der er rigtigt, forlanger udviklede kompetencer og ansvarlighed af de lærende, men må gøre det på en måde, der tager udgangspunkt i og hensyn til de lærendes forudsætninger, dvs. deres behov, interesser og evner.

Dermed er rimelighedens standard samtidig en fordring til den fremvisende om at vise agtelse. Agtelsens norm byder den fremvisende at anerkende den anden, den lærende, som en særegen *person*, og den fremvisende efterlever denne norm ved at tilpasse sin fremvisning og dens krav til adressatens, den lærendes forudsætninger og situation. Ifølge Prange sikrer agtelsens norm, at den pædagogiske fremvisning hverken overvurderer eller

undervurderer den lærende eller forfalder til ”Abrichtung oder manifesten Unterdrückung”: afrettende eller direkte undertrykkende disciplinering.

Den rimelige fordrings standard indebærer endelig også nogle krav til lærerens ’dyder’, dvs. viden og færdigheder: denne må have et kendskab til de lærendes oprindelige forudsætninger og situation, ikke for at efterlade dem her, men med henblik på at fremme deres læring, hvilket vil sige med henblik på ”at bringe dem derhen, hvor de endnu ikke befinder sig”. På baggrund af sit kendskab til de lærende må den fremvisende endvidere have evnen og viljen til at vurdere, dvs. at foretage en afvejende afstemning af, sin egne fordringer i forhold til de lærendes evner og interesser og viljer: ”Was wir von Fall zu Fall zumuten, ist keine feststehende Grösse, sondern das Ergebnis einer Abwägung” (2010, s.24). Prange gør her opmærksom på, at den rimelige fordrings målestok ikke er ensbetydende med, at den pædagogiske fremstilling blot er et *tilbud* (*Angebot*), som den lærende enten kan tage imod eller afvise. Den pædagogiske fremvisning er netop en forventning og fordring: af den lærende fordrer den noget, der er rigtigt; den konfronterer denne med nye indsigter; den forventer udviklede kundskaber og færdigheder; og den insisterer på ansvarlige holdninger. Samtidig lever den pædagogiske fremvisning op til rimelighedens målestok, når dens fordring er afstemt og forenelig med de lærendes forudsætninger og situation.

### ***C. Den meningsfulde tilslutnings målestok og frihedens norm***

Endelig udleder Prange den meningsfulde tilslutning (*Anschlussfähigkeit*) som en målestok, idet den følger af det forhold, at fremvisningen ikke alene i kraft af sin forståelighed og rimelighed kan sikre, at der ikke fremvises noget, der er betydningsløst, irrelevant og overflødigt. Kun gennem efterlevelsen af den meningsfulde tilslutning kan det sikres, at fremvisningen ikke kun har idiosynkratisk interesse her og nu for den fremvisende selv, men en betydning for de adresserede lærende og deres fremtid. Denne målestok indebærer, ifølge Prange, at den fremvisende er opmærksom på, og gennem sine didaktiske valg og kendskab til de lærende sikrer, at dét der fremvises, og hermed præsenteres som en læringsopgave, er noget, der sætter de lærende i stand til ”... auch etwas anfangen können, um es selbständig fortzusetzen und anzuwenden, sei es für weiteres Lernen, sei es direkt für lebenspraktische Zwecke” (2005, s.147). Den gode pædagogiske fremvisning

må altså fremvise noget, som sætter de lærende i stand til på sigt på selvstændig vis at anvende og videreudvikle dette udbytte af deres læring med henblik på næste skridt i deres læring eller med henblik på andre fremtidige formål.

Den meningsfulde tilslutnings målestok er altså forbundet med en norm, der indebærer, at fremvisningen bør have til formål at understøtte den lærendes skridtvise læreproces i retning af selvstændigt på egen hånd at kunne beslutte, hvad der skal læres, og hvordan der skal læres. Dette er den *selvstændige friheds norm*, der vedrører den enkelte lærendes forhold til sig selv og udvikling af sig selv i retning af ”weniger abhängigen Lebensführung” (2010, s. 25).

Den gode fremvisende pædagog, der formår at realisere frihedens norm, er endelig den, der kan hjælpe den lærende med at foretage alle disse overgange fra det allerede bekendte og lærte til nye indsigter og færdigheder, der er skridt på vej mod selvstændighed.”... das Zeigen besteht darin, bei diesen Übergängen Hilfen anzubieten, Aufgaben zu stellen, Türen zu öffnen, Anfänge zu ermöglichen” (2010, s.25).

Alt i alt kendetegner disse tre målestokke og deres normer den moralsk gode pædagogiske fremvisning. Prange hævder med disse målestokke ikke at have fremstillet et fuldstændigt katalog over, hvad der hører med til fremvisningens moral, men ”... es sind diese drei, auf die es wesentlich ankommt (2010, s. 27). Med disse målestokke fremhæves netop de afgørende momenter i den pædagogiske fremstillings ”logik”: ”... was immer schon in der Logik des Zeigens liegt”. Ifølge sin egen logik eller struktur er den pædagogiske fremvisning en fremvisning, hvor nogen fremvises noget med henblik på *sagligt* at understøtte, med *rimelighed* at fordre og *meningsfuldt tilsluttende* at frisætte dennes læring (2010, s. 28). Denne logik, eller grundstruktur, kan, ifølge Prange, følgelig ikke bestemmes gennem empiriske undersøgelser, men må analyseres filosofisk.

Pranges målestokke for god fremvisning svarer hermed til de væsentlige ”standarder for udmærket udførelse” der hos MacIntyre var ”kendetegnende for og delvist definerende for” en bestemt praksis. Som det er fremgået undersøger Prange spørgsmålet om den pædagogiske virksomheds moralske påvirkning af de lærende - moraliseringen - gennem en undersøgelse af fremvisningens form. Det er fremvisningen, der er det moralsk betydningskabende moment, der bevirker, ”at der læres godt”. Dermed bestemmes

dét, der er 'godt' ikke direkte ud fra de lærende og deres læring, men ud fra fremvisningens tre målestokke. I Pranges analyse er det moraliserende aspekt af den pædagogiske virksomhed alene bestemt gennem måden, hvorpå fremvisningens målestokke påvirker og omsætter sig i de lærende og deres læring.

Denne tilgang afspejler Pranges, i grunden kritiske, vurdering af den pædagogiske virksomheds moraliserende aspekt: hvis vi opfatter fremvisningens moraliserende virkning som den fremvisende autoritets bevidste indsats for at påvirke de lærende med bestemte moralske indstillinger og værdier, kan vi kun begrunde dette aspekt pragmatisk, ikke moralsk, som et magt- og motivationsmiddel, der kan være nødvendigt ud fra en ren nyttebetragtning: "Wir geben gewissermassen die Freiheit der Rezeption preis, wenn wir uns des Mittels der Macht oder der Hilfsmittel des Nutzenkalküls bedienen, um moralisch zu überzeugen und Moralität in den Lernenden auszulösen" (2005, s.163). Som et aspekt af den pædagogiske virksomhed, der kan begrundes moralsk, kan vi derfor, ifølge Prange, alene udlede moraliseringen af fremvisningens form: fremvisningens moraliserende påvirkning kan alene tilskrives fremvisningens form og kan dermed alene virke gennem efterlevelsen af dennes tre målestokke.

Hvad denne analysestrategi indebærer, antyder Prange i sin slutbemærkning: Den moralisering, der kan begrundes moralsk, og det vil sige alene i fremvisningens tre målestokke, må i sidste instans have til formål at give den lærende "anledning og støtte" til selvstændigt og frit at bestræbe sig på at "være i overensstemmelse med *den måde, hvorpå de bliver adresseret*" af den fremvisende: "Daraus ergibt sich für die Moral des Erziehens: Sie besteht darin, den operationen des Zeigens eine gute Form zu geben; und genauer heisst das: die Massgaben der Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit so zu optimieren, dass ihre Qualität... der mögliche Anlass und Anhalt dafür ist, dass die Adressaten selber sich bemühen, dem zu entsprechen, wie sie angesprochen werden" (2005, s.163).

Hvad det så betyder, at "de lærende bestræber sig på at være i overensstemmelse med den *måde*, hvorpå de bliver adresseret" forbliver ubesvaret. Men af Pranges argumentation kan vi slutte, at den nærliggende tolkning må være: At den pædagogiske virksomheds moralske påvirkning, dens moralisering, alene kan begrundes ud fra fremvisningens form, må indebære, at den moralsk begrundede form for moralisering må have til

hensigt at påvirke adressaterne, de lærende, til *selv* at stræbe efter at efterleve sandhedens, agtelsens og den selvstændige friheds normer. Men Prange lader det stå åbent, hvor vidt det så kun er i forhold til deres læring, deres rolle som lærende, eller om det er som en generel moralsk indstilling til livet, en moralsk forståelseshorisont, at de lærende må påvirkes til at efterleve disse normer.

Spørgsmålet er, om Prange her ender med at tilskrive den pædagogiske fremvisning en indholdsmæssig moralsk dimension i form af et 'moralsk gode', hvilket han med sin analytiske tilgang må afvise, at der er belæg for at kunne. Dette spørgsmål peger hen på en problemstilling, en tvetydighed, som synes at kendetegne etiske teorier, der forsøger at begrunde moralen rent formalt. Prange betegner det som "die grosse Einsicht Kants", at moralens principper kun kan udledes formalt i form af procedurale regler, og dermed kun kan regulere vores handlinger formalt i form af måden hvorpå, vi bør handle.

Hos Kant selv kommer denne indsigt til udtryk ved hans hævde af, at der kun er én og samme morallov, og at denne lov er formuleret formalt og proceduralt: "*Du skal kunne ville, at maksimen (reglen) for dine handlinger kan blive en almengyldig lov!*" Samtidig kommer Kant implicit til at erkende, at denne morallov gennem sin form implicerer et indhold, idet han samtidig fremstiller den i den alternative formulering: "*Handl således at du kan bruge menneskeheden såvel i din egen person som i enhver anden person som et formål i sig selv og aldrig som blot et middel!*" (Kant, 1965, s. 52, min oversættelse). Man kan imod Kants egen forståelse hævde, at hans morallov, formuleret i det kategoriske imperativ, således har såvel en formal side, almengyldigheden, som en indholdsside, der er det moralske bud om at respektere det enkelte menneske. Med dette bud angiver Kant nemlig ikke kun det formale princip om universel respekt, men det er underforstået, at det nærmere bestemt er menneskets fornuftsmæssige side, i kraft af hvilken det udfolder sig selvlovgivende og myndigt, der skal respekteres. Til forskel fra Kant mangler vi imidlertid hos Prange en klar bestemmelse af den indholdsmæssige side af fremvisningens moraliserende aspekt.

## 6.4 Relevansen af Pranges teori om den pædagogiske fremvisning

### *Undervisningens moralske goder og standarder*

Med denne overvejelse har jeg indledt min kritiske vurdering af Pranges teori og dens relevans for afhandlingens undersøgelse. Jeg vil starte med at afklare, hvorledes Pranges konception af pædagogisk virksomhed som fremvisning kan relateres til specifikt den professionelle lærers undervisningsvirksomhed, dvs. til den undervisning, der bedrives professionelt i skolen som institution. Prange nævner, at der med den professionelle undervisningsvirksomhed er tale om uddannende undervisning til forskel fra den blotte instrumentelle instruktion. Til denne opfattelse af undervisning er der, ifølge Prange, knyttet undervisere i form af 'lærere', der er personer, der arbejder i klasserum og på skoler og for hvem dette arbejde udgør deres hovedprofession og -beskæftigelse.

Prange (2015) forbinder undervisning med fremvisningens repræsentative, fremstillende modus, hvortil er knyttet den ostensive, øvende og den reaktive, tilbagemeldende fremvisning. Den direktive, opfordrende fremvisnings modus kommer først i spil i undervisningssammenhæng, når det gælder om bevidst at motivere og influere på elevernes generelle indstillinger herunder deres værdibaserede, moralske indstillinger. Med denne bestemmelse af undervisningen i en skolesammenhæng fremgår det, at Prange først og fremmest har fokus på den fagligt formidlende side af lærerens undervisning, den faglige diskurs, hvor opgaven er at formidle skolens og fagenes fastsatte læreplan, curriculum. Med denne afhandlings fokus på undervisning som en moralsk orienteret virksomhed er det således ikke Pranges bestemmelse af skoleundervisningens særlige modi, men hans generelle bestemmelse af fremvisningen som den pædagogiske virksomheds grundform, der er relevant.

Den pædagogiske fremvisning er en intentionel akt, men ifølge Prange & Strobel-Eisele (2006) kan den pædagogiske handlens grundform som fremvisning ikke reduceres til denne fremvisnings moralske aspekt som opfordring. I sin grundform som fremvisning er pædagogisk handlen kun en intention om at fremvise noget (nyt) med den hensigt at skabe en overgang: fra ikke-viden til viden og fra ikke-kunnen til kunnen. Derfor identificerer og undersøger Prange kun den etiske dimension i fremvisningen gennem en undersøgelse af *måden*, den bør udføres på og ikke gennem bestemmelsen af dens grundform eller dens påvirkning af de lærende, dvs. dens moralske betydning.



Prange har i sit program for en pædagogisk etik som sit erklærede formål at fremstilling den pædagogiske fremvisnings moral og denne fremvisnings *moralske indvirkning* på de lærende. Prange vil hermed undersøge spørgsmålet om, hvorledes der af den gode fremvisning lader sig lære noget godt. Men dette spørgsmål besvarer han gennem en undersøgelse af den side af det moralske, der knytter sig til selve fremvisningen som akt, dvs. til måden, hvorpå fremvisningen udføres som en akt. Ud fra dette perspektiv bestemmer han så, hvorledes den fremvisende akt kan føre til en moralisering, dvs. moralsk påvirkning af den lærende: ”*Was habe ich zu beachten, um einigermassen zuverlässig etwas so zu zeigen, damit es gut gelernt werden kann, auch ohne die Gewissheit, dass es gut gelernt wird?*” (2010). Af denne formulering fremgår det, at den gode måde at fremvise på kun kan have sigte på at fremme muligheden for, at de lærende lærer på en god måde, men ikke på at de lærer *noget godt*, det moralske gode. Som vi så hænger dette sammen med Pranges skepsis i forhold til, om pædagogiske virksomhed kan begrundes som *moral education*: den bevidste videreformidling af værdier.

Fremvisningen er god, hævder Prange, når den i sin udfoldelse som operation lever op til tre målestokke og deres implicite normer: A. forståelighedens målestok og sandfærdighedens norm; B. den rimelige fordrings målestok og agtelsens norm; C. Den meningsfulde tilslutnings målestok og frihedens norm. Disse målestokke, med deres implicite normer, definerer og konstituerer således den gode fremvisning/undervisning i MacIntyres forstand. MacIntyre og Prange opererer med standarder/målestokke for udmærket udførelse, fordi de i forhold til en bestemt praksis/virksomhed vil beskrive, hvad der af deltagerne kan forventes af viden og færdigheder for at kunne udføre den pågældende praksis godt. De forsøger altså at besvare spørgsmålet om, hvad en god deltager i en praksis – den pædagogiske autoritet – skal kunne og vide. Prange spørger til, hvad den gode pædagogiske virksomhed skal leve op til og operationaliserer dette spørgsmål til spørgsmålet om, hvad den gode pædagogiske *fremvisning* skal leve op til. Det er ud fra sit svar på dette operationaliserede spørgsmål, at han så udleder et svar på spørgsmålet om den gode pædagogiske autoritet i form af spørgsmålet om, hvad denne skal besidde af viden og færdigheder, dyder, for at udøve god *fremvisning*. Spørgsmålene om, hvad en god pædagogisk fremvisning er, og hvad den gode pædagogiske fremviser ved og kan, besvarer Prange altså operationelt gennem en bestemmelse af ovennævnte målestokke.

Vi kan nu stille spørgsmålet, om Pranges filosofisk analytisk udledte tre målestokke for god pædagogisk virksomhed kan hævde gyldighed som de objektive standarder, der gælder også for lærerens gode undervisningsvirksomhed. Gennem sin operationalisering af den pædagogiske virksomhed udleder Prange nogle målestokke og deres normer, der er uafhængige af tilfældige udøveres viden, færdigheder og opfattelser. Hermed lever disse bud på målestokke op til MacIntyres bestemmelse af standarder for udmærket udøvelse, der er (delvist) definerende for en praksis og derfor har en objektiv, transindividuel status i forhold til enkelte deltagers udøvelse og opfattelse af denne praksis. Med denne status kan Pranges målestokke derfor også i princippet knyttes til de interne moralske goder, der realiseres gennem disse standarder for udmærket udførelse, og som er kendetegnende for denne virksomhed og ikke blot udtryk for enkelte deltagers subjektive opfattelser.

Imidlertid opfatter MacIntyre, til forskel fra Prange, standarderne for en praksis - trods deres objektive status - som historisk foranderlige størrelser, der får indhold og transformeres gennem et praksisfællesskabs udøvelse af deres praksis. Derfor har vi ud fra MacIntyres praksisopfattelse kun adgang til at identificere og formulere disse moralske goder gennem en empirisk undersøgelse, der tager udgangspunkt i de udøvende deltagers opfattelser og praktiseringer af deres praksis. Så vi må både efterprøve, om Pranges filosofisk udledte resultater - dvs. hans tre målestokke - kan understøttes af resultatet af afhandlingens empiriske undersøgelser, og omvendt, om dette empiriske resultat - dvs. de ni deltagende læreres opfattelser af de moralske goder i deres undervisningspraksis - kan understøttes af Pranges analyse.

Jeg vil argumentere for, at Pranges standarder og normer indholdsmæssigt kan forbindes med, og understøtte, flere af de moralske værdier, som de deltagende lærere i afhandlingens empiriske undersøgelse identificerer som væsentlige moralske goder, der er kendetegnende og værdifulde for deres undervisningspraksis. Som nævnt kan disse læreres opfattelser af det moralsk gode kategoriseres i tre typer: moralske goder i relation til a. deres elever, b. uddannelsens og skolens formål og c. deres egen lærerrolle og -identitet.

A. Det er et væsentligt - professionelt dybt tilfredsstillende og forpligtende - moralsk gode for disse lærere at kunne gøre en afgørende positiv forskel for deres elever i forhold til

disses faglige udbytte, trivsel, personlige udvikling og forberedelse til voksen- og samfundsliv. Der kan her argumenteres for, at lærerens realisering af det moralske gode, det er at kunne bidrage til sine elevers faglige udvikling med mulighed for positive læringsoplevelser indebærer – i det mindste – at hun lever op til forståelighedens standard og efterlever sandfærdighedens fordring om troværdighed og saglighed. Det er også rimeligt at hævde, at de moralske goder, som det er at kunne bidrage til sine elevers trivsel eller at kunne gøre en afgørende positiv forskel i forhold til en elevs ”lærelyst og livsglæde” gennem tillidsfulde relationer, indebærer, at læreren kan leve op til den rimelige fordringsstandard og efterleve agtelsens norm.

B. For disse lærere er det endvidere et væsentligt, tilfredsstillende og forpligtende, moralsk gode at kunne bidrage til opretholdelsen og udviklingen af en tradition for skole og uddannelse, som de kan se sig selv som en del af, for herved at kunne bidrage til at fremme det gode samfund. Der kan argumenteres for, at læreren for at kunne realisere det moralske gode at varetage skolens dannelsesopgave og dermed bidrage til elevernes udvikling til livsduelige mennesker og kommende borgere, der kan bidrage til det gode samfund, må leve op til den meningsfulde tilslutnings standard og efterleve frihedens norm.

C. Det er et væsentligt, tilfredsstillende og forpligtende, moralsk gode for disse lærere at kunne fordybe sig fagligt i en fri kreativ og engageret proces, at kunne indgå i tillidsfulde relationer til deres elever og gennem deres lærerarbejde at kunne udvikle sig professionelt og personligt. Det kan med rimelighed hævdes, at alle tre standarder er relevante normer, som læreren må stræbe mod at efterleve, når hun realiserer det moralske gode, det er, at kunne arbejde med fordybelse og engagement for herigennem at kunne udvikle sig fagligt professionelt og personligt. Den professionelle lærer udvikler sig fagligt og personligt gennem sin efterlevelse af forståelighedens, den rimelige fordrings og den meningsfulde tilslutnings standarder for god lærervirksomhed.

Alt i alt vil jeg argumentere for, at Pranges tre målestokke for den gode pædagogiske fremvisning er et godt bud på nogle standarder for udmærket udøvelse, der er relevante og gyldige for også lærerens undervisningsvirksomhed. Det er standarder, der angiver overordnede principper, som læreren må efterleve for at kunne realisere de moralske go-

der, der er blevet identificerede og formulerede i afhandlingens empiriske undersøgelser (opsummeret i kap. 5.2.2). Gennem de deltagende læreres beretninger om, hvorledes de søger at realisere disse goder, kan vi omvendt give en nærmere indholdsmæssig bestemmelse af disse standarder ved, at det her eksemplificeres, hvorledes de lader sig indfri i lærerens praktiske undervisningsperspektiv.

### ***Undervisning som moralsk opfordrende fremvisning***

Jeg har med udgangspunkt i MacIntyres reformulering af et aristotelisk praksisbegreb forsøgt at vise, at vi må forstå den professionelle lærers undervisning som en praksis, dvs. som en formålsrettet menneskelig aktivitetsform, der konstitueres af interne moralske goder, der realiseres gennem opfyldelsen af standarder for den udmærkede udøvelse af denne praksis. Jeg vil nu hævde, at vi med Pranges bestemmelse af fremvisningen som den pædagogiske virksomheds grundform har et teoretisk udgangspunkt for at kunne bestemme undervisning (som en form for pædagogisk virksomhed) som karakteriseret ved den samme grundform: den er en fremvisning af verden for dens adressater med henblik på, at disse kommer til at se den og sig selv i et større (*grossformatiger*), flersidet og nuanceret, perspektiv.

Hvis vi fastholder, at undervisning er en form for pædagogisk virksomhed med en immanent moralsk betydning, så kan vi - ud fra Pranges fremstilling af fremvisningens moralske dimension - kvalificere denne bestemmelse og forstå undervisningens fremvisning som en fremvisning af verden, der rummer andet og mere end den blotte instruktion, hvor adressaterne på neutral vis henvises (direktiv) til noget med henblik på, at de lærer noget nyt. Undervisning som fremvisning rummer i sin moralske dimension en *opfordring* til sine adressater om at se og lære noget ganske bestemt, og på en bestemt måde, hvor dette tematiske 'bestemte', og denne 'bestemte måde', er bestemt moralsk, dvs. evalueret stærkt, som hhv. det rigtige at se og lære (frem for det forkerte) og den gode måde at se og lære (frem for den dårlige).

Jeg argumenterer hermed for, at vi med Pranges filosofiske analyse af den pædagogiske fremvisning kan opfatte den professionelle lærers undervisning som en *moralsk opfordrende fremvisning*, hvor hun gennem sin undervisning tilskynder og appellerer til, at eleverne ser og lærer noget bestemt, og på en bestemt måde, idet hun tillægger det

fremviste en moralsk betydning i form af stærke evalueringer. Det, der bliver fremvist gennem undervisningens moralske opfordring, får således betydning af det moralsk værdifulde og efterstræbelsesværdige, altså moralske goder. Idet denne fremvisning, i overensstemmelse med Prange, kan bestemmes som en moralsk opfordrende fremvisning af 'verden', må der være tale om moralske goder, der vedrør verden. Jeg vil med Taylors begreb om det arkitektoniske gode argumentere for, i kap. 7.3.2, at disse moralske goder, der fremvises i undervisningen, er almene moralske goder, der transcenderer undervisningens praksisinterne moralske goder, idet det er goder, der vedrør det gode liv, de gode fællesskaber, det retfærdige samfund, det transcendentale osv. I kap. 7.3 vil jeg endvidere se nærmere på, hvorledes hhv. MacIntyre og Taylor bestemmer sammenhængen mellem de praksisinterne og de almene moralske goder. MacIntyres og Taylors fremstillinger af denne sammenhæng har konsekvenser for vores mulighed for at begrunde undervisningens praksisinterne moralske goder og standarder som transindividuelle, fælles goder og standarder.

Undervisningens karakter af moralsk opfordring og fremvisning af almene moralske værdier fremgår af de deltagende læreres udtalelser. Af disse fremgår det, at disse lærere i deres undervisning bestræber sig på at fremvise nye muligheder for eleverne i forhold til deres faglige udvikling, deres sociale liv og samfundsdeltagelse og det gode liv. Disse muligheder tilskrives moralsk værdi som efterstræbelsesværdige måder at se og være i skolen og verden på.

Niels fortæller om, hvordan han gennem tydelige faglige forventninger viser eleverne vej: "Jeg kom med en overbevisning om at jeg fik muligheden for at være en faglig guide med et kæmpe stort nøglebundt, som skulle hjælpe eleverne med at se, hvordan de kan navigere sig til en vej gennem mellemtrinnet, der kunne hjælpe dem med at få opfyldt deres mission i livet." "Min rolle er at skabe en struktur og kultur, der kan give eleverne ro, rum og lyst til at lære. Jeg vil gerne vise dem, at "her er det sejt at være god eller at ville være god"... Jeg tror at det handler om at være tydelige i sine forventninger man har til eleverne".

Lone fortæller om, hvordan hun som lærer står på og for et standpunkt og herfra præsenterer en vej for sine elever: "At man som lærer har fat i sig selv og på det grundlag har en åben og respektfuld kontakt til eleverne. At man som lærer kan stå inde for det,

man præsenterer, forstået på den måde at man har forholdt sig til sin undervisning, gjort sig relevante overvejelser i forhold til hvad eleverne har brug for... Jeg ved fra mine egne børn, at de lærere som de omtaler, det er de lærere, der giver noget af sig selv, som fortæller og viser deres holdning og siger, nu er det min holdning, men hvad synes I? Den autentiske lærer handler om, at man kan stå inde for det, man præsenterer for eleverne, dét man ønsker, de skal lære ... i en opgave, en skolebog eller et tema”.

Endelig udtaler Lene, at det også handler om at vise en vej frem i forhold til elevernes sociale liv og livsduelighed: ”Jeg tænker, at jeg er vigtig på den måde, at jeg lærer dem ... for mig er det at gå i skole først og fremmest at blive et helt menneske, det er både personligt, det er socialt og det er det faglige, det vil jeg holde fast i det er... Derfor er jeg først og fremmest optaget af at skabe basis for lærelyst og livsglæde. I forhold til det ... ser jeg det som min fornemste opgave at vise veje for børnene, så de kan finde deres egen mestringsstrategi”.

## 6.5 Kritiske perspektiver på Pranges teori

Som vi har set undersøger læreretikforskningen den etiske dimension i lærerens undervisningsvirksomhed med udgangspunkt i det forhold, at vi af den gode lærer og den gode undervisning forventer, at der både undervises på en moralsk ansvarlig måde, og at denne undervisning samtidig påvirker eleverne i en moralsk ønskværdig retning: ”*Teaching morally and teaching morality*”. Jeg har gennem min gennemgang af læreretikforskningen argumenteret for, at denne forskning alt i alt på overbevisende måde får godtgjort dette forhold som et udgangspunkt, som jeg tager afsæt i i min egen undersøgelse. Jeg hævder altså, at spørgsmålene om den gode lærer og den gode undervisning - afhandlingens fjerde og sidste spørgsmål - må undersøges både i forhold til måden hvorpå, der må undervises (Pranges operationelle aspekt) og i forhold til undervisningens indholdsmæssige side, dvs. dens påvirkning af og betydning for de adresserede elever eller for læreren selv.

Med sin operationelle tilgang til en fremvisningens moral har Prange imidlertid kun mulighed for at redegøre for den ene side af undervisningens etiske dimension, nemlig *måden* den skal udføres på som operation eller akt for at være moralsk god. Dermed kan der argumenteres for, at Pranges operationelle tilgang ikke på tilfredsstillende vis kan

redegøre for undervisningens moralske betydninger i form af dens moralske indvirkning på de lærende eller på den undervisende selv.

Prange udmønter fremvisningens moral i tre principper, målestokke og normer, der skal være opfyldt for, at der er tale om en god fremvisning. Men disse principper er alene principper for den gode måde at fremvise på med henblik på, ”at der kan læres godt” (*damit es gut gelernt werden kann*). Det er altså kun tale om principper for fremvisning, der kan påvirke de lærendes *læring*, men ikke principper for, at de lærer *det gode*. Det er med andre ord ikke principper for det, som Prange selv anerkender og bestemmer som det ene aspekt af den pædagogiske virksomheds etik: denne virksomheds moralske indflydelse på de lærende og deres måde at forholde sig og handle på i et fremtidigt livsperspektiv.

Dermed kan der i Pranges perspektiv heller ikke redegøres tilfredsstillende for de former for moralske goder i undervisningen, der er et tema for denne afhandlings undersøgelse. Dette er goder, der indbefatter andet og mere end at bidrage til den gode læring. Det er dels de praksisinterne goder, der realiseres gennem efterlevelsen af bestemte standarder i form af situationer, forhold og tilstande, der er knyttet til og *resulterer af* den gode undervisning, og som gør denne aktivitet værdifuld og tiltrækkende for dens udøvere. Og det er dels de almene moralske goder, der fremvises gennem undervisningens moralske opfordring, som Prange selv fremhæver.

Pranges operationelle tilgang tillader altså ikke, at hans konception af målestokke/standarder forbindes med et begreb om væsentlige moralske værdier, hverken de moralske goder, der er interne i forhold til en praksis eller de almene moralske goder, der transcenderer denne praksis.

Pranges tilgang indebærer samtidig, at spørgsmålet om den indholdsmæssige side af den moralsk gode pædagogiske virksomhed - herunder undervisning - dvs. spørgsmålet om, hvorledes denne virksomhed får moralsk indflydelse på sine deltagere og deres overbevisninger, indstillinger og værdier kun kan besvares i den pædagogiske autoritets begrænsede *monologiske* perspektiv.

Ifølge Prange henviser den pædagogiske fremvisnings dobbelte karakter af ostensiv fremvisning og *opfordrende appel* til dens grundlæggende asymmetriske magtstruktur, hvor den fremvisende både har initiativet og magten til at styre fremvisningen, dvs.

til at bestemme, *hvad* der skal fremvises, og *hvad* der skal have særlig opmærksomhed og *betydning*. Denne grundlæggende asymmetri anskueliggør Prange med pegepinden som eksempel: "Zugleich enthält der Zeigestock einen Hinweis auf die Machtstruktur der Erziehung, sei es in der starken Form als Mittel der Disziplinierung, sei es in der gedämpften Form als Mittel, die Vorstellungen zu steuern und auf das aufmerksam zu machen, was thematisch präsentiert wird. Auf jeden Fall ist die Beziehung asymmetrisch" (2010, s.22).

I forlængelse heraf gør Prange opmærksom på, at den rimelige fordrings målestok ikke er ensbetydende med, at den pædagogiske fremvisnings opfordring blot er et *tilbud* (*Angebot*). Opfordringen har ikke kun karakter af en ren appel, som adressaten frit kan følge eller ikke, men den er foreskrivende i den betydning, at den *forventer eller fordrer* af de lærende, at der er noget bestemt, de skal se og lære, og en bestemt måde de skal se og lære på, og den *normerer* dette tematiske bestemte, som det rette at se og lære og denne måde at lære på som den gode måde at se og lære på! Den pædagogiske fremvisning forventer og fordrer af de lærende noget, der er godt og rigtigt i moralsk betydning: den konfronterer dem med nye indsigter, den forventer udviklede færdigheder, og den insisterer på ansvarlige holdninger. Samtidig peger rimelighedens målestok tilbage på den fremvisende og fordrer af denne, at hun fremviser og fordrer på en måde, der er afstemt og forenelig med de lærendes forudsætninger og situation. Prange tillægger hermed den moralske opfordring et præskriptivt element: den pædagogiske fremvisning er en *præskriptiv opfordring* i forhold til både fremvisningens tematiske indhold og form.

Pranges opfatter således den pædagogiske fremvisning som grundlæggende asymmetrisk i henseende til både initiativ- og definitionsretten. Fremvisningens moralske betydninger, dvs. dens indvirkning på adressaterne og deres moralske overbevisninger, indstillinger og værdier, forklares alene som det uforudsigelige resultat af den fremvisendes initiativ og intentioner om at påvirke de lærende i en bestemt retning. Med Pranges bestemmelse af den pædagogiske fremvisnings etiske dimension kan vi derfor ikke indfange den dialogiske karakter af undervisningen og dens etiske dimension, som Buzzelli & Johnston afdækkede og fremhævede som afgørende i deres undersøgelse. Spørgsmålet er, om vi med udgangspunkt i Pranges filosofiske konception af den pædagogiske virksomhed som en pædagogisk fremvisning kan bestemme denne fremvisnings etiske dimension i et dialogisk perspektiv, hvor de moralske betydninger er et resultat af en dialog



mellem den fremvisende lærer og de adresserede elever. Med udgangspunkt i et empirisk eksempel på en dialog, fremstillet af Buzzelli & Johnstons, skal jeg i det følgende fremstille Cavells konception af pædagogisk virksomhed som moralsk fremvisning. Med Cavells konception kan vi bestemme undervisningens moralske fremvisning i et dialogisk perspektiv som lærerens invitation til en moralsk konversation med en appel til elevernes om at se og stræbe efter det moralsk efterstræbelsesværdige.

## Kap. 7: Fremvisningens dialogiske, tematiske og historiske dimensioner

Den pædagogiske fremvisning er, ifølge Prange, karakteriseret ved en dobbeltbevægelse: et initiativtagende subjekt udfører en fremvisende akt, der fremviser et sagforhold og gennem denne fremvisning tilskriver sagforholdet en betydning, som formidles, så adressaterne for fremvisningen, de lærende, opfatter denne betydning. I fremvisningens dobbeltbevægelse fremtræder dens tre grunddimensioner: den sociale, den tidslige og den tematiske. Ifølge Prange har enhver fremvisning således altid et fremvisende subjekt og en adressat, et tematisk sagforhold og en tidslig strukturering. Som vi har set bestemmer Prange imidlertid den sociale relation mellem den fremvisende og adressaten i et grundlæggende monologisk perspektiv. Det monologiske perspektiv har ikke kun betydning for den asymmetriske karakter af den sociale relation, men også for det tematiske sagforhold: det er det fremvisende subjekt, der udvælger og bestemmer sagforholdet, der tematiseres, idet det har initiativet og magten til at bestemme, hvad der skal formidles, og hvad der skal have særlig opmærksomhed. Endelig fremstiller Prange hhv. den fremvisende og den lærende akts tidslige, kronologiske strukturer med henblik på at udvikle et begreb om den artikulerende koordinering af fremvisning og læring. Men den sociale relations 'kronologi', i form af en fremstilling af den fremvisende relations historisk formidlede karakter, bliver ikke tematiseret i Pranges operationelle tilgang.

Formålet med den følgende fremstilling er, med udgangspunkt i Pranges konception af den pædagogiske fremvisning, at udfolde denne fremvisnings dialogiske, saglige og historiske dimensioner. Jeg forsøger hermed at fremstille nogle grundtræk i en filosofisk teori om undervisningen som en moralsk opfordrende fremvisning.

### 7.1 Den pædagogiske fremvisnings dialogiske dimension

Undervisning er en moralsk aktivitet. Det indebærer, at undervisning er en særlig form for *praksis*, der udøves i forhold til egne standarder og moralske goder, der afgør, om den udøves på en moralsk god måde og afstedkommer noget moralsk godt. Jeg har med Prange forsøgt at vise, at undervisning samtidig kan forstås som en praksis, hvor læreren i en

moralsk opfordring fremviser moralske værdier, der tillægges betydning som efterstræbelsesværdige moralske goder. Jeg vil her i kap. 7.1 argumentere for, at vi kan forstå denne moralske fremvisning og betydningstilskrivelse i et dialogisk perspektiv. I et dialogisk perspektiv er undervisning en *etisk* praksis, dvs. en praksis, hvis deltagere i en dialogisk interaktion tematiserer, forhandler og prioriterer værdier og goder. Undervisning er en etisk praksis, i emfatisk betydning, idet læreren ikke blot udfolder og realiserer værdier og standarder gennem sin undervisning, men i undervisningen sker der samtidig en fremvisning og dialogisk forhandling af moralske værdier. Ifølge Buzzelli & Johnston er der aldrig kun ét sæt af moralske værdier, der gælder for hele klasserummet og aldrig kun én aktør, der definerer disse værdier, men moralske betydninger ko-konstrueres gennem klasserummets interaktioner.

Buzzelli & Johnston fremhæver i deres undersøgelser den dialogiske karakter af undervisningen og dens etiske dimension. De moralske betydninger, der skabes gennem lærerens undervisning skabes i dialogen mellem lærer og elever. Læreren tager initiativer og træffer valg ud fra sine overbevisninger og værdier, men det sker altid i en social kontekst, hvor betydningen af disse initiativer og valg konstitueres af, hvorledes signifikante andre, herunder særligt eleverne, opfatter og fortolker dem: "... moral beliefs, values and understandings are played out at the critical point of contact between the private, individual sphere and the social realm" (2002). Læreren kan derfor aldrig have sikkerhed for, hvorledes hendes beslutninger og handlinger vil blive tolket af eleverne og påvirke dem.

Det vil sige, at de moralske betydninger ikke kun er et resultat af lærerens intenderede beslutninger og handlinger, men opstår gennem dennes møde med eleverne, når utallige emner, anliggender, problemer - sagforhold - italesættes, dvs. diskuteres, afstemmes og forhandles. Men i lærerens perspektiv er målet med disse forhandlinger altid at finde løsninger, der er moralsk begrundede - retfærdige, passende og meningsfulde - i situationen.

Resultaterne af afhandlingens empiriske undersøgelser bekræfter på mange måder Buzzelli & Johnstons pointe og beskrivelse: de deltagende læreres oplevelser af en moralsk sårbarhed, der udsætter dem for risikoen for moralsk stress, er en konsekvens af det forhold, at de intenderede moralske betydninger af deres handlinger altid forstås og fortolkes af betydningsfulde andre, herunder eleverne.

### 7.1.1 Buzzelli & Johnston: Moralsk betydning gennem dialog

Buzzelli & Johnston (2001) anskueliggør selv deres pointe gennem et eksempel på en virkelig klasserumsdialog, som udspillede sig i en 3. klasse: øl-dialogen (*The beer dialogue*). Afsættet for dialogen er en lærer, der som hjemmeopgave til sine elever har bedt dem om at skrive en kort fiktiv historie. Da klassen mødes igen, bliver nogle af eleverne bedt om at læse deres historie højt. Én af eleverne, Robbie, oplæser sin historie om en gruppe unge, der er på vej til en fest i bil og samtidig drikker øl.

Ifølge Buzzelli & Johnston befandt denne lærer sig i et dilemma efter at have hørt denne elevs historie: hun måtte forholde sig til den kendsgerning, at hendes indsats i klasserummet uvægerligt sker i form af en pædagogisk diskurs, hvor hun kunne vælge at udøve sin autoritet til at regulere, hvad og hvordan eleverne udtrykker sig med det formål at udvikle deres ansvar og selvregulerende evne, eller hun kunne vælge at støtte og fremme elevernes begyndende egen individuelle stemme som fortællere: "The teacher's dilemma is a struggle between enacting her beliefs on how to nurture children's emerging voices as authors while at the same enacting her authority as a regulator of what and how the children write" (2001, s. 877). Udfordringen for læreren er med andre ord, hvorledes hun skal udøve sin autoritet i forhold til dels at støtte fagligt og dels at indfri nogle moralske formål gennem moralsk regulering. Læreren kan anvende sin autoritet til, i en 'regulativ diskurs', at vejlede, instruere og regulere elevernes adfærd med henblik på at indfri et moralsk formål: "Her latter concern focuses on developing in children the skills of self-regulation so that as writers they will understand and monitor the influence that their words and stories may have on others" (2001, s. 878). Samtidig kan hun anvende sin autoritet til en faglig instruktion af eleverne med henblik på at indfri et fagligt formål: "... she is concerned with nurturing and encouraging students' expression of their own voice, that is, in part, a representation of their own identity as an author as expressed in their writing" (2001, s. 878).

Læreren vælger at inddrage de andre elever i en diskussion om et moralsk emne: Robbies brug af ordet "øl" i sin fortælling. Så lærerens dilemma kommer til at afspejle sig i den efterfølgende dialog, der udspiller sig mellem hende og de andre elever i en samtale og diskussion af emnet: øl og bilkørsel. Ifølge Buzzelli & Johnston afspejler dialogen, hvorledes lærerens faglige instruktioner i forhold til, hvorledes historier skal skri-

ves og fortælles, er indlejret i en diskussion om ansvarlig adfærd og den sociale orden. Læreren tager initiativet og rejser spørgsmålet om, hvad der er 'passende' at skrive om i en skoleopgave: "The teacher raises the topic of appropriate writing and texts at school when she asks: "What would be acceptable here at school?" She then asks for the students' thoughts" (2001, s.880). Ved at rejse dette spørgsmål inviterer læreren eleverne til deltagelse, men samtidig forsøger hun at styre diskussionen i en bestemt retning: hun prøver at henlede elevernes opmærksomhed på de normer, der definerer hvad der er acceptabelt i skolen: "Although the teacher wants the students to express their ideas through writing and storytelling...in raising the question about what is acceptable a message is sent to students that there are aspects of writing which must be regulated and that the regulation must be performed by them as authors" (2001, s.880).

Med sin invitation til eleverne om at deltage i diskussionen opstår et andet, forbundet dilemma for læreren, nemlig hvorledes hun skal vægte og afbalancere sin egen autoritet og autonomi i forhold til elevernes autonomi i sin udfoldelse af moralsk autoritet. Dette dilemma vedrører lærerens rolle som moralsk aktør, hvor hun kan vælge at lade sig lede af to hensyn i sin udøvelse af denne rolle: "On the one hand, her respect for the individual voices of the students... suggests that she should allow Robbie to write whatever kind of story he likes... On the other hand, the teacher has a moral duty towards Robbie and also the rest of the class, which she perceives as encouraging that which is "good" and discouraging that which is not; and it is this that impels her to comment on Robbies mention of beer" (2001. s.881).

Vi kan forstå dette dilemma som den moralske variant af det pædagogiske paradoks. For denne lærer er det væsentlige formål med at invitere eleverne til en diskussion tydeligvis at fremme deres evne og vilje til moralsk selvregulering, dvs. deres evne til at reflektere over konsekvenserne af egne handlinger og regulere disse herefter: "What the teacher seems ultimately to be aiming at is what might be called self-regulation on the part of the students" (2001, s.881). Samtidig føler læreren sig forpligtet på at opnå dette formål ved at tage initiativet og styringen i diskussionen. Umiddelbart ville den simpleste og nemmeste løsning have været, hvis hun havde sagt: "Robbie, I forbid you to use the word 'beer' in a story again". Men, ifølge Buzzelli & Johnston, vil lærere, der forpligter sig på en dialogisk opfattelse af undervisning og læring uundgåeligt stå i dette dilem-

ma:”... how can a teacher nurture a classroom where students’ voices can be heard and yet where these voices are informed by a sense of responsibility?” (2001, s.882). Buzzelli & Johnston konkluderer, at den spænding i forhold til sin magt og moralske mål, som en lærer oplever i udfoldelsen af sin autoritet er uundgåelig, og der ikke kan gives færdige svar én gang for alle, men at disse dilemmaer må håndteres løbende i nye skiftende situationer. Men selve bevidstheden om, og bestræbelsen på at forstå, de dilemmaer, der er forbundet med udøvelse af sin autoritet, er i sig selv en vigtig opgave for den moralsk ansvarlige lærer.

Den moralske betydning af denne dialog er, ifølge Buzzelli & Johnston, at eleverne kommer til at bidrage til den pædagogiske diskurs, idet læreren *inviterer* dem til at deltage i diskussionen af Robbies historie: ”Not only is individual voice valued; there is also a premium placed on social interaction and the negotiation of everything from classroom processes to personal meanings” (2001, s.882). Så det er først gennem denne fælles diskussion og forhandling, at den moralske betydning af historien og dens emne bliver betydningsfuld og en belæring for eleverne.

Dialogen eksemplificerer og tydeliggør den dialogiske karakter af undervisningen og dens etiske dimension: de moralske betydninger skabes i dialogen mellem lærer og elever. Læreren tager initiativer, træffer valg og handler ud fra sine overbevisninger og værdier, men betydningen af disse initiativer og handlinger konstitueres i sidste ende af, hvorledes eleverne opfatter og fortolker dem. Men denne dialog er også et eksempel på, at læreren gennem en åben invitation til diskussion kan skabe et demokratisk rum for samtale og forhandling, hvor hun udøver sin moralske autoritet gennem sin deltagelse, og hvor eleverne udvikler deres stemmer til deltagelse. Læreren *fremviser* og søger at fremme værdier som f.eks. ansvarlighed, og eleverne responderer på denne fremvisning. At denne fremvisning sker gennem en invitation til fælles drøftelse er i sig selv med til at fremme den fremviste værdi, nemlig *moralsk ansvarlighed*: ”...such values as responsibility are promoted: when students know that their voice is valued and listened to and will be taken into consideration, they automatically feel an enhanced sense of their own responsibility to participate effectively. Put simply, they care about what they say in class, because they know it matters” (2001, s. 882).

### 7.1.2 Cavell: Fremvisning som invitation til moralsk konversation

Stanley Cavell har i *Conditions Handsome and Unhandsome* (Cavell, 1990) udfoldet en konception af pædagogisk virksomhed som en inviterende form for moralsk fremvisning. Cavell hævder, at der hos Platon og Emerson findes en forestilling om en form for *moralsk* selvudvikling og livsførelse (*moral perfectionism*), der hverken er elitær og forbeholdt de få eller forudsætter en ide om en endegyldig, fuldendt tilstand. Denne moralsk orienterede livsudfoldelse kræver imidlertid, at nye og moralsk bedre måder at fremstille sig og føre sit liv på eksemplificeres og præsenteres for os i en fremvisning.

Med udgangspunkt i Aristoteles og Kant bestemmer Cavell den moralske dimension i menneskelivet i ideen om, at vi stræber efter at leve vellykket og opnå det vellykkede liv, og at det sker gennem vores bestræbelse på at forbedre os selv gennem en opnåelse af vores moralsk bedre, 'næste' selv ("the next self"). Ifølge Cavell består et menneskes moralsk orienterede liv, og 'det moralske' i det hele taget, således i dets efterstræbelse af mål og tilstande, som det ser som rosværdige, ønskværdige og værd at efterstræbe, fordi de er bedre og højere end de allerede foreliggende mål og tilstande. Det moralske liv har altså dette aspekt af 'perfektionisme': menneskets stadige bestræbelse på at udvikle og udvide sig selv i en stræben efter at opnå et bedre selv og en ny, bedre verden. Hermed er der, ifølge Cavell, ikke givet forrang til en bestemt livsførelse, men der er alene peget på det enkelte menneskes mulighed og ansvar for til stadighed at spørge og bedømme, om hans eller hendes livsførelse er dårligere og lavere end, hvad den *kunne* være.

Moralsk perfektionisme indebærer således en stræben efter at finde og forstå sig selv personligt. Denne bestræbelse på at finde ud af, hvordan man burde leve sit liv, indebærer også en afvisning af de konventionelle, konforme standarder og opfattelser af det gode liv. Den perfektionistiske stræben er netop en personlig søgen ud over det blot konforme: en personlig måde at forstå sig selv og verden på. Med sit begreb om moralsk perfektionisme fremhæver Cavell den åbne, uafsluttede karakter af denne bestræbelse. Det menneskelige selv er ikke på vej til sig selv fra et udgangspunkt, hvor det mangler sig selv, til et endemål, hvor det finder sit endelige selv, sit virkelige selv. Det negative udgangspunkt fastholdes, idet selvet ikke er sig selv, men det er i den betydning, at selvet aldrig er sig selv nok, men altid på vej mod sit "næste selv", der ikke er det endegyldige,

statiske selv, men et nyt og bedre, altså næste selv. Cavell beskriver det som "The self's always having been attained and its always having to be attained" (s.xxi). For et menneske at se sit næste - endnu uopnåede men opnåelige – selv er dermed at se sig selv og sine muligheder i verden i et andet, transformeret lys, hvilket vil sige: at se sin nuværende situation i "generaliseret" form: "... she has come to see herself, and hence the possibilities of her world, in a transformed light" (1990, s. xix).

Hvorledes kan vi komme til at se og opnå vores næste, endnu uopnåede, selv? Hvorledes fører vi vores moralsk orienterede liv og stræben efter at leve vellykket? Muligheden for at opnå vores næste selv, og dermed betingelsen for at kunne føre vores moralsk orienterede liv, finder Cavell i forestillingen om, at vi i vores livsførelse har mulighed for at *fremvise*, dvs. instruere, eksemplificere og præsentere, for hinanden. Gennem vores handlinger og vores livsforløb repræsenterer og fremviser vi et 'næste selv' for hverandre: vi repræsenterer hver især med vores handlinger og livsforløb nogle på én gang unikt individuelle og fælles almenmenneskelige muligheder for vellykket liv.

Ifølge Cavell handler det om, at selvet har et absolut ansvar for sig selv, hvilket først og fremmest er et ansvar for at gøre sig selv forståelig. Selvets ansvar for sig selv må altså vises i forhold til andre i en fremvisning af sig selv for andre. At være et menneskeligt selv er i det hele taget at være ansvarlig for forståelighed. Selvet må vise sin ansvarlighed ved at fremvise sig, dvs. ved at eksemplificere, og for et menneske at være frataget denne ansvarlighed er ensbetydende med at lide den absolutte uret at være nægtet et selv: at være nægtet at være ét selvstændigt menneske blandt andre. Denne dimension i det moralske liv henviser til det forhold, at et moralsk væsen er ét, der afkræver af andre, at de gør sig forståelige og samtidig forpligter sig selv på, at det gør sig forståelig for andre. Ifølge Cavell er det forventningen om og anerkendelsen af forståelighed, der gør det muligt at basere vores moralske adfærd på fornuft og grunde og kan gøre den til et overbevisende eksempel til efterfølgelse for hinanden: "Any moral theory must, I suppose, regard the moral creature as one that demands and recognizes the intelligibility of others to himself or herself, and of himself or herself to others" (1990, s.xxxi).

Hvem kan repræsentere, fremvise, det næste selv for os? Som nævnt fremhæver Cavell, at der ikke er tale om en elitær tanke: det næste selv, den fremviste mulighed for et bedre liv, er ikke forbeholdt de få, men for alle, og alle kan i princippet repræsentere



og fremvise denne mulighed. Alle kan i princippet præsentere et næste selv for andre, men den, der eksemplificerer - gennem sine egne handlinger og livsførelse fremviser og står for noget - må påtage sig rollen som en sand 'ven'. Vennen forstår Cavell som den, der overbeviser, ikke gennem forpligtelser, fordringer eller tvang, men ved at *tiltrække* den anden til sin "standard": "... our being drawn by the true friend, as being "constrained to his standard"" (1990, s.58). Den moralske bedømmelse, der kan siges at ligge i vennens fremvisning og som tiltrækker den anden, er ikke en henvisning til en moralsk lov eller princip, som den anden skal overbevises om, men udtrykker i stedet ønsket om en forandring.

Den fremvisende ven udtrykker, og overbeviser den anden, sin partner, om, behovet for en forandring, idet han åbner den andens øjne op for det begrænsede i dennes livsførelse og liv. Det moralsk begrænsede består ikke i vanskeligheden ved at finde den rette handlemåde blandt alternativer, men ligger i den omstændighed, at man undervejs i ens livsforløb har mistet sin orientering og dermed sig selv. Vennen er den figur, der viser tiltro til partnerens moralske forståelighed og foranlediger denne til gennem ord og handlinger at gøre sig moralsk forståelig og dermed indtræde som deltager i den *fælles moralske samtale (conversation of justice)* om de principper, som de vælger at leve deres liv efter. Omvendt kan den moralske skurk bestemmes som den, der søger ud af fællesskabet af individer, der fremviser sig for hinanden, eller som forsøger at fratage andre muligheden for at komme til udtryk ved at fratage dem deres stemme i den moralske samtale.

Hvad forhindrer, at der i den fælles moralske samtale opstår en dissonans af stridende stemmer? For Cavell er det afgørende, at der i den moralske samtales fremvisninger og eksemplificeringer også er stemmer, der *repræsenterer*. Dét at blive forståelig for sig selv og at finde sin egen stemme kan derfor vise sig at ske ved at opdage og lytte til de stemmer, som vækker genklang og som man kan tage til indtægt som sin egen. Vennen, der præsenterer det næste selv, kan opfattes som en repræsentant, der repræsenterer vores stemme: "... his life is somehow exemplary or representative of a life the other(s) are attracted to" (1990, s.6.). Den repræsenterende ven er derfor en stemme, der er valgt til at repræsentere. Cavell hævder så, at dette ikke er i modstrid med det grundlæggende demokratiske princip, der består i, at vi alle i princippet kan stille op til dette valg.

Hvad karakteriserer den gode ven og repræsentant? Cavells svar er, at det er den der gennem sine handlinger, værker og livsførelse kan fremvise muligheden for og nødvendigheden af at omforme os selv og vores samfund. Cavell uddyber ved at henvise til, at denne relation er blevet fremstillet i en række nøgletekster i den vestlige kultur. Disse tekster giver ingen endelig definition, men eksemplificerer den moralske samtales kendetegn. Disse samtaler har form af konversationer mellem venner, hvoraf den ene gennem sin intellektuelle formåen, sine handlinger eller livsførelse, fremstår som en autoritet og et eksempel eller repræsentant for et liv, som den anden føler sig tiltrukket af. Denne tiltrækning får den repræsenterede og tiltrukkede ven til at erkende sin egen fastlåshed og begrænsning: sin indfangethed i forestillinger og værdier, som han ikke længere kan stå inde for. Samtidig giver det tiltrækkende liv, som den fremvisende ven eksemplificerer, ham en tro på, at han kan vende sin situation og forandre sig selv, og derved ansføres han til at påbegynde en udvikling mod en ny og bedre, højere tilstand af sig selv. Det er tilstedeværelsen af en ven, der ikke har mistet sig selv, der kan hjælpe den enkelt i sin moralsk orienterede bestræbelse på at finde sig selv. Det er denne ven i hans egenskab af pædagogisk autoritet - dvs. som en person med viljen og evnen til at kommunikere, nå og bevæge den anden - der er afgørende.

Når Cavell (2004) udpeger Platons *Staten* som den repræsentative moralske tekst i den vestlige kultur, bliver det tydeligt, at han med denne konception af den moralske samtale beskriver den pædagogiske virksomhed, og at han med hhv. den repræsenterende, tiltrækkende og den repræsenterede, tiltrukne ven beskriver den pædagogiske, og derfor grundlæggende asymmetriske relation, mellem den pædagogiske autoritet og den, der opdrages, uddannes eller dannes: "... a mode of conversation...between (older and younger) friends...one of whom is intellectual authoritative because...his life is somehow exemplary or representative of a life the other are attracted to" (2004, s. 446). I Platons *Staten* optræder Sokrates således som den autoritative ven, der gennem samtaler om det gode og det retfærdige, bestræber sig på at udfordre og omforme sine unge venners oprindelige opfattelser og tiltrække dem til en bedre livsform. Sokrates udfordrer og udvider sine venners selvopfattelser ved at udfordre og udvide deres opfattelse af deres omverden, dvs. deres opfattelse af det retfærdige samfund. Ved at invitere sine unge venner til at deltage i den moralske samtale får Sokrates fremvist samfundets degenerative sider,

og gennem denne fremvisning får hans samtalepartnere forestillingen om en ny og bedre virkelighed, den ideelle, retfærdige stat, der med Sokrates' ord er "our city of words" (1990, s.7).

Med Sokrates som eksempel på den pædagogiske autoritet, der inviterer til en moralsk samtale, og som både gennem sit eget eksempel og sin fremvisning af nye og bedre muligheder for livsførelse, er der også fremhævet de træk, der karakteriserer den pædagogiske virksomhed som en moralsk virksomhed. Sokrates etablerer en relation mellem sine samtalepartnere aktuelle selvforståelse og allerede opnåede virkelighed og en nærliggende, næste og bedre virkelighed. Han fremviser for sine venner deres eget næste selv, deres uopnåede men opnåelige selv: "... the further, next, unattained but attainable, self" (1990, s.57). Han giver gennem sin fremvisning sine unge venner en forestilling om en livsførelse, der på én gang er uopnået, fordi den går ud over og vil forandre deres aktuelle livsførelse, og dog er opnåelig, fordi han selv gennem fremvisningen af sin egen livsførelse er et virkeligt eksempel. Sokrates er den autoritative ven, der ikke har mistet sig selv, og som kan hjælpe den søgende partner til at finde sig selv. Moralsk fremvisning indebærer således undervisning og belæring, dvs. pædagogisk virksomhed.

Med Cavells konception af den moralske samtale og den autoritative ven kan vi bestemme den pædagogiske virksomheds fremvisning i det dialogiske perspektiv, som blev fremhævet af Buzzelli & Johnston. Den pædagogiske fremvisnings etiske dimension kommer ikke kun (som hos Prange) til udtryk formalt i en opfordring til de lærende om at tilegne sig det fremviste på en bestemt måde, men udfolder sig også i form af en fremvisning for de lærende af det bedre, højere og mere efterstræbelsesværdige i forhold til deres handlinger og livsførelse i et livs- og samfundsperspektiv. Samtidig kan denne opfordring ske i form af en invitation til en dialogisk samtale, hvor den pædagogiske autoritet tager initiativet og kan forsøge at overbevise og tiltrække, men hvor samtals dialogiske karakter indebærer, at de øvrige deltagere lader sig overbevise og tiltrække, og at alle i princippet kan repræsentere og fremvise bud på det bedre, højere og efterstræbelsesværdige.

Denne dialogiske konception af den pædagogiske fremvisning som en moralsk samtale hvor moralske værdier fremvises, forhandles og evt. prioriteres i en udveksling

mellem deltagerne udgør også et egnet perspektiv for forståelsen af Buzzelli & Johnstons klasserumsdialog, øl-dialogen. Den forklarer, at læreren har oplevet at stå i et dilemma og ender med at vælge, som den moralsk gode løsning, at invitere sine elever til en moralsk samtale. Dette er, ifølge Cavell, den moralske samtales demokratiske element: når dens deltagere kan tilskrives rollerne som dialogpartnere - læreren som autoritativt repræsenterende og eleverne som repræsenterede og responderende - betyder det, at den moralske bestræbelses andet moment er bevægelsen mod gensidig forståelighed, dvs. en interesse i at udvikle et fællesskab baseret på gensidig læring og inspiration. Et sådan fællesskab er, ifølge Dewey, et demokratisk fællesskab.

Denne dialogiske dimension i undervisningens moralske fremvisning fremgår også af de deltagende læreres udtalelser.

Niels understreger den dialogiske dimension i elevernes faglige læring. ”Jeg tilstræber en professionel, men anerkendende tilgang, fordi al læring sker i relationer. Relationen mellem lærer og elev må kunne ske i et ligeværdigt sprog. Så det er meget mere eleverne, som jeg prøver at drage ind i det ... de stiller spørgsmål og kommer med kommentarer til mig og til hinanden i nogle responsgrupper”.

Sonja fortæller om vigtigheden af, at man som lærer tør give slip og inddrager eleverne: ”Hvis man som lærer ønsker kreative, ansvarlige og selvtænkende elever, må man selv udvise kreativitet, overlade ansvar og give plads til selvstændig tankegang.

Endelig beretter Lene om, hvordan hun viser sine elever veje til den gensidige forståelighed i form af et demokratisk fællesskab baseret på gensidig læring og inspiration: ”... En del af min opgave er også at lære børn, hvordan taler vi sammen, hvordan kan vi være undersøgende på hinanden, for så er det jo, at vi opnår et meget mere fint fællesskab”.

## **7.2 Den pædagogiske fremvisnings tematiske dimension: sagforholdet**

Prange bestemmer pædagogisk virksomhed som en fremvisning med henblik på læring. Dette forhold mellem fremvisning og læring er karakteriseret ved en *pædagogisk differens*. Den pædagogiske fremvisning er en intentionel akt, idet den fremvisende pædagogiske autoritet planlægger og strukturerer sin fremvisning ud fra sine pædagogiske intentioner. Samtidig kan den pædagogiske autoritet gennem sin fremvisning kun skabe en

mulighed for, at læring finder sted, men han kan hverken sikre, at den finder sted eller kontrollere, hvordan den finder sted. Den pædagogiske autoritet kan aldrig gennem sin fremvisning kontrollere og forudsige, hvad der bliver lært, og om der i det hele taget bliver lært.

Denne ubestemthed, uforudsigelighed og ukontrollerbarhed med hensyn til den pædagogiske fremvisnings påvirkning og resultat gælder, som vi har set, også i forhold til fremvisningens moralske dimension. Ifølge Kelchtermans & Hamilton er lærere og deres undervisningsvirksomhed karakteriseret ved en moralsk form for sårbarhed. Lærervirksomhed handler ikke kun om at beslutte og gennemføre på baggrund af en dagsorden med fastlagte mål, men er også altid – grundet sin relationelle og moralske karakter – karakteriseret ved en sårbarhed, en udsathed og afhængighed. Denne sårbarhed skyldes den intersubjektive karakter af al lærervirksomhed: det er betydningsfulde andres - elever, studerendes, kollegers - tilstedeværelse og respons, der i sidste instans bestemmer den moralske betydning af lærerens handlinger og er med til at bestemme dennes opfattelse af sig selv som lærer.

Ifølge Kelchtermans peger den moralske sårbarhed hen på et *paradoks*, der kendetegner lærerens undervisningsvirksomhed. På den ene side er denne virksomhed en bestræbelse på at handle med viden, omtanke og intention med henblik på at indfri visse forudbestemte formål: "... it is this capacity to judge, to act and to take responsibility for one's actions which constitutes a key part of teachers' professionalism" (Kelchtermans, 2009). På den anden side handler denne engagerede og formålsrettede handling også om at lade tingene ske, lade begivenheder opstå og derved lade meningsfulde, uddannelsesmæssigt relevante oplevelser og situationer fremtræde for de underviste elever: "... this committed and purposeful action allows things to happen, events to literally take place" (2009, s.267). I undervisningen sker der altid mere og andet end det planlagte. Paradokset er, at det ofte er den veltilrettelagte og professionelt udførte undervisning, der lader det uventede og uforudsete, men meningsfulde opstå. Dette paradoks viser os hen på undervisningens aspekt af tilbageholden passivitet og modtagelig åbenhed: "it reveals the inevitable element of passivity, of exposure that characterizes teaching. It is not something one 'makes happen' (2009, s.266).

Kelchtermans fremhæver vigtigheden af at anerkende og konceptualisere denne sårbarhed både i forhold til udøvelsen og den teoretiske forståelse af undervisning:

”The passivity that characterizes the educational relationship is thus also a positive reality. Since not everything can be planned for, authentic interaction between people can take place and that interaction can have deeply meaningful educational value just because it ‘happened’, it ‘took place’ (2009, s.267).

Kelchtermans omtaler undervisningens frisættende, åbne og uforsigelige karakter som de revner og sprækker, der gør undervisningen mulig som en pædagogisk fremvisning: “...the cracks which – while in a sense destroying the ambition of perfection...at the same time open up new perspectives, allow enlightening experiences to take place” (2009, s.267).

### 7.2.1 Biesta: Uddannelsens ’smukke risiko’

For Kelchtermans er undervisningens uforudsigelighed med dens element af frisættende tilbageholdenhed og åbenhed en konsekvens af dens intersubjektive karakter: at den altid udspiller sig i et samspil med betydningsfulde andre. Men undervisningens paradoks, dens dobbelte karakter af formålsrettet bestræbelse og modtagelig åbenhed, kan også forklares ud fra den sag, sagforholdet, som lærer og elever er i samspil om.

Gert Biesta beskriver i *The Beautiful Risk of Education* uddannelsens og undervisningens (*Education*) uforudsigelighed og ukontrollerbarhed som dens ’smukke risiko’ (2014). Ifølge Biesta er uddannelsens risiko således en konsekvens af, at den altid finder sted i form af ’et møde’ mellem mennesker, nemlig mellem lærer og studerende. Læreren har visse formål med undervisningen og ønsker gennem den at påvirke de studerende, men de studerende er ikke blot passivt modtagende objekter, men selvstændige, ansvarlige subjekter for handling: ”The risk is there because education is not an interaction between robots but an encounter between human beings” (s. 1). Biesta hævder, at uddannelse dermed ikke kan begribes som en situation, hvor der kan være, eller der bør tilstræbes at være, en perfekt overensstemmelse mellem uddannelsesmæssigt input og output: uddannelsessituationen kan altså ikke begribes som en uddannelsesmæssig teknologi. Dermed bliver ethvert forsøg på at eliminere uddannelsens element af ’risiko’ - gennem en bestræbelse på at gøre uddannelsessituationen til et kontrollerbart, sikkert og risikofrit

rum - til et forsøg på at fjerne det uddannelsesmæssige i uddannelsen: "... if we take the risk out of education, there is a real chance that we take out education altogether" (s. 1).

Bestræbelsen på at opnå sikkerhed, kontrol og risikofrihed er i bund og grund en egocentrisk infantil bestræbelse, idet den er en benægtelse af den kendsgerning, at verden ikke bare står til vores disposition: "... to think that education can be put under total control denies the fact that the world is not simply at our disposal. It denies the fact that other human beings have their own ways of being and thinking" (s. 3). Verden er ikke blot for os, men altid også 'det andet' for os, og dét eller den som er andet for os, er netop det: *det andet end os*. Uddannelse handler netop om at overvinde den infantile egocentrisme ved at etablere muligheder for dialog med dét eller den, der er 'andet' for os. Dialog handler om måder at relatere sig til hinanden på, hvor alle involverede parter kan have en stemme.

Alt dette indebærer, ifølge Biesta, at uddannelse er den besværlige, langsomme, frustrerende og dermed 'svage' vej. Uddannelse virker således gennem 'svage' forbindelser mellem kommunikation og fortolkning, intervention og respons. Denne svaghed - uforudsigelighed og ukontrollerbarhed – er imidlertid en fordel og en styrke, hvis man er af den opfattelse, at uddannelse ikke kun har til formål at reproducere, hvad vi allerede ved, eller hvad der allerede eksisterer, men i det væsentlige handler om, hvorledes der kan skabes måder, hvorpå "new beginnings and new beginners can come into the world" (s. 4). Uddannelse handler altså ikke kun om at fremvise og indføre verden for vores børn og unge, men også om at bringe dem, den opvoksende generation, ind i verden som selvstændige og ansvarlige subjekter: "Such an orientation, therefore, is not just about how we can get the world into our children and students; it is also – and perhaps first of all – about how we can help our children and students to engage with and thus come into the world" (s. 5).

### ***Undervisning som gave og moralsk akt***

Biesta fremhæver læreren og dennes undervisende rolle (*teaching*) som afgørende for uddannelsen. Uddannelsens dialogiske dimension må ikke forstås som den proces, hvor tilfældige mennesker lærer sammen i dagligdags former for interaktion. Uddannelse involverer altid læreren i dennes position og rolle som ikke bare en meddeltager og medlæ-

rende, men som den autoritet, der har til formål at tilføre noget til den uddannende situation, der ikke allerede var der. Biesta forbinder hermed begrebet om undervisning til en ide om transcendens: undervisning som noget, der kommer 'udefra': "... in order to understand what teaching is 'about', we need to connect it to an idea of 'transcendence' – teaching as something that radically comes from the 'outside'" (s. 6). I den forstand er undervisning en begivenhed, der hænder, hvor 'magten' til at lade den hænde, dvs. til at undervise, ikke kan opfattes som en evne og magt, der suverænt er i lærerens besiddelse, men snarere kan opfattes som en *gave*, der må modtages af den, der undervises:

"... the 'power' to teach should not be understood as a power that is in the possession of the teacher... To think about teaching in terms of transcendence suggests that teaching can be understood as a gift or as an act of gift giving... however we shouldn't think that it lies in the power of the teacher to give the gift of teaching" (s.44).

At undervisning kan opfattes som en gave, der må modtages af den underviste, og at læreren så at sige kun er buddet, der bringer gaven, men ikke gavegiveren selv, er en konsekvens af det forhold, at læreren aldrig fuldt ud kan kontrollere, hvorledes hendes aktiviteter påvirker de studerende: "... the power to teach is the very thing that is not in the possession of the teacher. One reason for this lies in the fact that teachers can never fully control the 'impact' of their activities on their students. In this regard...the educational project always needs to engage with its own impossibility and thus needs to proceed with a sense of irony... a sense of powerlessness or weakness" (s. 56).

Uddannelse har til formål at frembringe nye begyndelser og først og fremmest nye begyndere: selvstændige og ansvarlige subjekter. Uddannelse er hermed en kreativ proces, der bidrager til skabelsen af menneskelig subjektivitet. Uddannelse er altså en akt, der bringer noget nyt til verden - menneskelig subjektivitet - men denne skabelse må vi, ifølge Biesta, opfatte som en "svag eksistentiel" og ikke "stærk metafysisk" frembringelse. Den menneskelige subjektivitet kan ikke nemlig ikke begribes essentielt, som noget vi kan besidde, men den må opfattes som noget, der udfolder sig som en begivenhed i altid nye, uforudsigelige situationer, hvor vi møder dét eller den, der er andet end os: "Subjectivity is, in other words, not something we can have or possess, but something that can be realized, from time to time, in always new, open, and unpredictable situations of encounter" (s. 12). Uddannelsens formål og interesse i at frembringe menneskelig subjektivitet



skal altså ikke opfattes i en stærk metafysisk betydning som 'produktion', en skabelse ud af intet, men har at gøre med at skabe "those situations in which we are called, in which we are assigned to take responsibility" (s. 23). Uddannelse handler således om at skabe situationer, der holder muligheden åben for, at subjektivitetens begivenhed kan ske.

Det fremgår samtidig, at Biesta opfatter uddannelsen som en moralsk akt. Den 'svage eksistentielle' skabelse af både nye begyndelser og nye selvstændige subjekter er en bevægelse fra "væren til det gode", dvs. en bekræftende akt, hvor dét der allerede er, får moralsk betydning og signifikans. Uddannelsens moralske aspekt ligger i den anden side af dens formål: bestræbelsen på at transformere dét, der blot er ønsket til det ønskværdige, dvs. til dét, der på moralsk begrundet vis kan ønskes: "The educational concern lies in the transformation of what is desired into what is desirable. It lies in the transformation of what is *de facto* desired into what can justifiably be desired" (s. 3). Denne moralske transformation af det efterstræbte til det efterstræbelsesværdige kan imidlertid aldrig foretages ud fra det enkelte individs isolerede perspektiv, men indebærer altid dets engagement med dét eller den, der er andet end det selv: "... a transformation that can never be driven from the perspective of the self and its desires, but always requires engagement with what or who is other... It is therefore, again, a dialogical process" (s.3).

### ***Sagforholdet og undervisningens transcendens***

Med Biestas tilknytning af undervisningen til 'det transcendent' bliver det også klart, at dens smukke risiko, dvs. dens principielle uforudsigelighed som en radikalt åben og ubestemt proces, ikke kun udspringer af dens intersubjektive dimension, men også af dét, som lærer og studerende sammen beskæftiger sig med: *verden og dens sagforhold*.

Dette kommer til udtryk ved Biestas omtale af undervisning som en gave og som dét at give en gave ved at bringe noget nyt til undervisningssituationen, som ikke var der i forvejen. Undervisning har en transcendent dimension, dvs. en forbindelse til det transcendent, der ligger uden for selve undervisningssituationen: "... teaching as something that comes radically from the outside, as something that transcends the self of the learner, transcends the one who is being taught" (s. 46). Undervisningens transcendens kommer således til udtryk som "the fundamental structures of alteration and asymmetry that are present between teacher and student" (s. 47).

Undervisningens transcendens, dvs. 'det andet', der bringer det nye ind og som forstyrrer, har dermed ikke nødvendigvis skikkelse af det menneskelige andet, dvs. en anden person eller menneske, men kan være i form af "something more radically different that might break through" (s. 49). Undervisning er ikke blot en fremvisning for de studerende af noget, de ikke vidste, men den er en fremvisning af noget, der ikke kan udledes eller begrundes ud fra noget, de på forhånd vidste. Biesta udvider begrebet om det transcendent til det ikke-menneskelige, fordi han vil bevare muligheden for, at de studerende har oplevelsen af, at de *bliver undervist* af læreren frem for, *at de lærer* af læreren. Oplevelsen af at blive undervist af læreren åbner for den mulighed, at de studerende lærer noget radikalt nyt, der ikke blot kan indgå i deres eksisterende viden og dermed kontrolleres og konstrueres i egne kognitive skemaer. Til forskel fra den maieutiske opfattelse af undervisningens dialogiske relation, hvor undervisningen kun fremviser det, der allerede var til stede, indebærer denne undervisningsopfattelse "difficult knowledge" (s. 53). Ifølge Biesta indebærer denne opfattelse af undervisning også, at skolen ikke kan opfattes som stedet for læring, men i stedet må forstås som et sted for *undervisning*: læring finder sted alle vegne og på alle tidspunkter, mens undervisning er det kendetegnende for den læring, der finder sted i skolen med en lærer, der underviser.

Biesta argumenterer for, at den konsekvente konception af denne tanke om undervisningens transcendens indebærer den radikale forestilling om, at den undervisende akt er en åbenbaring: "... transcendence... is not merely a matter of thought or comprehension but also entails taking the idea and possibility of revelation seriously, as both a religious and secular concept" (s. 56). Med henvisninger til Kierkegaard og Levinas synes Biesta imidlertid at hælde til den religiøse tolkning: "Transcendence cannot be contained to the other as another human being. As soon as one brings transcendence in, one has to take it seriously all the way down – or perhaps we should say all the way "up" (s. 57). Hermed synes Biesta at tilslutte sig Levinas' bestemmelse af transcendenten: det der åbenbares er ikke et fænomen, ikke noget der kan begribes af mig, men noget der overskrider fornuft og væren. Det er det guddommelige, der åbenbarer sig selv frem for at blive åbenbart.

Det spørgsmål, som Biesta kredser om med sine overvejelser over undervisningens svage eksistentielle skabelseskraft og transcendent, er undervisningens grundlæggende ontologiske spørgsmål: *Hvad konstituerer undervisning som undervisning?* Med sin henvisning til det transcendent søger Biesta i grunden at besvare det ontologiske spørgsmål i form af et svar på det metafysiske spørgsmål: *Hvad gør, at der er undervisning frem for ingen undervisning? Hvad får undervisning til at ske frem for ikke at ske?*

Pranges redegørelse for spørgsmålet om uddannelsens og undervisningens ontologiske konstitution er en implicit afvisning af Biestas henvisning til det transcendent. Prange peger i sin undersøgelse af den pædagogiske virksomheds konstitution på dens dobbelte karakter af både givet fænomen og planlagt konstruktion. Han har med sin identificering af fremvisningen som den pædagogiske virksomheds grundform givet en immanent bestemmelse af denne virksomhed: *dét, der uddanner og opfordrer, er ikke en transcendent instans, der ikke lader sig begribe, men er selve den uddannende akts form.* Denne form er fremvisningen i form af en akt, som den fremvisende kan stræbe efter at lære og kontrollere, og som opstiller bestemte målestokke og normer, som den fremvisende skal kunne efterleve for at kunne fremvise godt.

Jeg vil i forlængelse af Pranges ontologiske ansats argumentere for, imod Biesta, at vi kan forklare uddannelsens uforudsigelighed - dens radikale åbenhed for det uventede og uforudsete, der kan skabe mulighed for ”nye begyndelser og nye begyndere” - uden at forudsætte en ubegribelig transcendent instans. Ifølge både Prange og Kelchtermans kan undervisningens principielle uforudsigelighed således henføres til dens interrelationelle karakter: Prange hævder den pædagogiske differens mellem intenderet fremvisning og læring, og Kelchtermans fremhæver undervisningens grundlæggende moralske sårbarhed, hvor lærerens initiativer er afhængig af betydningsfulde andre, særligt elevernes, betydningsstilskrivning. I det følgende vil jeg fremstille Masschelein & Simons’ forsvar for en fri skole, hvor undervisningens principielt åbne og uforudsigelige karakter begribes ud fra sagforholdet, der fremvises.

### 7.2.2 Masschelein & Simons: Et forsvar for skolen som *scholé*

Masschelein & Simons' projekt i *In Defence of the School. A Public Issue* (2013) er at fremstille og forsvare, hvad de opfatter som skolens oprindelige ide. En fremstilling og et forsvar er, ifølge Masschelein & Simons, nødvendigt, fordi denne ide er trængt i forhold til aktuelle opfattelser af skolens formål. Deres fremstilling har form af en klarlæggelse af, hvad der karakteriserer en skole som en skole, dvs. hvad der adskiller den fra andre institutioner. Samtidig gives der en begrundelse for, hvorfor skolen som særegen institution, og i henhold til sin oprindelige ide, har værdi i og ved sig selv - og ikke blot en funktionel værdi i forhold til realiseringen af andre mål - og hvorfor den følgelig fortjener at blive bevaret i sin oprindelige form: "We want to try to identify what makes a school a school and, in doing so, we also want to pinpoint why the school has value in and of itself and why it deserves to be preserved" (s. 22).

Ifølge Masschelein & Simons var skolen som institution og ide oprindeligt tænkt som *scholé*, dvs. en kilde til 'fri tid': fri tid til at studere og praktisere. Hvis skolen er 'fri tid' betyder det imidlertid, at den ikke er forpligtet på at skulle være produktiv, funktionel og defineret i forhold til ydre interesser og mål. Som sådan er skolen et rum, der adskiller sig fra andre rum, såsom familien, offentligheden, arbejdsmarkedet osv., hvor tiden er 'optaget' af bestemte formål. Samtidig er skolen, som en kilde til fri tid og et rum til erkendelse, viden og erfaring, en kilde og et rum, der er gjort tilgængelig for alle som et fælles, offentligt gode.

Ifølge Masschelein & Simons har netop denne oprindelige ide om skolen affødt kritik af skolen som værende en farlig eller overflødig institution. Mange af de aktuelle alternative opfattelser af skolens formål og ide er kendetegnet ved en skepsis eller modstand i forhold til én af de væsentlige kendetegn ved skolens oprindelige ide: idet skolen giver fri tid og transformerer viden og færdigheder, har den også muligheden for at give alle, uanset baggrund og evner, rummet og tiden til at løfte sig ud af deres oprindelige omgivelser og således både transformere sig selv og forny og forandre verden på uforudsigelige måder.

Masschelein & Simons tilslutter sig hermed Biestas bestemmelse af uddannelsens formål: skolens, og uddannelsens, særkende er en form for kontingent transformering af mennesker og verden på uforudsigelige, ukontrollerbare og uventede måder. Men

denne smukke risiko opfattes samtidig som en trussel for såvel reaktionære bestræbelser på at bevare en velkendt verden, som den er, som for progressive forsøg på at skabe en ny verden, men ud fra ganske bestemte forudbestemte ideer. Skolen i sin oprindelige ide hører derimod hjemme i et samfund, der tillader og leverer rum og tid til at forny sig selv: et samfund der åbner sig op i sin sårbarhed. Opgaven i dag, i forhold til alle kritikerne af skolen, må derfor være at genopfinde skolen og dens ide, hvilket vil sige at finde konkrete måder og steder i verden i dag, hvor der kan tilbydes fri tid, hvor børn og unge kan samles om et fælles gode: det fordybende studium af verden og dens sagforhold (*subject matter*).

Idet skolen er fri tid og et frit rum, der ikke er forpligtet på at forfølge mål defineret udefra, kan det imidlertid ikke være læring, der er dens primære formål. Det er ikke slet og ret læring, der karakteriserer skolen som skole: læring kan foregå overalt og på alle tidspunkter, og ofte foregår den mere effektivt andre steder end i skolen. Den læring, der finder sted i skolen, er en særlig form for læring uden et umiddelbart formål, slutpunkt eller funktion: 'skolastisk' læring. Skolen handler om at lære, studere og praktisere 'noget', men dette 'noget' studeres og praktiseres for sin egen skyld, som det fremstår i og ved sig selv:

"Thus, saying that school is for learning says nothing about what makes a school a school. At the same time, this does not mean that one does not learn at school, but it means that scholastic learning is a particular kind of learning, namely learning without an immediate finality... It is about learning something, but that something stands alone. At school the goal is to focus on something from close up, to engage something and to dig deeper into it. In other words, it is about practicing and studying something" (s. 78).

Læring i skolen, i form af fordybende studium og praktisering, er således en åben, uafsluttet proces, der kun er mulig, hvis der ikke er et bestemt formål eller en ekstern funktionalitet: "... studying is a form of learning in which one does not know in advance what one can or will learn: it is an open event that has no function" (s. 79). Skolens frie tid er dermed en tid uden destination og ende.

Masschelein & Simons deler altså her Biestas skepsis i forhold til dette paradigmeskifte fra læreren og undervisningen til den studerende og dennes læring. Ifølge det

nye læringsparadigme lægges der intet frem, men det hele overlades til den enkelte lærendes individuelle indstilling og bestræbelser med læreren reduceret til facilitator. Men herved efterlades den lærende elev i sin egen umiddelbare og snævre livsverden, hvorfra ingen lærer og intet emne kan løfte dem ud. Resultatet af denne proces er en tæmning af den studerende, der forbliver lukket inde i sin begrænsede verden og fastholdes i sine egne umiddelbare behov, erfaringer, evner og bestræbelser: "The taming of the school here means ensuring that students are kept small by making them believe that they are the center of attention, that their personal experiences are the fertile ground for a new world, and that the only things that have value are the things they value" (s. 89).

Ved at den ældre generation, repræsenteret af læreren, trækker sig selv og sine erfaringer og idealer tilbage, berøver den på paradoksal vis den nye generation muligheden for en ny begyndelse gennem et møde med verden: "The pupil is thrown back upon his own learning, and the link to 'something' – to the world – is broken". (s. 92). Maschelein & Simons fastslår hermed, på linje med Prange, at det kun er gennem mødet og konfrontationen med noget, der er blevet *fremvist* af den ældre generation, at den yngre har muligheden for selv at skabe en begyndelse ved at tilskrive ny betydning til de ting, der tiltrækker deres opmærksomhed. Kun gennem den ældre generations fremvisning af verden, kan den opvoksende generation hæve sig selv op over deres umiddelbare livsverden og skabe en ny begyndelse for sig selv: "After all, it is only in confrontation with something that has been put on the table by the older generation and unhanded that young people are placed in a situation in which they themselves can make a beginning, ascribe new meaning to the things that attract their attention" (s. 92).

### ***Skolen og undervisningen som suspension***

Hvilken betydning har ideen om skolen som en kilde til fri tid og frirum for vores opfattelse af den undervisning og læring, der finder sted? Den undervisning, der finder sted i skolen, har som nævnt til formål at fremvise verden for eleverne, så de kan tilskrive ny betydning til den og således skabe en ny begyndelse for sig selv. Det indebærer, at lærerens undervisning ikke blot er en informativ fremstilling, men den er en fremvisning, der formår at 'bringe' noget af verden ind i klasserummet. Læreren bringer noget af verden ind i klasserummet ved at gøre det til et sagforhold (*subject matter*), der kan studeres og

praktiseres. Idet læreren fremviser en side af verden som et sagforhold, der kan studeres og praktiseres bringer hun det i spil som noget, der har en interesse og betydning i sig selv uafhængigt af den konventionelle betydning eller funktion, den har i sin sociale sammenhæng:

”That is to say, something (a text, an action) is being offered up and simultaneously becomes separated from its function and significance in the social order; something that appears in and of itself... Important here is that precisely by turning something into play, it is simultaneously being offered up for free and novel use. It is being un-handled and placed on the table” (s. 40).

Lærerens fremvisning og bringen i spil er en levendegørende og oplivende fremvisning, der bringer eleverne til at lytte og se: “When something becomes an object of study or practice, it means that it demands our attention; it invites us to explore it, regardless of how it can be put to use” (s. 40). Dette er undervisningens magiske øjeblikke, hvor både lærer og elever rives med af stoffet, der ligesom får sin egen betydning og regler for brug.

Undervisningens fremvisning af sagforhold er dermed også en suspension, dvs. en sætten de fremviste sagforholds konventionelle betydning i parentes. Gennem undervisningens fremvisning trækkes eleverne således fra deres velkendte dagligdags verden af familie og samfund og over i en ny verden. Undervisningens positive moment er således at sætte i nutid, at skabe et sted og tid for nye muligheder, hvilket vil sige en *profan* tid og et profant sted, der er løsrevet fra dagligdags brug og sammenhæng, og hvor tingene ikke længere er foruddefinerede ved en bestemt betydning. Gennem sin suspenderende fremvisning gør undervisningen det studerede sagforhold tilgængeligt for alle og åben for (gen)tilegnelse og tillægelse af (ny) betydning. Undervisningens suspenderende fremvisning af et sagforhold gør den samtidig til en offentlig sag, der er tilgængelig for den nye generation og tilgængelig for en *fri og ny* brug og indoptagelse, der giver denne nye generation muligheden for at opleve sig selv som en ny generation. Undervisningen resulterer således i den særlige erfaring, som karakteriserer skolen: eleverne fremvises og konfronteres med offentlige sager, der er gjort tilgængelige for, at de kan tilskrive dem en ny betydning og ny brug.

Selvom undervisningens suspenderende fremvisning indebærer, at tingene studeres løsrevet fra deres sædvanlige sociokulturelle kontekst, betyder det ikke, ifølge Mas-

schelein & Simons, at denne fremvisning refererer til en virkelighed uden for den aktuelle samfundsmæssige kontekst. Alt hvad undervisningens beskæftiger sig med og gør til en sag for studium har sine rødder i den aktuelle samfundsmæssige kontekst, men det transformeres gennem undervisningens akt af suspension og profanation. I undervisningens fremvisning bringes noget, der hidrører fra den dagligdags virkelighed, imidlertid i spil på nye, ukonventionelle og ikke forudbestemte måder. Fremvisningens karakter af suspension og profanation er betingelsen for, at den kan opfattes som en 'oprindelig situation', dvs. som en situation, hvor eleverne har muligheden for bogstaveligt at begynde noget nyt.

### *Undervisning som en åbning af verden gennem opmærksomhed og interesse*

Undervisningen fremviser det velkendte og sædvanlige i et nyt lys: det stilles frem og omtales på nye måder, så det fremstår fremmedartet og antænder en interesse hos eleven, der føler sig tiltrukket. I kraft af sin suspension og profanation er det verden selv, og ikke blot individuelle læringspotentialer, som undervisningen lukker op for i form af en ny, ukendt verden. Den verden, som undervisningen fremviser og oplukker, er verden i en anden betydning end stedet for kompetence, praktisk anvendelighed, brugbarhed osv. Verden fremvises i den forstand, at noget bliver virkeligt og kommer til at eksistere i og for sig selv: "... Something becomes real and comes to exist in and of itself. Language becomes real language... and numbers real numbers... They come to exist in themselves; they do nothing (that is, nothing in particular) but are themselves important (s. 44).

Dannelse kan således opfattes som en proces, der har at gøre med elevens interesserede orientering mod den verden, der gennem undervisningens fremvisning er blevet åbnet op i form af det faglige stof: sagforholdet. Denne orientering er elevens opmærksomhed på og interesse for verden og for sig selv i forhold til denne verden. I denne dannelsesproces forlader, suspenderer, eleven sit sædvanlige jeg til fordel for sit nye opmærksomme og åbnede jeg, der konstant bringer sig i spil i en overskridelse af sin sædvanlige livsverden: "Here, the 'I' is suspended into confrontation with the world (lifted up, put in brackets) which allow for a new 'I' in relation to that world to take shape and form" (s. 45).



At der bliver åbnet op for en ny verden betyder, at noget gøres til en del af verden og kommer til at dele og have noget til fælles med den eksisterende, sædvanlige verden. En lukket verden, dvs. en verden allerede forstået, fortolket og anvendt, bliver lukket op og bliver åben og fri, noget fælles, der vækker interesse og bliver et emne for studium og praksis. I forhold til undervisning er det således opmærksomhed og ikke motivation, der er den afgørende indstilling hos eleverne. Undervisningens formål er gennem sin fremvisning at skabe en indstilling og opmærksomhed i forhold til verden, således at den taler til eleverne, og tingene fremstår som virkelige, dvs. bliver betydningsfulde og levende. Undervisningens magiske øjeblik er, når den fremviser noget uden for os selv, verden og dens fænomener, så disse ophører med at være en blot ressource, et middel eller værktøj, og bliver et sagforhold, der inviterer os til at se og tænke, studere og praktisere. Undervisningen skaber gennem sin fremvisning et sted for *inter-esse*, dvs. for noget, der deles mellem deltagerne: nemlig verden i sig selv.

Hvilken betydning har undervisningens karakter af suspenderende fremvisning for opfattelsen af læreren og hans rolle? Hvad gør og kan den gode lærer, der gennem sin fremvisning gør verden ny, tiltrækkende og betydningsfuld i sig selv? Ifølge Masschelein & Simons er lærerens rolle og gerning "A matter of love – or amateurism, passion, presence and mastery" (s. 65). At læreren kan opfattes som den professionelle amatør, dvs. ikke kun professionel, men også som en amatør, handler om, at den gode lærer bedriver sin gerning ud fra kærlighed: kærlighed til emnet, sagforholdet, og deraf kærlighed til eleverne. Den gode lærer er ikke kun professionelt og kompetent vidende og handlende, men også altid engageret og opmærksomt optaget af det, han ved og gør:

"...we might say that making school rests in part on the amateurism of the teacher. Could it be that the teacher is never fully a professional, is at least partly an amateur (someone who does it out of love)? A teacher is someone who loves her subject or subject matter, who cares about it and pays attention to it. Besides love for the subject, and maybe because of it, she also teaches out of love for the student" (s. 67).

I lærerens kærlighed til emnet, sagforholdet, indgår respekt, opmærksomhed, hengivelse og engagement. Den amatøragtige, kærligt engagerede lærers bemestring viser sig gennem nærvær, opmærksomhed, hengivelse og stræben mod perfektionisme. Den professionelle lærers ekspertise viser sig derimod gennem viden og kompetence.

### *Lærerens pædagogisk-moralske ansvarlighed*

Masschelein & Simons omtaler ikke eksplicit den moralske dimension i denne lærerrolle, men denne dimension træder frem, når de beskriver den ansvarlighed, der påhviler den lærer, der bedriver sin gerning ud fra kærlighed til sagen og eleverne. Af ovennævnte beskrivelse af skolens formål og lærerens rolle følger det, at denne har et ansvar for gennem udøvelsen af sin autoritet at skabe fri tid og at åbne op for (en ny) verden. Læreren har ansvar for gennem sin undervisning at realisere den frie tid og at realisere den gennem sin suspenderende fremvisning af verden. Den gode lærer udfolder ikke sin autoritet og løfter ikke dette ansvar ved at fortælle barnet eller den unge, hvad han skal gøre, men ved at transformere verden og dens fænomener til noget, et sagforhold, der åbner sig op og taler til ham. Den demokratiske betydning – og vi kan tilføje: den moralske betydning – af skolen og lærerens virksomhed består, ifølge Masschelein & Simons, ikke i at overføre bestemte kompetencer, rettigheder, forpligtelser og værdier - hverken på samfundets vegne eller ud fra ideale forestillinger om det gode - men i at frisætte og åbne verden op på en måde, så eleven involveres og gøres bekendt med den som et fælles gode, der er mere og andet end ham selv og hans egne interesser:

”Forming and educating a child is not a matter of socialisation and it is not a matter of ensuring that children accept and adopt the values of their family, culture or society... It is about opening up the world and bringing the (words, things and practices that make up the) world to life” (s.83).

Lærerens pædagogiske og moralske ansvar udspringer således af det forhold, at hun har muligheden for at åbne op for og dele en verden med dens fænomener med eleverne. Med dette ansvar følger en bestemt rolle: læreren har ikke nogen skarpt demarkeret arbejdsopgave på samme måde som andre professionelle har det. Lærerens opgave er den mere omfattende, at hun har sat sig for at præsentere verden: ”If teachers as schoolmasters have a special art, it is the art of disciplining (in the positive sense of focusing attention) and presenting (as in bringing into the present tense or making public)” (s.115).

Læreren foretager dermed ikke sin præsentation af verden i form af en informativ fremstilling af verden, men gennem en suspenderende fremvisning, der ophæver dens sædvanlige betydning og funktionalitet: ”The teacher as a pedagogic figure and master both devoted to and well versed in her subject. But also a master who makes the con-

scious choice to remove her craft or business from the productive sphere in order to engage it and offer it fully and exclusively as subject matter” (s.113). Læreren fremvisning af verden er således ikke den neutrale, indifferente handling, der består i blot at tilbyde eller overlevere, men det er at opmuntre, engagere og invitere eleven til deltagelse i den fælles opgave.

### ***Den eksperimenterende skole og undervisning***

Masschelein & Simons advokerer for en skole, der kan repræsentere den ’skolastiske’ erfaring af ’at være i stand til’, der udgør det egentligt revolutionære element i ideen om demokrati. Skolen etablerer den demokratiske lighed ved at give alle elever muligheden for og evnen til en ny begyndelse. Skolen er således en afvisning af enhver forestilling om en determineret fremtid eller en naturlig forudbestemmelse. Baseret på forudsætningen om lighed tilbyder læreren gennem sin fremvisende undervisning verden som et fælles gode og muliggør derved fornyelsen af denne verden gennem skabelsen af elevernes opmærksomhed og interesse. Skolen inkarnerer hermed en demokratisk ide, hvor verden ikke bare gives videre, men frisættes som et fælles gode. Det gør den ved at muliggøre dannelse og tilbyde fri tid for studium, praktisering og tænkning.

Som nævnt argumenterer Masschelein & Simons for, at der i en aktuel lærings- og kompetencefokuseret tid består en vigtig opgave i at genvinde eller genopfinde skolen som demokratisk ide. Men det kan ikke ske gennem en tilbagevenden til tidligere skolepraksisser, men må ske gennem en eksperimentering med måder at skabe fri tid og måder at samle den unge generation omkring fælles goder: ”At its heart, our defence is not a call for the stalwart preservation of or glorious return to old forms, techniques and practices, but a call to experiment with concrete ways to create ’free time’ in today’s world and gather young people around ’common good’” (s.137).

Den fri tid må skabes, for at læreren kan fremvise verden på en måde, der giver autoritet til dens fænomener, således at de adresserer eleverne og har noget betydningsfuldt at sige og en betydningsfuld måde at sige det på: ”Attempts to create free time will undoubtedly be accompanied by attempts to present the world: the imparting of authority to a thing in such a way that it has something to say and a way to say it” (s.137)

Denne opfattelse af sagens betydning for undervisningens åbne, uafsluttede karakter bekræftes i Lones bestemmelse af det gode rum for undervisning og læring som et rum, der holdes åbent og ubestemt gennem deltagernes saglige fordybelse: ”Dette er rum, der er åbne og procesorienterede uden noget givet facit. At kunne starte noget op fra grunden med mulighed for at nytænke, eksperimentere og arbejde på tværs af fag. Et meget stærkt fællesskab af elever og kolleger, hvor man føler ejerskab for dét, der resulterer af den åbne proces... Et legitimt rum for alle til at være den, man nu er. Det tiltalte mig meget den her måde at være sammen med eleverne, og vi fik da også lavet nogle rigtig gode produktioner”.

På linje med Prange bestemmer Masschelein & Simons altså undervisningens fremvisning som en verdensåbning og opfordring, men til forskel fra Prange, opfatter de denne opfordring, på linje med Cavell, som en invitation til deltagelse i en fælles opgave: den prospektive udforskning af, hvorledes det også kunne forholde sig med nye, uventede måder at se sig selv og verden.

Den demokratiske betydning – og vi kan tilføje: den moralske betydning – af skolen og lærerens virksomhed består, ifølge Masschelein & Simons, ikke i at overføre bestemte kompetencer, rettigheder, forpligtelser og værdier - hverken på samfundets vegne eller ud fra ideale forestillinger om det gode - men i at frisætte og åbne verden op på en måde, så eleven involveres og gøres bekendt med den som et fælles gode, der er mere og andet end ham selv og hans egne interesser.

Skolens og undervisningens demokratiske element opfatter Masschelein & Simons således, på linje med Cavell og Buzzelli & Johnston, som en etisk praksis i en afsluttet betydning: en fremvisning, der åbner op for, at det gode kan opdages. Den moralske fremvisning sker imidlertid gennem den fælles fordybelse i en sag. Det er sagen, snarere end dialogen, der ifølge Masschelein & Simons gør undervisningen og dens moralske fremvisning til en principiel åben, uafsluttelig proces.

Masschelein & Simons anfører selv, at den afgørende udfordring her er at kunne identificere dét, der så er værdigt at blive præsenteret og som har værdi som et ’fælles gode’ i form af et sagforhold, der sættes fri og gøres til genstand for studium, praktisering og

personlig dannelse: ”The challenge here is to find out what is worthy of being designated a ’common good’, what passes the test of love for the world and thus what is worth freeing for study and practice and for personal formation” (s. 138). Masschelein & Simons kommer imidlertid ikke nærmere ind på, hvorledes denne udfordring i forhold til at identificere de fælles goder så må håndteres, eller hvilke kriterier eller standarder et sådan gode må leve op til for at være værdigt til at blive sat fri som et sagforhold, der kan blive genstand for fælles undersøgelse. Deres eneste svar på den udfordring er, at der må eksperimenteres, og at læreren i dennes rolle som kærligt engageret professionel amatør er afgørende for dette eksperiment: ”... experimenting with methods and content that make ... formation possible is indeed an eminent scholastic matter... Venturing outside one’s own lifeworld... are what is important here. It goes without saying that this calls for amateur teachers who are themselves well developed in this regard” (s. 138).

Svaret på, hvorledes vi skal identificere de fælles goder, der fremvises i undervisningen, og hvilke kriterier de skal opfylde for at være værdige til at blive studeret, må vi således finde andetsteds. I det følgende kapitel vil jeg fremstille og diskutere MacIntyres og Taylors bud på et svar.

### 7.3 Den pædagogiske fremvisnings historiske dimension

Undervisning er blevet bestemt som en praksis i den betydning MacIntyre gav begrebet:

”By a ’practice’ I am going to mean any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which *goods internal* to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those *standards of excellence* which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that *human powers* to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are *systematically extended*” (1984, s.187).

Ifølge den sidste del af definitionen udvikler deltagerne i en praksis deres evne (*human powers*) til at udfolde denne praksis gennem deres efterstræbelse af dens interne goder. Det betyder, at udøvelsen af en praksis ikke kun kræver tekniske færdigheder til indfrielse af faste mål, men mere afgørende er måden, hvorpå deltagerens konceptioner af de interne goder og formål for en praksis transformeres, beriges og *systematisk udvides* gen-

nem efterstræbelsen af disse goder. Ifølge MacIntyre har ingen praksis således evigt uforanderlige formål, men disse transformeres gennem denne praksis' fortløbende udvikling. Enhver praksis har således en *historie*, så enhver deltagelse i en praksis indebærer indtrædelsen i en relation med både nutidige og forhenværende andre deltagere. MacIntyre hævder nu, at en praksis har sin autoritet i kraft af, hvad en hel tradition for dens udøvelse har udrettet og opnået gennem sin historie.

### 7.3.1 MacIntyre: Historiske traditioner og deres autoritet

Deltagelsen i en praksis udvikler deltagernes evne til at udøve denne praksis gennem deres efterstræbelse af dens interne goder, hvorved også deres konceptioner af disse goder udvides. De efterstræbte goder er dels goder, der er realiseret gennem aktiviteten eller værket selv, og dels goder, der realiseres i den udøvende praktiker i form af evner, kompetencer eller karaktertræk, der sætter denne i stand til at udøve sin praksis på udmærket vis: dyder.

Hvis vi følger MacIntyre i hans fremstilling af dydsbegrebets "complex, historical, multi-layered character", kan vi opdage en bestemt systematik eller struktur i hans samlede teori, der kan give en forståelse af, hvad det indebærer, at en praksis er historisk indlejret, og hvad denne historiske indlejring betyder for vores mulighed for at begrunde dens interne moralske goder og standarder for udmærket udførelse:

"For there are no less than three stages in the logical development of the concept [of a virtue] which have to be identified in order, if the core conception of a virtue is to be understood, and each of these stages has its own conceptual background. The first stage requires a background account of what I shall call a practice, the second an account of what I have already characterized as the narrative order of a single human life, and the third an account a good deal fuller than I have given up to now of what constitutes a moral tradition" (1984, s. 186, mit indskud).

MacIntyre angiver således tre moralske domæner af goder og deres realisering:

1. En social praksis med de specifikke *interne* goder, standarder og dyder, der kendetegner og konstituerer denne praksis.
  - Dette er de *praksisinterne* goder, standarder og dyder.

2. Det enkelte individ med sit individuelle, narrative livsperspektiv. Hvert individ evaluerer og prioriterer sine praksisser og disses interne goder i forhold til sit eget liv som helhed. Den enkelte deltager i en praksis må således stille sig selv spørgsmålet: Er det godt for mig, at goderne, der efterstræbes i denne praksis får en rolle i mit liv? Dette spørgsmål forudsætter, at den enkelte stiller sig selv spørgsmålet: Hvad er det gode for *mig*? Hvad indebærer det gode, vellykkede liv for mig?: "Individuals characteristically find themselves participating in a number of types of activity, each with its own set of goods. When therefore they seriously ask themselves the question "What is my good?" one of their concerns in answering it must be to become able to put in order the various goods ... finding for each it's due place in relation to both other such goods and to their own overall good" (1994, s. 288).

- Dette er individuelle *livsgoder*, dvs. de goder der er interne og konstitutive i forhold til helheden af et individuelt godt liv.

3. Den fælles eftersøgning af det gode menneskelige liv i et fælles samfund og dets traditioner. Dette er det menneskelige gode, som det opfattes i et samfund: de almene, fundamentale goder - det gode liv, det gode samfund - der deles inden for et samfunds fællesskaber af traditioner, kultur og historiske epoke. Det er inden for dette historiske samfundsperspektiv, at det, ifølge MacIntyre, kan vurderes, om en bestemt praksis med sine bestemte interne goder er godt for dette samfund. Denne vurdering og eftersøgning sker inden for traditioner, der udgør de *moralske horisonter* for de enkelte praksisser. Enhver konkret og aktuel praksis er således indlejret i en hel tradition for dens udøvelse, hvor sociale fællesskaber af udøvere gennem tiden har udøvet denne praksis og udviklet dens goder og standarder. Det er således denne historisk udviklede tradition for en bestemt praksis, der definerer hierarkiet af de værdier, der realiseres gennem denne praksis.

- Disse traditionsbundne værdier er de *almene, fælles samfundsmæssige og kulturelle* goder.

Ifølge MacIntyre kan individernes arbejde med at integrere mere specifikke og individuelle goder til almene, fælles samfundsmæssige goder opfattes som en praksis i sig selv, idet dette arbejde altid foregår *i* de forskellige praksisser og deres fællesskaber. Deltagerne i en konkret praksis er nemlig i sidste ende også meddeltagere i det fælles liv, de lever i deres samfund som helhed:

”So the ordering of goods within the activities of individual lives, so that the good of each such life may be achieved, is found to be inseparable from the ordering of those goods in achieving the common good... And this they can only succeed in doing in company with those others who participate with them and with each other in various practices, and who also participate with them in the common life of their whole community” (1994, s. 288).

De ovennævnte tre domæner er således indbyrdes forbundne og afhængige i en sammenhængende dynamisk relation. De mangfoldige interne goder på praksisniveauet må vurderes på det individuelle niveau, hvor der sker en første syntetisering, men dette sker altid i fællesskab med andre individer, der deltager i de samme praksisser og i sidste instans deltager i et fælles samfund, hvor det syntetiserende perspektiv er det gode fælles liv i det gode samfund: ”For every society there is the question of whether it is good for that society that the goods of this or that particular practice should have this or that place in its common life” (1999, s. 66).

Med sin hævde af denne sammenhæng mellem alle tre domæner hævder MacIntyre således, at en forudsætning for vores moralske liv - dvs. for vores mulighed for at orientere vores liv efter moralske standarder og for at kunne begrunde disse - er den principielle mulighed for en sammenhæng og konsistens i vores moralske sprog og værdier. Individernes moralske orientering og evaluering af goder både i deres eget livs perspektiv og i det fælles liv og samfunds perspektiv er således afhængig af og trækker på en mangfoldighed af specifikke praksisser. Samfundet opretholdes gennem sine mange former for menneskelige praksisser og er afhængigt af en mangfoldighed af praksisser for at kunne opretholde sine almene goder: det gode samfund og det gode liv. Disse almene goder kan forstås som overordnede goder, der integrerer de interne goder, der er specifikke for bestemte praksisser, men de bygger på disse og er ikke uafhængige af dem: ”I understand these goods as integrative of and partly structured in terms of the goods internal to particular practices, and never to be understood as wholly independent of them...” All goods are thus partially defined by their relationship to practices” (1994, s. 288). Det er i de enkelte praksisser, gennem den fælles udøvelse af dem, at muligheden for den kritiske fornyelse af et samfunds etiske sprog og værdier opstår. Det er i de enkelte praksisser,



gennem den fælles udøvelse af dem, at muligheden for den kritiske fornyelse af et samfunds etiske sprog og værdier opstår.

I MacIntyres perspektiv er udgangs- og omdrejningspunktet for vores moralske orientering således praksisser og deres interne goder. De interne, praksisspecifikke goder udvikles inden for disse praksisser, og det er i sidste ende de enkelte praksisser, der udvikler nye formål og nye opfattelser af formål. Ifølge MacIntyre er etiske idealer, der er abstrakte og ikke lader sig relatere i til specifikke praksisser og deres interne goder, således tomme og uden forpligtende kraft. MacIntyre tillægger således praksisserne primat i forhold til de to andre domæner: de må opfattes som de primære moralske kilder, dvs. som de primære steder, hvor vores moralske uddannelse og udvikling finder sted. Det betyder også, at de interne goder, der realiseres gennem den udmærkede udførelse af disse praksisser, er de basale byggeklodser, der indgår i både enkeltindviders, praksisfællesskabernes og samfundets fælles moralske horisont.

### ***Traditioner og praksisser***

Det er aldrig kun som enkeltindivid, at et menneske kan eftersøge det gode liv, men det er altid som bærer af en social identitet gennem et sæt af sociale roller og tilknytninger. Det er fra disse sociale roller, dvs. fra sin familie, by, nation og deres historie, at individet overtager eller arver en række muligheder og en række forventninger og forpligtelser. Dette er det moralske udgangspunkt individets eftersøgning af det gode. Individet og dets identitet er aldrig løsrevet fra dets sociale og historiske roller og positioner: selvets narrative enhed, historie, er altid situeret i den større historie af de fællesskaber, som det henter sin identitet fra. Men det betyder ikke, at det i sin eftersøgning af det gode er begrænset af disse fællesskabers begrænsede moralske udsyn.

Idet ethvert menneske til dels er, hvad det er, gennem dét, som det overtager, og derfor altid vil forefinde sig selv som del af en større historie, er det en *bærer af en tradition*. Idet en praksis altid har en historie, vil den altid være defineret af en forståelse af den, som er blevet overleveret gennem generationer. Praksisser formidles, overleveres og udvikles gennem traditioner, dvs. gennem etablerede, overleverede og kontinuerlige former for tænkning, handlen og eftersøgning af det gode. Traditioner inkarnerer fælles og

kontinuerlige eftersøgninger og opfattelser af det gode, der er knyttet internt til praksisser.

Det er inden for en tradition, at eftersøgningen af et gode kan strække sig over flere generationer. Enhver individuel eftersøgning af både interne praksisgoder og det gode i et helt liv finder derfor sted inden for konteksten af de traditioner, som dette individuelle liv er en del af. Enhver praksis er på tilsvarende vis indlejret i og forståelig i forhold til den større historie af en tradition gennem hvilken, denne praksis i sin nuværende form fremstår for os. Ethvert individuelt liv og dets historie er tilsvarende indlejret i og forståelig i forhold til en række traditioner og deres større historier.

Det afgørende for opretholdelsen af traditioner er den vellykkede udøvelse af de praksisser, som de opretholder og giver historisk kontekst til. En tradition garanterer ikke, at der ikke kan forekomme tragiske konfrontationer mellem rivaliserende konceptioner af det gode, men der er bedre og værre måder at håndtere og leve med disse konfrontationer. Den bedre måde for et individ at efterstræbe det gode vil alt andet lige være at gøre *både* dét, der er godt for det selv som individ *og* dét, der er godt for det qua professionsdeltager, familiemedlem eller borger. I sidste instans er det i relation til helheden af dette individs liv, og til karakteren af det narrativ, der giver dette liv dets enhed, mening og formål, at det kan afgøres, hvilket moralsk valg, der er det bedste for dette individ.

Ifølge MacIntyre kan en tradition således opfattes som et levende, historisk udstrakt og socialt båret 'argument' og konversation om de goder, der konstituerer det: "So the narrative history of each of these traditions involves both a narrative of enquiry and debate within that tradition" (1988, s. 350). Spørgsmålet om, hvorledes vi skal vurdere værdifuldheden af en praksis og dens interne goder kan altså kun besvares inden for traditionen for dens udøvelse og gennem deltagernes samtaler og diskussioner:

"The conclusion ... is not only that it is out of the debates, conflicts and enquiry of socially embodied, historically contingent traditions that contentions regarding practical rationality and justice are advanced, modified, abandoned, or replaced, but that there is no other way to engage in the formulation, elaboration, rational justification, and criticism of accounts of practical rationality and justice except from within some one particular tradition in conversation, cooperation, and conflict with those who inhabit the same tradition" (1988, s. 350).

### ***Traditioner og deres autoritet***

Det nærliggende spørgsmål er nu: Hvori består *rationaliteten* af en tradition og dens standarder hvis "... the only available standards of rationality are those made available by and within traditions" (1988, s. 352). MacIntyres svar er, at en traditions rationalitet og standarder må ses som resultatet af den historiske udvikling, som denne tradition har gennemgået med de situationer og udfordringer, som udøverne af dens praksis i en bestemt epoke har stået over for og reageret på: "The rationality of a tradition-constituted and tradition-constitutive enquiry is in key and essential part a matter of the kind of progress which it makes through a number of well-defined types of stage" (1988, s.354).

Måden de pågældende udøvere så har reageret i de historisk kontingente situationer og udfordringer, de har stået over for, er ikke kun et resultat af foreliggende ressourcer, men et spørgsmål om opfindsomhed (*inventiveness*). Hvis vi skal forstå en tradition og vurdere dens standarder og rationalitet må vi altså i et historisk perspektiv undersøge, hvorledes deltagerne i dens praksis har håndteret de udfordringer, der er opstået: "...such a history of a particular tradition provides not only a way of identifying the continuities in virtue of which that tradition has survived and flourished as one and the same tradition, but also of identifying more accurately that structure of justification which underpins whatever claims to truth are made within it" (1988, s.355).

MacIntyre identificerer tre stadier i en traditions historiske udvikling: 1. En første fase, hvor de relevante overbevisninger, autoritative svar og standarder, der ligger til grund for den pågældende praksis ikke er problematiserede, men understøtter denne praksis. 2. En næste fase, hvor forskellige problemer med de gældende overbevisninger, autoriteter og standarder er begyndt at vise sig, 3. En tredje fase, hvor svarene på de oplevede problemer er resulteret i et nyt sæt af overbevisninger, autoriteter og standarder, der adresserer de registrerede problemer og overvinder tidligere overbevisninger og standarders begrænsninger (1988, s.355).

Men hvad afgør, om en bestemt epokes måde at udøve en praksis, nu har nået det tredje stadium, hvor man kan se tilbage på en tidligere måde at praktisere og konstatere, at den var utilstrækkelig? MacIntyres svar er her, at kriteriet for, at man har fat i den lange ende er, at man har underkastet det en selvkritisk undersøgelse: "The test for truth in the present, therefore, is always to summon up as many questions and as many objec-

tions of the greatest strength possible; what can be justifiable claimed as true is what has sufficiently withstood such dialectical questioning and framing of objections” (1988, s.358).

Svaret på dette spørgsmål om, hvornår en praksis og dens udøvere i tilstrækkelig grad så har bestået den selvkritiske undersøgelse, er så, at dette spørgsmål i sig selv må diskuteres på et rationelt grundlag, der kan afgøre, hvilket der er det bedste svar. Samtidig fremfører MacIntyre, at en tradition altid hævder sin gyldighed i form af sandhedshævdelser: ”... claims to truth... claims which are more and other than claims to warranted assertibility. The concept of assertibility always has application only at some particular time and place in respect of standards then prevailing at some particular stage in the development of a tradition... The concept of truth, however, is timeless” (s. 363).

MacIntyre hævder altså, at en etableret tradition trods sin historiske indfældethed kan hævde samme ”tidsløse” gyldighed for sine moralske værdier og standarder, som Prange gennem sin operationelle tilgang hævder for sine målestokke og deres normer. MacIntyre kan med rimelighed hævde, at disse værdier og standarder kan tilskrives en transindividuel gyldighed, idet de er begrundede i historisk indfældede traditioner af kollektivt udførte praksisser. MacIntyre hævder endvidere, at den enkelte praksis’ standarder må bedømmes i forhold til individernes fælles eftersøgning af det gode liv i et fælles samfund. Men samtidig bestemmer han denne fælles eftersøgning som i sig selv en bestemt praksis, der er indfældet i en bestemt tradition. MacIntyre fastholder således praksisbegrebet som det uundgåelige udgangs- og omdrejningspunkt for enhver redegørelse for, og begrundelse af, vores moralske liv. Jeg vil i det følgende fremstille Taylors bud på et etisk perspektiv, hvor vores moralske værdier og deres begrundelse ikke er bundet til bestemte praksisser og deres traditioner.

### **7.3.2 Taylor: Det arkitektonisk gode**

På linje med MacIntyre argumenterer Taylor for, at en etisk teori, der skal kunne indfatte og begribe alle sider af vores moralsk orienterede liv, må fremstilles i form af en aristotelisk etik. Ifølge Taylor (1994) drejer den grundlæggende problemstilling sig om, hvorvidt en etisk teori skal være substantiel eller procedural i sin overordnede struktur: skal grundkategorierne for en adækvat etisk teori være substantielle begreber om goder

og det gode, eller formale - dvs. procedurale, operationelle - regler, der kan bestemmes uafhængigt af opfattelser af det gode?

Taylor argumenterer for, at vi må tage udgangspunkt i en substantiel opfattelse af etikken, fordi kun en etik om substantielle goder kan indbefatte mangfoldigheden og diversiteten af de moralske fænomener i vores liv. En substantiel etik om goder og det gode kan rumme forskelligartede typer af moralske mål og værdier i et indbefattende perspektiv til forskel fra en procedural etikkonception, der søger at udskille bestemte værdier som de definerende for det moralske perspektiv.

Ifølge Taylor kan det med en substantiel etikkonception hævdes, at der er givet et hierarki af forskelligartede moralske mål og værdier, goder, hvor nogle goder i sig selv er højere, dvs. mere værdifulde og forpligtende, end andre. En sådan konception afspejler det forhold, at mennesket som et livsførende væsen, der ikke blot udfolder sig selv, men forholder sig til sig selv og orienterer sig i sin livsførelse, ikke står som et suverænt subjekt over for en blank, neutral verden, der venter på at blive udlagt og vurderet.

Perspektivet for en etisk teori må derfor være ét, der giver en indsigt i en 'tingenes orden', dvs. den orden af mål og værdier, goder, der angiver formålene for vores menneskelige aktiviteter. Taylor taler således for en teleologisk etikopfattelse og anfører Aristoteles' etik som det bedste udgangspunkt. Men på linje med MacIntyre søger Taylor at revidere og tilpasse Aristoteles' teori til vores aktuelle tid. For Taylor betyder det en aristotelisk etik, der er tilpasset en 'moderne' opfattelse af "vores åndelige situation og moralske liv" med en moderne bestemmelse af hhv. den menneskelige frihed som selvbestemmelse og den menneskelige værdighed som beroende på dets rationelle kapacitet.

Taylor foretager denne revision ved at udlægge Aristoteles' begreb om det højeste gode og formål for mennesket, *eudaimonia*, som et begreb om et "arkitektonisk" opbygget højeste gode (*architectonic good*), der må opføres løbende af mange slags *forskellige* goder gennem et helt livsforløb (1994). Disse goder, der indgår som elementer i det højeste gode må indbefatte alle værdier, der har plads og betydning i den enkeltes liv og i vores samliv, fordi det er værdier, der anerkendes som væsentlige for vellykketheden af vores liv.

Ifølge Taylor indbefatter det aristoteliske begreb om det arkitektonisk højeste gode alle de goder, der er interne i forhold til de praksisser, som mennesker udfolder i

forskellige former for fællesskaber. Men samtidig er der tale om, at disse praksisinterne goder skal kunne vurderes og rangeres uden at nogle udelukkes. Det menneske, der lever et vellykket liv, er dét, der med udgangspunkt i bestemte dyder, over et helt livsforløb formår at vælge rigtigt mellem, dvs. vurdere og rangere, en mangfoldighed af goder i henhold til deres rette prioritet. Det indebærer, ifølge Taylor, at der må være et hierarki af forskellige typer af goder, hvor nogle goder er interne i forhold til en praksis, mens andre goder transcenderer enhver praksis: "On the one hand, we do become familiar with certain goods by being brought up in certain practices, to which they are internal... On the other hand, some of these goods transcend all our practices, such that we are capable of transforming or even repudiating some of these latter in their name" (1994, s. 35).

### ***Moralsk ontologi og goder***

Taylor udfolder denne konception af det 'arkitektonisk' opbyggede højeste gode i *Sources of the Self* (1989). I dette værk tager Taylors undersøgelse form af en "retrieval", en systematisk og historisk belyst fremstilling, der har til opgave at eftersøge og "genoprette" de grundantagelser og forudsætninger om det "basalt menneskelige"- dvs. om den menneskelige natur og den menneskelige væren i verden – der udgør den forståelsesramme, der ligger til grund for vores mest grundlæggende "moralske intuitioner" og "moralske reaktioner" (1989, s. 8).

Taylors udgangspunkt er, at vi har en række forestillinger om, og holdninger til, emner som det retfærdige, menneskelivets ukrænkelighed, respekten for andre menneskers liv, velfærd og værdighed, der er så grundlæggende, at de giver "mening til og fuldbyrder" vores liv: "they concern, rather, what makes life worth living" (1989, s.4). Herefter argumenterer han transcendentalfilosofisk: med udgangspunkt i en beskrivelse af det moderne livs dybeste grundlæggende "moralske intuitioner" og "moralske reaktioner" kan der slutes til, hvad der er de nødvendige betingelser for, at vi kan forklare eksistensen af disse. En nødvendig betingelse er vores grundlæggende antagelser om det basalt menneskelige, dvs. antagelser om, hvorledes vi som mennesker grundlæggende er til stede i verden, og disse basale antagelser udgør en "moralsk ontologi". Taylor hævder således, at der er en nødvendig forbindelse mellem en moralsk ontologi på den ene side

og vores moralske praksis med dens intuitioner og reaktioner på den anden side, og at vi må undersøge og fremstille førstnævnte for at forstå det sidstnævnte.

Men hvorledes kan en undersøgelse af vores basale ontologiske antagelser gøre os klogere på moralen? Taylors påstand er, at vores opfattelser af det gode er forbundet med, hvorledes vi erfarer verden og vores situation i den. Alle former for moralske intuitioner og reaktioner, dvs. affektive oplevelser og aktive reaktioner i forhold til rigtigt og forkert, godt og dårligt, indeholder nogle hævdelser, der involverer ontologiske opfattelser af mennesket og dets situation. Som tidligere nævnt baserer vores moralske intuitioner og reaktioner sig på stærke evalueringer. Disse stærke evalueringer baserer vi så i sidste ende på vores forståelse af, hvorledes verden og vi selv er beskafne: vi forudsætter, at det forholder sig på en bestemt måde med os selv og verden.

Taylor hævder hermed en moralsk realisme: når vi føler os tiltrukkede og forpligtede på moralske mål og værdier er det fordi, vi oplever dem som noget, der har en ontologisk uafhængighed: på den ene side bevæger og motiverer de os og orienterer os således i vores handlen, og på den anden side bestræber vi os på at tilnærme os dem og få adgang til dem. I enhver moralske gyldighedsfordring om det rette eller gode, og i enhver vurdering af gyldigheden af en sådan hævdelser, må vi forudsætte og trække på en forståelseshorisont, og denne forståelseshorisont indbefatter, på sit grundlæggende niveau, en konception af menneskets beskaffenhed og situation: en moralsk ontologi. Kultivering og udviklingen af dette ontologiske grundlag for vores moralske liv er vigtigt for kultiveringen og udviklingen af dette moralske liv.

Ifølge Taylor er fremstillingen af en sammenhængende moralsk ontologi en nødvendig opgave, hvis vi skal undgå at ende i relativistiske eller emotivistiske forståelser af vores moralsk orienterede liv og dets intuitioner og reaktioner. En moralsk ontologi er forudsætningen for, at vi kan have en fælles referenceramme for forståelse og vurdering med et fælles sprog og delte værdier som grundlag for vores individuelle, moralsk orienterede liv. Projektet for Taylor er hermed at genkaldelse og genoprette den moralske ontologi, der grunder og begrunder vores moralske liv og dets dybeste intuitioner og reaktioner. Dette projekt forsøger han at indfri gennem en på én gang systematisk og historisk belyst fremstilling.

Taylors systematiske bestræbelse er at vise, at menneskets moralsk orienterede liv kun er muligt forstået som den komplekse orientering ud fra det differentierede, mangesidige gode. Hvis vi skal kunne forklare disse dybtliggende moralske intuitioner som f.eks. ”respekten for andres liv, personlige integritet og velfærd”, må vi antage eksistensen af *betydningshorisonter af stærke evaluative distinktioner*, moralske horisonter af værdier og standarder, hvor inden for menneskelige aktører handler. For det første indebærer det – som tidligere fremstillet – at det enkelte menneske opretholder sin identitet og fører sit liv ved at orientere sig inden for denne horisont af moralske værdier i en bestræbelse på at føre sit liv moralsk godt. For det andet indebærer det, at vi må opfatte dette ’gode’, som vi må orientere os imod som et mangesidet, differentieret, arkitektonisk opbygger gode.

Taylor identificerer for det første individuelle ”livsgoder”, der er det gode, som indgår i individers forskellige opfattelser af, hvad det gode liv er for dem, dvs. i de individuelle livsopfattelser, som individer udvikler inden for rammerne af et fællesskabs fælles evalueringer. Disse livsgoder svarer dermed til de interne goder, der er knyttet til en praksis, og som i MacIntyres konception er de basale byggeelementer, der indgår i enhver koherant konception af det gode. For det andet er der de praksis-transcendente goder, ”super-goder”, der er de højere standarder, hvorudfra de individuelle livskonceptioner og deres interne livsgoder kan vurderes og rangeres i forhold til hinanden. Taylor nævner, som eksempel på disse højere goder, moralske værdier som autenticitet, retfærdighed og solidaritet, som goder, der i forhold til de praksisinterne livsgoder er ”usammenligneligt højere” og dermed har status af super-goder. Endelig omtaler Taylor det ”konstitutivt gode”, der er det højeste gode, der konstituerer det gode i alle andre goder. Det konstitutivt gode kommer til udtryk i vores visioner om, hvori det værdifulde i det menneskelige liv har sin oprindelse, og Taylors eksempler er her ”den religiøse ide om en skabergud, der har uendelig kærlighed til sit skaberværk” og Kants forestilling om menneskets værdighed som grundet i dets evne til rationel selvlovgivning. Det konstitutivt gode er således det, der i sidste instans bevæger, motiverer og orienterer os, når vi handler og fører vores liv efter goderne på de to først niveauer. Det konstitutivt gode udgør, ifølge Taylor, vores dybeste ”moralske kilde”.



Taylors historiske fremstilling har form af en fortælling om, hvorledes det moderne menneske, det ”moderne selv”, har udviklet sin identitet i det moderne gennem sine forskellige forestillinger om det gode. Det er gennem den historiske fremstilling, at Taylor giver indhold til sin konception af det arkitektonisk, differentierede gode, som han har fremstillet systematisk. Spørgsmålet om, hvad der så kan afgøre, hvad det differentierede gode, på alle sine niveauer, så er, er for Taylor et spørgsmål om den udlægning af det gode, der kan gøre *bedst rede for* vores grundlæggende moralske intuitioner og reaktioner. Moralfilosofiske argumenter kan ikke fremstilles på distanceret afstand af en verden, der bestemmes i abstraktion fra vores faktiske moralske praksis.

For Taylor indebærer det, at den systematiske fremstilling må underbygges af en historisk fremstilling af denne moralske praksis. En moralfilosofi må altid fremstille og begrunde sine indsigter og argumenter i forhold til den virkelighed, der er formet af vores grundlæggende moralske intuitioner og reaktioner. Da disse intuitioner og reaktioner udspringer af menneskers moralske erfaringer, og menneskelige erfaringer er historisk indlejrede og udviklede, må denne fremstilling have form af en udlægning af det gode under de aktuelle, dvs. moderne, historiske betingelser. Den bedste udlægning af det gode må have form af en historisk, kultur- og filosofihistorisk, undersøgelse af kilderne til det moderne selv og dets identitet.

Vi må, ifølge Taylor, fastholde, at denne historiske undersøgelse indbefatter en afdækning af en moralsk ontologi, dvs. den (historisk) givne forståelseshorisont med grundlæggende konceptioner af menneskets beskaffenhed og situation, som ligger til grund for de moralske intuitioner og reaktioner. Den historiske fremstilling har karakter af en artikulation, dvs. en fremkaldelse og ikke fri konstruktion, af den mangfoldighed af de moralske orienteringer, som udgør det moderne menneskes identitet. Men ifølge Taylor indebærer den historiske karakter af denne fremstilling, at de begrundelser, der kan gives for gyldigheden af dens udlægning af det gode, kun kan hævde en komparativ gyldighed: fremstillingen må vise sig at være bedre, mere plausibel og bedre forklarende end konkurrerende fremstillinger.

### *Moralske betydningshorisonter*

Såvel det enkelte menneskes moralsk orienterede handlen og livsførelse som fællesskabers moralsk orienterede udøvelse af en praksis sker således altid på baggrund af en større horisont af delte værdier og fælles opfattelser af det gode: "... the frameworks which articulate our sense of orientation in the space of questions about the good" (1989, s.41). Taylor beskriver det som menneskets stræben efter at være 'i kontakt' med det gode, hvilket vil sige en stræben efter at være orienteret rigtigt i forhold til det gode og således være på rette vej mod det gode: "I am suggesting that we see all these diverse aspirations as forms of a craving which is ineradicable from human life. We have to be rightly placed in relation to the good" (1989, s. 44).

Hvad afgør så, om vi er placeret rigtigt og på rette vej mod det gode? Hvorledes kan det enkelte menneske navigere i denne stræben mod det gode? I *Ethics of Authenticity* (1992) er Taylors svar, at den enkelte må navigere gennem åbenhed og dialog. Den enkelte må, for at hendes egne evalueringer af det gode overhovedet har en betydning, holde sig åben for de større betydningshorisonter af moralske værdier, der er den forudsatte referenceramme. Forudsætningen for selvstændigt at kunne orientere sig mod det gode, også selv om det bringer én i opposition til det, der er alment anerkendt som det moralsk gode, er en fornemmelse af, hvad der i det hele taget er evalueret som betydningsfuldt, signifikant, for vores stræben efter det gode liv og det gode: en åbenhed og sensitivitet for "These qualitative distinctions, which define the frameworks, I saw as background assumptions to our moral reactions and judgements, then as contexts which give these reactions their sense" (1989, s. 41).

Denne forudsætning om en åbenhed indebærer samtidig, at den enkeltes selvstændige orientering mod det gode ikke finder sted i form af en indre monologisk proces, men i et samspil med andre. Det er i samværet med andre mennesker, både i nære relationer af opdragelse, venskab, kærlighed osv. og i relationer af samfundets sociale aktiviteter, at jeg får præget min forståelse for det vigtige og underordnede, det gode og det dårlige i tilværelsen. Det er i den dialogiske relation til disse mennesker, at jeg i det hele taget bliver introduceret til og åbnet op for disse kvaliteter og aspekter som væsentlige distinktioner i den menneskelige tilværelse. At deltage i det dialogiske samspil med andre er betingelsen for at kunne få blik for de betydningshorisonter af værdi, der gør det muligt

for mig at efterstræbe det gode *for mig*. At orientere sig mod det gode forudsætter en åbenhed for foreliggende moralsk signifikans, og dette kræver igen involverethed: en erfaring i forhold til de omstændigheder, der evalueres og en deltagelse i de livsformer eller praksisser, der evalueres. For Taylor er forestillingen om den distancerede evaluering, der fører til det rene valg, en umulig forestilling. At lægge det rene valg til grund for sin stærke evaluering er ensbetydende med at gøre alle forskelle værdimæssigt insignifikante, altså slet ikke at kunne se forskel nemlig forskellen på det moralsk højere og lavere, bedre og dårlige.

Taylor argumenterer, på linje med MacIntyre, for, at en aristotelisk etikkonception, der kan rumme forskelligartede typer af moralske goder i et indbefattende perspektiv, må kunne redegøre for den systematiske sammenhæng af disse goder, der gør det muligt på rationelt grundlag at begrunde dem. Hvor MacIntyre fastholder praksisbegrebet som det uundgåelige udgangs- og omdrejningspunkt for enhver redegørelse for sammenhængen af vores moralske liv, tænker Taylor denne sammenhæng i en konception af det arkitektonisk, hierarkisk opbyggede gode, der ikke kun afspejler, og ikke alene kan begrundes i, historisk indlejrede traditioner af praksisudøvelse.

Taylor anlægger, som MacIntyre, et transindividuel moralsk perspektiv: Individernes åbenhed for betydningshorisonter er en åbenhed for forpligtelser og værdier, der ligger uden for dem selv: "demands that emanate from beyond the self" (1989, s.41), "the demands of our ties with others or demands of any kind emanating from something more or other than human desires or aspirations" (1989, s.35). Det er forpligtelser og værdier, der orienterer og sætter grænser for det enkelte individs frihed til selvbestemmelse, men de overskrider også den blotte konformitet i forhold til et praksisfællesskab. De moralske betydningshorisonter af værdier angiver en moralsk almenhed, en forestilling om den gode eller højere livsform, der orienterer og begrænser både individer og fællesskaber: de har i forhold til individet og fællesskaber status som noget givet, dvs. noget der må undersøges og opdages og ikke blot vælges. Disse moralske horisonter forudsætter moralsk signifikans, at visse menneskelige forhold og dimensioner af det menneskelige er moralsk relevante, mens andre er uvæsentlige.

MacIntyre har ret i, at den moralske signifikans kan opfattes som et resultat af en historisk udvikling og er opstået gennem individers deltagelse i former for praksisfæl-

lesskaber, der har etableret sig som historiske traditioner i et samfund eller en hel kultur. Men i sidste instans forudsætter den moralske signifikans en horisont af menneskelig signifikans, der er udtryk for vores opfattelser af den grundlæggende menneskelige situation. Dette er opfattelser af, hvorledes det forholder sig med mennesket, hvad der er de gennemgående menneskelige konstanter, og hvorledes mennesket grundlæggende er stillet i den verden, det lever i. Denne horisont af menneskelig signifikans afspejler og kan således afdækkes gennem en *moralsk ontologi*.

I sin historiske fremstilling af det moderne samfund konstaterer Taylor således, at der på mange områder ikke længere er nogen klart artikuleret fælles betydningshorisont, hvor der foreligger et fælles sprog og delte værdier, der kan støtte og vejlede det enkelte menneske i dets livsførelse. På disse områder og i forhold til disse praksisser må den enkelte deltager selv orientere sig og evaluere ud fra sine personlige erfaringer. Men dét, som den enkelte evaluerer og giver personlig værdimæssig betydning, er ikke dennes egen subjektive vurdering, men noget betydningsfuldt, der går ud over denne betydning, men som der blot ikke længere er et velkendt, fælles sprog for.

## Afslutning

I afhandlingens to empiriske undersøgelser har jeg forsøgt at godtgøre, at professionelle lærere opfatter og bedriver deres undervisning ud fra en moralsk fortolkningshorisont, dvs. ud fra deres normative, stærkt evaluerede, opfattelser af deres egen lærerrolle, deres elever og skolens og uddannelsens formål. De deltagende lærere i undersøgelserne oplever, at særligt konflikten mellem deres egne moralske værdier på den ene side og ydre krav, regler og normer på den anden side er en udfordring i forhold til deres mulighed for at bedrive god, professionelt tilfredsstillende undervisning. Jeg argumenterede for, at denne udfordring, og lærernes mulighed for at håndtere den, ikke skal forstås ud fra den individuelle lærers perspektiv som et spørgsmål om, hvor vidt den enkelte lærer besidder de fornødne ressourcer, indstillinger og kompetencer.

Mine undersøgelser viste, at de deltagende læreres oplevelse af professionel tilfredsstillelse med muligheden for at være gode lærere, der bedriver god undervisning, snarere afhænger af, hvor vidt de har adgangen til at realisere væsentlige moralske goder i deres undervisning. De væsentlige moralske goder, som lærerne oplevede sig forpligtede på og professionelt tilfredsstillede af, kan kategoriseres i tre typer: det er moralske goder i forhold til a. at kunne gøre en afgørende positiv forskel for deres elever i forhold til disses faglige udbytte, personlige udvikling og livsduelighed, b. fortsat at kunne udvikle sig selv professionelt og personligt og c. at kunne bidrage til opretholdelsen af den gode skole og det gode samfund.

I dette perspektiv kan resultatet af lærernes manglende adgang til at kunne realisere de moralske goder i deres undervisning kendetegnes som en form for moralsk stress. Den enkelte lærer oplever, at hans adgang til at realisere de moralske goder i sin undervisning er bestemt af en række faktorer, der ligger uden for hans egen indflydelse. De deltagende lærere nævner en række faktorer, der kan kategoriseres i sociokulturelle praksisser, institutionelle strukturer og uddannelsespolitiske tiltag, der til sammen udgør de forud givne rammebetingelser for den enkelte lærers undervisningssituation.

Jeg argumenterede for, at lærernes mulighed for at navigere i en situation, hvor én eller flere af disse rammebetingelser hindrer adgangen til de moralske goder - med risikoen for moralsk stress - forudsætter en form for moralsk kyndighed, der indbefatter

en etisk-strategisk kompetence. Den moralsk kyndige lærer besidder - ud over moralsk sensitivitet og sprog, refleksions- og begrundelsesevne, beslutnings- og handlekraft – altså en etisk strategisk kompetence. Lærerens etisk-strategiske kompetence indebærer hendes evne og vilje til at vinde anerkendelse for den moralske betydning af sine handlinger. Dette indbefatter lærerens evne til, om fornødent, at kunne praktisere og moralsk begrunde en form for professionel ulydighed.

Endelig tydede resultatet af den anden empiriske delundersøgelse, det kollaborative udviklingsforløb, på, at lærere har mulighed for at udvikle deres forståelse af de moralske aspekter af deres undervisningsvirksomhed og herigennem udvikle deres moralske kyndighed. Det kollaborative udviklingsforløb var tilrettelagt ud fra en lærerselvstudiumtilgang, og forløbet var i sig selv et eksempel på, at lærere kan fremme deres moralske forståelse og kyndighed gennem kollegiale samtaler og samarbejdsrelationer, hvor erfaringer og overbevisninger i forhold til selvoplevede moralske problemstillinger udtrykkes, deles og diskuteres.

Disse undersøgelsesresultater blev udledt og fremstillet ud fra en filosofisk begrebsramme, som jeg fremstillede ud fra Aristoteles' etikkonception og MacIntyres praksisbegreb. Ud fra denne begrebsramme er det muligt at bestemme den professionelle lærers undervisningsvirksomhed som en *praksis* i aristotelisk forstand, hvilket vil sige som en formålsrettet menneskelig aktivitetsform, der har sit formål, og er værdifuld, i sig selv. I overensstemmelse med MacIntyres praksisopfattelse indebærer denne bestemmelse, at undervisning kan opfattes som en praksis med interne moralske goder, der realiseres gennem lærerens indfrielse af visse standarder for den udmærkede udøvelse, der definerer undervisning som en vellykket praksis. Ifølge MacIntyres praksisopfattelse indebærer det endvidere, at undervisningens deltagere, dvs. lærer og elever, har mulighed for løbende at udvikle, dvs. 'systematisk udvide' og berige, deres opfattelser af de moralske goder, der er involveret i undervisningen.

Jeg inddrog herefter Pranges teori om den pædagogiske virksomhed som fremvisning. Med Pranges teori er det muligt at begribe den anden side af undervisningens grundlæggende struktur: undervisning som en moralsk fremvisning af verden, hvor læreren opfordrer sine elever til at se verden og sig selv i et større, mere flersidigt og nuanceret perspektiv. Med Buzzelli & Johnston argumenterede jeg for, at undervisningens ka-

rakter af moralsk opfordrende fremvisning må bestemmes i et dialogisk perspektiv i form af en moralsk betydningsskabelse, der sker i dialogen mellem undervisningens deltagere: lærer og elever.

Dette dialogiske perspektiv udfoldede jeg gennem en fremstilling af Cavells teori om konception af pædagogisk virksomhed som en inviterende form for moralsk fremvisning. Med Cavell kan vi beskrive undervisningens moralske fremvisning som en *etisk konversation* mellem dialogpartnere: læreren som autoritativ repræsenterende og fremvisende, der inviterer de repræsenterede elever til en samtale om det gode liv, de gode fællesskaber og det retfærdige samfund. Ifølge Cavell repræsenterer den etiske konversation det demokratiske element i undervisningens moralske fremvisning: at læreren i sin undervisning kan tilstræbe en bevægelse mod gensidig forståelighed i form af et fællesskab, hvor deltagerne gennem fremvisninger og forhandlinger af det moralsk gode udvikler, udvider og beriger, deres konceptioner af det moralsk gode. Med denne mulighed for at tage form af en etisk konversation opfylder undervisning i eminent grad dét kriterium, som MacIntyre opstiller i sit praksisbegreb: den er en menneskelig aktivitetsform, hvor deltagerne løbende udvider og beriger deres opfattelser af det moralsk gode. Den gode undervisning er, i emfatisk betydning, en etisk praksis!

Undervisningens karakter af etisk konversation bliver eksemplificeret i Buzzelli & Johnstons ø1-dialog, hvor den demokratisk indstillede lærer vælger at håndtere sit moralske dilemma ved at invitere sine elever til en diskussion af moralske værdier med henblik på at finde en løsning, der er moralsk begrundet – retfærdig, passende og meningsfuld – i situationen.

Disse resultater af afhandlingens interdisciplinære undersøgelse fører os frem til afhandlingens hovedtese:

Undervisning kan bestemmes som en *praksis* med interne moralske goder og standarder, men den er samtidig en *etisk* praksis, dvs. en moralsk opfordrende fremvisning, der muliggør udviklingen og udvidelsen af deltagernes moralske forestillinger og sprog. Gennem lærerens realisering af undervisningens interne goder - og hendes indfrielse af standarderne for den gode udøvelse - kan denne transformering af deltagernes moralske forestillinger ske i form af en etisk konversation, hvor former for moralske goder fremvises,

evalueres, prioriteres og dermed udvikles gennem forhandling. Gennem fremvisning og forhandling af disse goder udfordres og udvides deltagernes moralske perspektiver.

Med Taylors konception af det arkitektonisk opbyggede moralske gode kan vi bestemme denne etiske konversation som en forhandling af en mangfoldighed af moralske goder, der kan evalueres og prioriteres i et sammenhængende hierarki af goder. Undervisningens interne moralske goder er goder, der konstituerer undervisning som en professionelt tilfredsstillende og moralsk god undervisning. Gennem realiseringen af disse interne goder kan undervisningen samtidig tage form af en etisk konversation, hvor goder, der vedrør det gode liv, de gode fællesskaber og det gode samfund, fremvises og forhandles. Disse goder er almene samfundsmæssige og kulturelle moralske værdier, der overskrider undervisningens egne praksisinterne goder og i princippet kan være i modstrid med disse.

Denne hovedtese har jeg fremstillet gennem afhandlingens filosofiske del i form af en filosofisk teori for den systematiske, sammenhængende fremstilling af lærerens moralsk orienterede undervisningsvirksomhed og undervisningens etiske dimension. Denne sammenhæng er med afhandlingens hovedtese blevet fremstillet som *den interne sammenhæng* mellem de moralske værdier, der er direkte og specifikt knyttet til lærerens udøvelse af sin undervisningsvirksomhed - dvs. måden hun underviser på - og de moralske betydninger og værdier, der udspiller og realiserer sig gennem denne undervisningsvirksomhed. Denne sammenhæng er dermed et overordnet tematisk fokus for afhandlingens undersøgelse. Med hvad indebærer afhandlingens hovedtese nærmere for vores forståelse af denne sammenhæng mellem undervisningens interne, specifikke moralske værdier og dens almene, praksistranscenderende moralske værdier?

For Colnerud & Granström (1998) er spørgsmålet om etikkens rolle i skolen og for lærerarbejdet relevant både i relation til de problemstillinger, der er knyttet specifikt til skolens rolle som opdragende institution og lærerens rolle som moralsk aktør og i relation til de almene moralske overvejelser og værdier, der knytter sig til vores livsførelse, samfundsliv og kultur. Ifølge skolelove og centralt fastsatte undervisningsplaner har skolen og lærerne en opgave med at påvirke og formidle visse almene værdier, der afspejler et herskende samfundssyn og kulturmønster. Ifølge Colnerud & Granström er dette en bunden



opgave, men det er samtidig en opgave, der er blevet vanskeligere at varetage i en tid og et samfund, hvor fælles normsystemer ikke længere er en selvfølgelighed. Det betyder, at lærere i dag stilles over for svære etiske overvejelser vedrørende deres egen moralske rolle og handlinger i forhold til eleverne.

I deres fagprofessionelle handlinger styres lærere imidlertid ikke kun af de universelle sociokulturelle normer som alle andre, men samtidig også af de fagprofessionelle værdier, der ligger i selve udøvelsen af lærervirksomhed. Ifølge Colnerud & Granström involverer den faglige etik først og fremmest det interpersonelle spørgsmål, der vedrører den professionelle relation mellem fagudøver og klient, dvs. lærerens relation til og optræden i forhold til sine elever. Denne relation er en asymmetrisk afhængighedsrelation, der indebærer lærerens særlige ansvar for sine elever. Formuleringen af en sådan interrelationel faglig etik knyttet til selve undervisningsvirksomheden er en betingelse for, at lærere kan øge deres forståelse af den moralske dimension i deres virksomhed og en betingelse for en fortsat udvikling af lærerprofessionen (s. 136).

Studiet af læreres faglige etik forudsætter, ifølge Colnerud & Granström, en afgrænsning af den faglige etik i forhold til lærervirksomhed som en særlig professionel virksomhed, der adskiller sig fra andre. De kendetegner den professionelle lærers særlige faglige etik således: ”Læreres faglige etik er ... tæt sammenkædet med undervisningens inderste formål”. ”... den opgave lærernes arbejde bygger på er netop en etisk opgave, eftersom den både har etik som indhold (elevernes opdragelse) og styres af etiske handlingsnormer (måden at opdrage på)” (s. 136). Spørgsmålet er imidlertid, om lærerne som gruppe kan basere deres faglige etik på, og begrunde den ud fra, et fælles værdisystem. Colnerud & Granström hævder således, at der er et behov for at belyse spørgsmålet om, hvor vidt der findes en kollektiv faglig etik, der kommer til udtryk i visse normer for læreres handlinger mod elever og forældre, men at dette spørgsmål stort set ikke behandles i den foreliggende lærerprofessionsforskning. Den ”litteratur som diskuterer læreres faglige etik på baggrund af lærerfaget som profession ... gør ikke i første række rede for spørgsmål omkring de moralfilosofiske problemstillinger. Dette hænger sandsynligvis sammen med at læreres faglige etik ikke er formuleret ... hvilket gør det svært at granske den i relation til universelle etiske normer” (s. 135).

Colnerud & Granström angiver som et første svar på dette spørgsmål, at lærernes interrelationelle faglige etik må kunne relateres og bestemmes i forhold til de universelle sociokulturelle etiske normer. De henviser her til Bayles forslag til en strukturel sammenhæng, hvor en professions fagetiske værdier kan og bør være udledt af, og begrundet i, et overordnet værdi- eller normsystem, der udgør ”de universelle normer som er herskende i et samfund” (s.132). Fagetiske normer kan således bestemmes som ”præciseringer og specificeringer af universelle etiske normer” dvs. ”den almene etiks grundlæggende normer” (s. 133). Med denne henvisning til Bayles argumenterer Colnerud & Granström for, at læreres fagprofessionelle værdier må være ”specificeringer” af de almene sociokulturelle værdier, der kan anses for at have særlig relevans i relationen mellem lærer og elev. De antager dermed, at lærernes faglige etik skal kunne udledes af relevante almene moralske værdier som f.eks. respekten for integritet, selvbestemmelse og lige behandling (s. 193). Samtidig fastholder de, at vilkårene for læreres arbejde og dermed deres faglige etik, adskiller sig fra andre fag og professioner, og de hævder, at ”lærerfaget er et fag, der i realiteten ikke lader sig styre eller kontrollere udefra, men lærere må styres af indre, internaliserede vurderinger og normer” (s. 193).

I afhandlingens empiriske og filosofiske undersøgelser er de moralske værdier, der er knyttede til den etiske dimension i læreres undervisningsvirksomhed, blevet bestemt ud fra denne virksomhed. Med afhandlingens hovedtese - at undervisning er en etisk praksis, hvor interne moralske goder realiseres og almene moralske goder fremvises og forhandles - hævder jeg således, at selve undervisningen, og dermed lærerens fremvisning, er et udgangspunkt og et afgørende sted for også opfattelsen og udviklingen af de almene sociokulturelle værdier, der knytter sig til vores livsførelse, kultur og samfundsliv. Undervisningens moralske værdier kan altså ikke blot bestemmes og udledes som ”specificeringer og præciseringer af den almene etiks grundlæggende normer” (s. 133).

Bestemmelsen af undervisning som en praksis med interne moralske goder og standarder indebærer, at disse moralske værdier kan udledes af selve undervisningsvirksomheden. Det betyder dog ikke, at undervisningens etiske dimension lader sig bestemme helt uafhængigt af samfundet og dets almene værdier. Undervisning opfattet som en etisk praksis er ikke et helle, der udøves helt uafhængigt af samfundet: denne praksis fungerer

som et slags 'mellemsted', hvor mangfoldige former for moralske værdier fremvises og forhandles. Prange bestemmer således undervisning som en moralsk fremvisning af verden, der opfordrer eleverne til at se sig selv og verden i et udvidet perspektiv. Men denne moralske fremvisning sker i en dialogisk, åben proces, hvor deltagernes oprindelige perspektiver, deres moralske horisont, udfordres og udvides. Det er gennem sin moralsk opfordrende fremvisning i en dialogisk proces, at undervisningen, bestemt som en etisk praksis, bidrager til skolens etiske dannelsesopgave.

Denne bestemmelse af undervisningens moralsk opfordrende fremvisning i en dialogisk proces kan understøttes og suppleres af Biestas og Masschelein & Simons' generelle uddannelses- og undervisningssyn. Ifølge både Biesta og Masschelein & Simons kan skolens og undervisningens opgave ikke blot bestemmes som en funktion af og for samfundet: den kan ikke bestemmes ud fra samfundets interesser og formål. Skolen er i kraft af sin undervisning ikke en funktion *for* samfundet, da denne etiske praksis ikke blot er en videreformidling af almene sociokulturelle værdier (*Moral education*). Skolens etiske undervisningspraksis kan heller ikke bestemmes som en funktion *af* samfundet, idet dens moralske værdier ikke blot kan specificeres og vurderes ud fra almene sociokulturelle værdier. Med Biesta og Masschelein & Simons kan vi samtidig argumentere for, at undervisningens principielt åbne, uafsluttede og uforudsigelige karakter, samt lærerens ansvarlighed, ikke alene er knyttet til dens dialogiske karakter, men også til den verden og de sagforhold, som den fremviser. Ifølge Biesta følger der heraf en besindelse på, at uddannelse og undervisning er den langsomme, risikable og komplekse vej, der ikke kan forhåndsbestemmes og detailstyres.

Hvilken nærmere sammenhæng er der mellem undervisningens interne moralske goder og de almene moralske goder, der fremvises og forhandles i en dialogisk, sagligt åben proces? Hvorledes kan denne dialogiske, sagligt åbne proces være en etisk praksis, hvor deltagernes moralske horisont udvikles?

MacIntyre og Taylor deler den overbevisning, at en forudsætning for vores moralske liv - dvs. for vores mulighed for at orientere vores liv efter moralske standarder og at kunne begrunde disse - er, at der kan skabes en sammenhæng og konsistens i vores moralske sprog og værdier. MacIntyre hævder muligheden for denne sammenhæng ved

at hævde en sammenhæng mellem tre domæner af goder: praksisinterne goder, individuelle livsgoder og sociokulturelle almene goder. I MacIntyres perspektiv er udgangs- og omdrejningspunktet for individernes orientering inden for disse domæner og deres goder imidlertid de kollektive praksisser og deres interne goder. De interne, praksisspecifikke goder udvikles inden for disse kollektive praksisser, og det er i sidste ende de enkelte praksisser og deres deltagere, der udvikler nye goder og nye opfattelser af goder. Individernes moralske orientering og evaluering af goder både i deres eget livs perspektiv og i det fælles liv og samfunds perspektiv foregår således altid *inden for* rammerne af specifikke praksisser. De almene goder kan forstås som overordnede, syntetiserede goder, der integrerer de interne goder, der er specifikke for bestemte praksisser, men de bygger på disse og er afhængige af dem.

For MacIntyre er det således i de enkelte praksisser, gennem den fælles udøvelse af dem, at muligheden for den kritiske fornyelse af et samfunds etiske sprog og værdier opstår. MacIntyre vender altså Bayles' - og Colnerud & Granströms - bestemmelse af forholdet mellem undervisningens specifikke fagetsiske værdier og almene sociokulturelle værdier om: undervisningens etiske dimension, og dens moralske goder og standarder, udspringer af denne praksis og dens historiske tradition af lærere, der gennem tiden har udøvet den. I MacIntyres perspektiv er undervisningens praksisinterne moralske værdier etiske byggeklodser, der kan indgå i opbygningen af de almene værdier, der vedrører vores livsførelse, samfund og kultur.

Med Taylors begreb om det moralske gode kan vi imidlertid bestemme denne sammenhæng mellem undervisningens interne moralske goder og de almene goder, der fremvises og forhandles, i et mere dynamisk og gensidigt forhold, der understreger fremvisningens dialogiske og sagligt åbne karakter. Med sit begreb om det arkitektonisk gode åbner Taylor for muligheden for transcendent goder, der i princippet kan være i modstrid med de praksisinterne goder, og som overtrumfer disse. Ifølge Taylor må praksisinterne goder således vurderes og rangeres i forhold til de almene, praksistrascenderende moralske goder og kan ikke nødvendigvis forenes med disse. Buzzelli & Johnstons' øl-dialog kan ses som et eksempel på en sådan konflikt: læreren står i det moralske dilemma, at hun skal vælge mellem enten det praksisinterne gode, det er, at bidrage til udviklingen af sine elevers "begyndende egen individuelle stemme" eller det samfundsmæssi-

ge gode, det er, at vejlede sine elever til en ansvarlig færden i livet, herunder ansvarlig, alkoholfri bilkørsel.

Taylor bemærker, at nogle af de praksisinterne goder samtidig kan have status af mere almene transcendent goder, men at dette igen må vurderes i forhold til højerestående goder. Undervisningens interne moralske goder er således goder, der konstituerer undervisning som en professionelt tilfredsstillende, god virksomhed. Samtidig kan nogle af disse goder altså indgå i, eller udgøre, mere almene livsgoder, som undervisningen er en fremvisning og forhandling af.

Med sin hævde af en moralsk ontologi overskrider Taylor samtidig MacIntyres praksisorienterede, historiske perspektiv og grunder den i en ontologi. Det er ikke praksisfællesskabet og en historisk tradition af praksisudøvelse, der i sidste ende begrunder gyldigheden af et moralsk gode. I sidste instans skal et praksisfællesskab og dets moralske goder vurderes og begrundes i forhold til baggrundshorisonter af moralsk signifikans, og disse afspejler ikke blot en kollektiv konsensus, men vores opfattelser af den grundlæggende menneskelige situation i verden.

Pranges analyse af den pædagogiske virksomhed er en værensbestemmelse af denne virksomheds grundlæggende form eller struktur, der differentierer den fra andre former for menneskelig virksomhed. Det er således en ontologisk fundamentalanalyse, der kan hævdes at gå forud for enhver videre empirisk eller teoretisk bestemmelse af den pædagogiske virksomhed i dens mange former og kontekster. Jeg har således taget udgangspunkt i Pranges teori om den pædagogiske fremvisning som et kvalificeret bud på en moralsk ontologi (i Taylors betydning) i form af en bestemmelse af, hvorledes det grundlæggende forholder sig med den form for aktivitet, vi forstår som undervisning.

Ifølge Prange er undervisning grundlæggende en moralsk opfordrende fremvisning. Jeg har argumenteret for, at vi med udgangspunkt i Pranges ontologiske bestemmelse af undervisning kan udlede de standarder og normer for den gode udøvelse af denne virksomhed, som den gode lærer skal leve op til, og som kan hævde både transindividuel og -kollektiv gyldighed: forståelighedens målestok og sandfærdighedens norm; den rimelige fordrings målestok og agtelsens norm; den meningsfulde tilslutnings målestok og frihedens norm. Endelig har jeg hævdet, at disse standarder og normer er kvalificerede bud på betingelser, som læreren skal opfylde for at realisere de praksisinterne moralske

goder, der blev identificeret i afhandlingens empiriske undersøgelser. Disse interne moralske goder belønner og forpligter læreren og definerer den gode undervisning: den gode undervisning gør en afgørende positiv forskel for eleverne, fremmer lærerens egen professionelle og personlige udvikling og bidrager til opretholdelsen af den gode skole og det gode samfund.

## Referencer

- Aristotle (2004). *The Nicomachean Ethics* (H. Tredennick & J. Barnes, Red.; 1 edition). Penguin Classics.
- Beal, C. C. (2013). Keeping the story together: A holistic approach to narrative analysis. *Journal of Research in Nursing, 18*(8), 692–704.  
<https://doi.org/10.1177/1744987113481781>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open, 2*, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Benhabib, S. (1992). Autonomy, modernity, and community: Communitarianism and critical social theory in dialogue. *Cultural-political interventions in the unfinished project of enlightenment, 39–62*.
- Bergem, T. (1990). The Teacher As Moral Agent. *Journal of Moral Education, 19*(2), 88–100. <https://doi.org/10.1080/0305724900190203>
- Biesta, G. J. J., & Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Boostrom, R. (1991). The Nature and Functions of Classroom Rules. *Curriculum Inquiry, 21*(2), 193–216. <https://doi.org/10.1080/03626784.1991.11075363>
- Boostrom, R. (1999). What Makes Teaching a Moral Activity? *The Educational Forum, 63*(1), 58–64. <https://doi.org/10.1080/00131729808984388>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, L. M., Tappan, M. B., Gilligan, C., Miller, B. A., & Argyris, D. E. (1989). Reading for self and moral voice: A method for interpreting narratives of real-life moral conflict and choice. I *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology* (s. 141–164). State University of New York Press.
- Bullough, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 21–28.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.007>
- Buzzelli, C. A. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. RoutledgeFalmer.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education, 17*(8), 873–884.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)

- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2002). *The Moral Dimensions of Teaching: Language, Power, and Culture in Classroom Interaction* (1 edition). Routledge.
- Campbell, E. (2000). Professional Ethics in Teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30, 203–221.  
<https://doi.org/10.1080/03057640050075198>
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching*, 10(4), 409–428. <https://doi.org/10.1080/1354060042000224142>
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x>
- Campbell, E. (2014). Teaching Ethically as a Moral Condition of Professionalism. I *Handbook of Moral and Character Education* (s. 117–134). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203114896-17>
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Routledge.
- Carr, D. (2003). Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 253–266. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00324>
- Cavell, S. (1990). *Conditions handsome and unhandsome: The constitution of Emersonian perfectionism : the Carus Lectures, 1988*. Univof Chicago Press.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627–635. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)80005-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)80005-4)
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching*, 12(3), 365–385.  
<https://doi.org/10.1080/13450600500467704>
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 21(3), 346–360. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953820>
- Colnerud, G., & Granström, K. (1998). *Respekt for lærere*. Klim.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1176100>
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60.
- Day, C. (2011). *Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching*. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_4)
- de Ruyter, D. J., & Kole, J. J. (2010). Our teachers want to be the best: On the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching. *Teachers and Teaching*, 16(2), 207–218. <https://doi.org/10.1080/13540600903478474>



- Dewey, J. (1975). *Moral Principles in Education*. SIU Press.
- Dunne, J. (2003). Arguing for Teaching as a Practice: A Reply to Alasdair MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 353–369.
- Dunne, J. & Hogan, P. (2004). Introduction. I J. Dunne & P. Hogan (Eds.) *Education and Practice. Upholding the Integrity of Teaching and Learning*. Blackwell Publishing.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience: Narrative inquiry into K-12 teaching. *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping A Methodology*, 357–382. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n14>
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching Morally and Teaching Morality. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 7–19.
- Fuhr, T. (1999). Zeigen und Erziehung. Das Zeigen als “zentraler Gegenstand” der Erziehungswissenschaft. I T. Fuhr (Red.), *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft* (s. 109–121). Klinkhardt.
- Fuhr, T. (2000). Erziehung—Zur Definition des Begriffs. I *Pädagogische Rundschau* (Bd. 54, Nummer 4, s. 431–445).
- Goodlad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (1990). *The moral dimensions of teaching*. Jossey-Bass Publishers.
- Goodson, I. F. (2002). *Teachers' Professional Lives*. Routledge.
- Hamilton, M. L., & LaBoskey, V. (2002). Delineating the territory: Reclaiming and Refining the Self-Study of Teaching Practices. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Hansen, D. T. (2002). Teaching as a Moral Activity. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (4. ed.). American Educational Research Association.
- Hansen, David T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643–655. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00014-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00014-6)
- Hansen, David T. (2001). *Exploring the Moral Heart of Teaching: Toward a Teacher's Creed*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Higgins, C. (2003). MacIntyre's Moral Theory and the Possibility of an Aretaic Ethics of Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 279–292. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00326>

- Huebner, D. (1996). Teaching As Moral Activity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(3), 267–275.
- Husu, J., & Tirri, K. (2001). Teachers' Ethical Choices in Sociomoral Settings. *Journal of Moral Education*, 30(4), 361–375. <https://doi.org/10.1080/03057240120094850>
- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345–357. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00019-2)
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values—A case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390–401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.015>
- Höffe, O. (2010). Ethik als praktische Philosophie—Methodische Überlegungen. I *Aristoteles: Nikomachische Ethik* (s. 13–38). De Gruyter. <https://www.degruyter.com/view/book/9783050050232/10.1524/9783050050232.13.xml>
- Jackson, P. W. (1999). Teaching as a moral enterprise. *Changing Schools, Changing Practices : Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism, 1999, ISBN 90-5350-892-9, Págs. 81-90*, 81–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300505>
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1998). *The Moral Life of Schools* (New edition edition). Jossey-Bass.
- Kant, I. (1999). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Felix Meiner. <https://meiner.de/grundlegung-zur-metaphysik-der-sitten-10240.html>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the Study of Teachers' Professional Development. I G. Handal, S. Vaage, & I. Carlgren (Red.), *Teachers' Minds And Actions: Research On Teachers' Thinking And Practice*. Routledge.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in Teaching: The Moral and Political Roots of a Structural Condition. I C. Day & J. C.-K. Lee (Red.), *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change* (s. 65–82). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_5)

- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. (2004). *The dialects of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion*. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Kubler LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp.785-810). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. (s. 785–810).
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45–62.  
<https://doi.org/10.1080/0022027940260103>
- Koster, B., & van den Berg, B. (2014). Increasing Professional Self-Understanding: Self-Study Research by Teachers with the Help of Biography, Core Reflection and Dialogue. *Studying Teacher Education*, 10(1), 86–100.  
<https://doi.org/10.1080/17425964.2013.866083>
- LaBoskey, V. K. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Red.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (s. 817–869). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21)
- Larmore, C. E. (1987). *Patterns of Moral Complexity*. Cambridge University Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. SAGE.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Van De Ven, P.-H. (2007). Why Shouldn't Teachers and Teacher Educators Conduct Research on Their Own Practices? An Epistemological Exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1), 13–24.  
<https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.1.13>
- MacIntyre, A. C. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* Duckworth.
- MacIntyre, A. C. (1999). *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Open Court Publishing.
- Macintyre, A., & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 1–19.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.00256>
- MacIntyre, Alasdair. (1984). *After Virtue: A Study in Moral Theory, Second Edition* (2nd edition). University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, Alisdair. (1994). *A Partial Response to My Critics*. For Work / Against Work; Polity Press. <https://onwork.edu.au/bibitem/1994-MacIntyre,Alisdair-A+Partial+Response+to+My+Critics/>

- Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 983–989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.006>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In Defence of the School: A Public Issue*. Education, Culture & Society Publishers.
- McLaughlin, T. H. (2003). Teaching as a Practice and a Community of Practice: The Limits of Commonality and the Demands of Diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 339–352. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00330>
- Nias, P. J., Nias, J., & Nias, J. (2002). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching As Work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203032527>
- Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Oser, F. (1991). Professional Morality: A Discourse Approach (the Case of the Teaching Profession). I W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Red.), *Handbook of Moral Behavior and Development* (s. 2–191). L. Erlbaum.
- Oser, F. K. (1994). Chapter 2: Moral Perspectives on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 57–127. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001057>
- Packer, M. J., Richardson, E., & Richardson, E. (2014). *Analytic Hermeneutics and the Study of Morality in Action* (s. 359–396). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315807294-24>
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Prange, K. (1995). Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 48(2), 145–158. <https://doi.org/10.7788/bue-1995-0203>
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik* (1., Aufl.). Schöningh Paderborn.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns* (1., Aufl. edition). Verlag Ferdinand Schöningh.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. W. Kohlhammer Verlag.
- Richardson, V., & Fenstermacher, G. D. (2001). Manner in teaching: The study in four parts. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 631–637. <https://doi.org/10.1080/00220270110052260>
- Riedel, M. (1972). *Rehabilitierung der praktischen Philosophie: Hrsg.: Manfred Riedel*. Rombach.

- Ritter, J. (1960). Zur Grundlegung der Praktischen Philosophie bei Aristoteles. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 46(2), 179–199.
- Santoro, D. A. (2011). Good Teaching in Difficult Times: Demoralization in the Pursuit of Good Work. *American Journal of Education*, 118(1), 1–23.  
<https://doi.org/10.1086/662010>
- Santoro, D. A. (2015). Philosophizing About Teacher Dissatisfaction: A Multidisciplinary Hermeneutic Approach. *Studies in Philosophy and Education*, 34(2), 171–180. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9409-4>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–656.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*. Falmer Press.
- Simpson, P. J., & Garrison, J. (1995). Teaching and Moral Perception. *Teachers College Record*, 97(2), 252–278.
- Smeyers, P., & Burbules, N. C. (2006). Education as Initiation into Practices. *Educational Theory*, 56(4), 439–449. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00237.x>
- Sockett, H. (1990). Accountability, Trust and Ethical Codes of Practice. I J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirothnik (Red.), *The Moral Dimensions of Teaching*. Jossey-Bass Inc.
- Sockett, Hugh, & Lepage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18, 159–171. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00061-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00061-0)
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47–53. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90006-Q](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90006-Q)
- Taylor, C. (Red.). (1985). What is human agency? I *Philosophical Papers: Volume 1: Human Agency and Language* (Bd. 1, s. 15–44). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173483.002>
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. University Press.
- Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (1994). Justice After Virtue. I J. Horton & S. Mendus (Red.), *After Macintyre: Critical Perspectives on the Work of Alasdair Macintyre*. University of Notre Dame Press.

- Tom, A. R. (1984). *Teaching as a moral craft*. Longman.
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(1), 65–76.  
<https://doi.org/10.1080/0951839940070105>
- Uitto, M., Kaunisto, S.-L., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2016). Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research*, 75, 7–16.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.004>
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: A systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508–528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Vaaben, N. K. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i Folkeskolen?*
- Wilson, T. S., & Santoro, D. A. (2015). Philosophy Pursued Through Empirical Research: Introduction to the Special Issue. *Studies in Philosophy and Education*, 34(2), 115–124. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9460-9>

## Resume

Dette Ph.d.-projekt er et bidrag til den internationale læreretikforskning, der tager udgangspunkt i det forhold, at den professionelle lærers undervisningsvirksomhed er en moralsk orienteret virksomhed med moralsk betydning. Af den professionelle lærer forventer vi, at hun underviser på en moralsk ansvarlig måde og med sin undervisning påvirker sine elever i en moralsk ønskværdig retning.

Formålet for undersøgelsen har været, gennem fremstilling af en filosofisk teoriramme og egne empiriske undersøgelser, at opnå *nye forståelses- og handlemuligheder i forhold til undervisningens etiske dimension*. Dette formål har jeg prøvet at indfri gennem en undersøgelse, der har haft til hensigt at opnå ny viden om, *hvordan den professionelle lærers fagpersonlige overbevisninger, vurderinger og værdier af moralsk karakter påvirker måden, hvorpå hun opfatter og bedriver sin undervisning og dermed påvirker klasserummets interaktioner*. Samtidig har undersøgelsen haft til hensigt, at denne viden skulle angive *nye handlings- og udviklingsmuligheder* for den professionelle lærer i forhold til hendes moralsk orienterede undervisning og professionelle udvikling.

Jeg har i undersøgelsen anlagt en interdisciplinær forskningstilgang, hvor undersøgelsens spørgsmål er blevet besvaret gennem en inddragelse af egne empiriske undersøgelser og en filosofisk begrebsramme. Denne begrebsramme indgår i en filosofisk teori, som jeg udvikler som en teoriramme for den sammenhængende beskrivelse af lærerens moralsk orienterede virksomhed og undervisningens etik. I overensstemmelse med min interdisciplinære forskningstilgang indfrier jeg undersøgelsens formål gennem en tredelt - afdækkende, intervenserende og teoretisk generaliserende - undersøgelsestilgang til lærerens undervisningsvirksomhed.

Undersøgelsen indbefatter således tre hoveddele:

- En første empirisk del, hvor jeg har afdækket ni danske folkeskolelæreres *praksiserfaringer* med de moralske aspekter af deres undervisningsvirksomhed. Denne afdækning sker gennem en interviewbaseret undersøgelse af, hvordan disse læreres *moralske indstillinger og værdier* indgår i og påvirker deres *professionelle selvforståelse og uddannelsesopfattelse* - dvs. deres opfattelser af elever, skole og uddannelse - og dermed deres undervisning.

- En anden empirisk del i form af et *kollaborativt, professionelt udviklingsforløb*, hvor jeg sammen med disse lærere har arbejdet med at udvikle deres forståelse af den etiske dimension i deres undervisningsvirksomhed
- En filosofisk del, der består af en *filosofisk begrebsramme*, der udvikles i sammenhæng med de empiriske undersøgelser og indgår i en fremstilling af en *filosofisk teori*, som jeg foreslår som den teoretiske ramme for den systematiske beskrivelse og forståelse af den etiske dimension i læreres undervisning.

Jeg stiller og besvarer i afhandlingen fire forskningsspørgsmål:

1. *Hvilke moralske værdier har betydning for professionelle læreres forståelse af sig selv og deres undervisning, og hvorledes har disse værdier betydning?*
2. *Hvad fremmer og hvad hæmmer læreres mulighed for at indfri egne moralske værdier og bedrive god undervisning?*
3. *Hvorledes kan lærere udvikle deres forståelse af den etiske dimension i deres undervisning - og hvilke nye indsigter kan opnås - gennem et kollaborativt udviklingsforløb?*
4. *Hvad er en moralsk god lærer, og hvad er moralsk god undervisning?*

I afhandlingens to empiriske undersøgelser forsøger jeg at godtgøre, at professionelle lærere opfatter og bedriver deres undervisning ud fra en moralsk fortolkningshorisont, dvs. ud fra deres normative opfattelser af deres egen lærerrolle, deres elever og skolens og uddannelsens formål. De deltagende lærere i undersøgelserne oplever, at konflikten mellem deres egne moralske værdier på den ene side og ydre krav, regler og normer på den anden side er en udfordring i forhold til deres mulighed for at bedrive god, professionelt tilfredsstillende undervisning. Jeg argumenterer for, at denne udfordring, og lærernes mulighed for at håndtere den, ikke skal forstås ud fra den individuelle lærers perspektiv som et spørgsmål om, hvor vidt den enkelte lærer besidder de fornødne ressourcer, indstillinger og kompetencer.

Mine undersøgelser viser, at de deltagende læreres oplevelse af professionel tilfredsstillende undervisning med muligheden for at være gode lærere, der bedriver god undervisning, snarere afhænger af, hvor vidt de har adgangen til at realisere væsentlige moralske goder i deres undervisning. De væsentlige moralske goder, som lærerne oplevede sig forpligtede på og professionelt tilfredsstillende af, kan kategoriseres i tre typer: det er moralske



goder i forhold til a. at kunne gøre en afgørende positiv forskel for deres elever i forhold til disses faglige udbytte, personlige udvikling og livsduelighed, b. fortsat at kunne udvikle sig selv professionelt og personligt og c. at kunne bidrage til opretholdelsen af den gode skole og det gode samfund.

I dette perspektiv kan resultatet af lærernes manglende adgang til at kunne realisere de moralske goder i deres undervisning kendetegnes som en form for moralsk stress. Den enkelte lærer oplever, at hans adgang til at realisere de moralske goder i sin undervisning er bestemt af en række faktorer, der ligger uden for hans egen indflydelse. De deltagende lærere nævner en række faktorer, der kan kategoriseres i sociokulturelle praksisser, institutionelle strukturer og uddannelsespolitiske tiltag, der til sammen udgør de forud givne rammebetingelser for den enkelte lærers undervisningssituation.

Jeg argumenterer for, at lærernes mulighed for at navigere i en situation, hvor én eller flere af disse rammebetingelser hindrer adgangen til de moralske goder forudsætter en form for moralsk kyndighed, der indbefatter en etisk-strategisk kompetence. Lærerens etisk-strategiske kompetence indebærer hendes evne og vilje til at vinde anerkendelse for den moralske betydning af sine handlinger. Dette indbefatter lærerens evne til, om fornødent, at kunne begrunde en form for professionel ulydighed.

Endelig peger resultatet af den anden empiriske delundersøgelse, det kollaborative udviklingsforløb, på, at lærere har mulighed for at udvikle deres forståelse af de moralske aspekter af deres undervisningsvirksomhed og herigennem udvikle deres moralske kyndighed. Det kollaborative udviklingsforløb var tilrettelagt ud fra en lærer-selvstudiumtilgang, og forløbet var i sig selv et eksempel på, at lærere kan udvikle deres moralske forståelse og kyndighed gennem kollegiale samtaler og samarbejdsrelationer, hvor erfaringer og overbevisninger i forhold til selvoplevede moralske problemstillinger udtrykkes, deles og diskuteres.

Disse undersøgelsesresultater udleder jeg ud fra en filosofisk begrebsramme, som jeg fremstiller ud fra Aristoteles' etikkonception og MacIntyres praksisbegreb. Ud fra denne begrebsramme er det muligt at bestemme den professionelle lærers undervisningsvirksomhed som en *praksis* i aristotelisk forstand, hvilket vil sige som en formålsrettet menneskelig aktivitetsform, der har sit formål i sig selv. I overensstemmelse med MacIntyres praksisopfattelse indebærer denne bestemmelse, at undervisning kan opfattes som

en praksis med interne moralske goder, der realiseres gennem lærerens indfrielse af visse standarder for den udmærkede udøvelse, der definerer undervisning som en vellykket praksis.

Bestemmelsen af undervisning som en praksis med interne moralske goder og standarder indebærer, at disse moralske værdier kan udledes af selve undervisningsvirksomheden. Jeg inddrager her Pranges teori om den pædagogiske virksomhed som fremvisning. Med Pranges teori er det muligt at begribe den anden side af undervisningens grundlæggende struktur: undervisning som en moralsk fremvisning af verden, hvor læreren opfordrer sine elever til at se verden og sig selv i et større, mere flersidigt og nuanceret perspektiv. Prange bestemmer således undervisning som en moralsk fremvisning af verden, der opfordrer eleverne til at se sig selv og verden i et udvidet perspektiv.

Med Buzzelli & Johnston argumenterer jeg for, at undervisningens karakter af moralsk opfordrende fremvisning må bestemmes i et dialogisk perspektiv i form af en moralsk betydningskabelse, der sker i dialogen mellem undervisningens deltagere: lærer og elever. Dette dialogiske perspektiv udfolder jeg gennem en fremstilling af Cavells konception af pædagogisk virksomhed som en inviterende form for moralsk fremvisning. Med Cavell kan vi beskrive undervisningens moralske fremvisning som en *etisk konversation* mellem dialogpartnere: læreren som den autoritativt repræsenterende og fremvisende, der inviterer de repræsenterede elever til en samtale om det gode liv, de gode fællesskaber og det retfærdige samfund.

Denne bestemmelse af undervisningens moralsk opfordrende fremvisning i en dialogisk proces understøtter jeg gennem en kort fremstilling af Biestas og Masschelein & Simons' generelle uddannelses- og undervisningssyn. Ifølge både Biesta og Masschelein & Simons kan skolens og undervisningens opgave ikke blot bestemmes som en funktion af og for samfundet. De argumenterer således for, at undervisningens principielt åbne, uafsluttede og uforudsigelige karakter, samt lærerens ansvarlighed, ikke alene er knyttet til dens dialogiske karakter, men til den verden og de sagforhold, som den fremviser.

Endelig inddrager jeg Taylors konception af det arkitektonisk opbyggede moralske gode i en bestemmelse af den etiske konversation som en forhandling af en mangfoldighed af moralske goder, der kan evalueres og prioriteres i et sammenhængende hierarki

af goder. Undervisningens interne moralske goder er goder, der konstituerer undervisning som en professionelt tilfredsstillende og moralsk god undervisning. Gennem realiseringen af disse interne goder kan undervisningen samtidig tage form af en etisk konversation, hvor goder, der vedrør det gode liv, de gode fællesskaber og det gode samfund, fremvises og forhandles. Disse goder er almene samfundsmæssige og kulturelle moralske værdier, der overskrider undervisningens egne praksisinterne goder og i princippet kan være i modstrid med disse.

Disse resultater af afhandlingens interdisciplinære undersøgelse fører frem til afhandlingens hovedtese:

Undervisning kan bestemmes som en *praksis* med interne moralske goder og standarder, men den er samtidig en *etisk* praksis, dvs. en moralsk opfordrende fremvisning, der muliggør udviklingen og udvidelsen af deltagernes moralske forestillinger og sprog. Gennem lærerens realisering af undervisningens interne goder - og hendes indfrielse af standarderne for den gode udøvelse - kan denne transformering af deltagernes moralske forestillinger ske i form af en etisk konversation, hvor former for moralske goder fremvises, evalueres, prioriteres og dermed udvikles gennem forhandling. Gennem fremvisning og forhandling af disse goder udfordres og udvides deltagernes moralske perspektiver. Denne moralske fremvisning sker i en dialogisk, sagligt åben proces, hvor deltagernes oprindelige perspektiver, deres moralske horisont, udfordres og udvides. Det er gennem sin moralsk opfordrende fremvisning, at undervisningen, bestemt som en etisk praksis, bidrager til skolens etiske dannelsesopgave.

## Summary

The title of this dissertation is *The Teacher as a Moral Agent. The Ethical Dimension of Teaching: An interdisciplinary Investigation*.

This thesis is a contribution to the international research on teacher ethics and the moral dimensions of teaching. As a common assumption this research defends the idea that professional teaching is a moral enterprise with moral significance. We expect of the professional, good teacher that she is both teaching in a morally responsible way and that she is influencing her students in a morally desirable direction. Thus, we can designate the teacher as a moral agent by claiming that whenever a teacher teaches, she simultaneously teaches morally and morality.

The purpose of the investigation is, through empirical investigation and a philosophical theory, to contribute with a new way of conceiving the ethical dimension of teaching. This purpose has been realized by an investigation of how the teacher's personal and professional beliefs and values of a moral character influence the way she teaches and thereby influence classroom interactions. My aim has been to obtain new knowledge that indicates new ways of acting and professional developing for the teacher in relation to her moral agency.

I am using an interdisciplinary approach by investigating my research questions with both empirical methods and a philosophical conceptual framework. The philosophical framework is part of a philosophical theory that I develop in the form of a theoretical framework for the systematic and coherent exposition of the teacher as a moral agent and the ethical dimension of teaching. In accordance with my interdisciplinary approach, the thesis includes an explorative, an intervening and a theoretical, abstracting part.

The first part is an interview-based investigation of nine Danish public school teachers' experiences of their moral agency and the moral aspects of their teaching. I have conducted this investigation by individually interviewing the teachers about how their moral beliefs and values influence their professional self-understanding and understanding of education, i.e. their understanding of the students and the purpose of education and schooling.

The second part includes an intervention in the form of a collaborative course of professional development. In eight meetings - with self-presentations, discussions and theoretical studies - I cooperated with the teachers to develop their moral agency by increasing their understanding of the moral aspects of their teaching.

The third philosophical part consists of the construction of a philosophical conceptual framework for the exposition of the results of the empirical investigations. The philosophical conceptual framework is part of a philosophical theory that I propose as the theoretical framework for the systematic exposition of the ethical dimension of teaching.

The thesis investigates four research questions:

1. Which moral values influence the teacher's self-understanding and understanding of education? How do these moral values influence the teacher?
2. Which are the factors that promote and inhibit the teacher in realizing her own moral values and practicing good teaching?
3. How is it possible for teachers to develop their moral agency? Can this be done in a collaborative course of development and what new insights can be gained from this course?
4. What is a (morally) good teacher and what is good teaching? Which moral standards and norms must be met by the good teacher and good teaching?

In the empirical parts of the thesis, I am making the argument that teachers are understanding and practicing their teaching from a moral horizon of interpretation, i.e. from a moral evaluation of their professional identity and role, their students and the purpose of education. According to the participating teachers the conflict between their own moral values on the one side and external demands and norms on the other side is experienced as a threatening challenge to their possibility for practicing good and professionally satisfying teaching. I am claiming that this challenge is not adequately described as a matter of the individual teacher's resources and competences. The teachers are experiencing that their professional satisfaction and the possibility for practicing good teaching rather depends on their access to certain moral goods in their teaching practice. These moral goods, that are both obligating and rewarding, can be categorized in three types: they are the moral goods of a. contributing to the learning, wellbeing and personal development of

their students, b. own continued professional and personal development, c. contributing to the good school and the good society.

In this perspective, the consequence of a lack of access to the moral goods of teaching can be characterized as moral distress. Moral distress is caused by a teacher's experience of a lack of access to the moral goods of her teaching, i.e. the lack of opportunity for practicing teaching in accordance with her own beliefs and values. The individual teacher is experiencing that this access is determined by certain conditions outside her own control. These conditions are sociocultural practices, institutional structures and political initiatives.

I am arguing that the teacher's ability to cope with a situation where these conditions are preventing access to the moral goods, involves a kind of moral agency that includes ethical-strategical competence. The teacher's ethical-strategical competence involves strategies for achieving recognition of the moral significance of her actions. This includes the ability to justify actions of professional disobedience.

The second empirical investigation, the collaborative course of professional development, indicates that teachers can increase their understanding of the moral aspects of their teaching and thereby develop their moral agency. This course was an example of how teachers develop their moral understanding and agency through collegial conversations where experiences and insights are expressed, shared and discussed.

These results of the empirical investigations are interpreted and derived from a philosophical conceptual framework that I develop from Aristotle's conception of ethics and MacIntyre's concept of a practice. From this conceptual framework we can describe teaching as a practice in the Aristotelian sense, i.e. a purposeful human activity that has its meaning and purpose in itself. In accordance with MacIntyre's concept of a practice, this implies that teaching can be described as a practice with internal moral goods that are realized in the course of the teacher trying to achieve standards of excellence that are definitive of this practice.

This implies that the moral values of teaching can be derived from the practice of teaching itself. I am here giving an account of Prange's theory of education as a kind of 'displaying' (*Das Zeigen*). Prange analyses the fundamental structure or form of education and teaching as a moral display of the world, with the teacher calling the students to

see and conceive of themselves and the world in an enlarged, more nuanced and versatile, perspective. Referring to Buzzelli & Johnstons studies, I am arguing, against Prange, that teaching as a moral display and call must be conceived as a dialogical process as a constitution of moral meanings that takes place in the dialogue of teacher and students. This dialogical perspective is elaborated by an exposition of Cavell's conception of education as an invitation to conversation. Teaching is a moral display and call in the form of an ethical conversation of dialogue partners: the teacher as authoritatively displaying and inviting the students to a conversation about the good life, goods forms of community and the just society.

Finally, I am examining and using Taylor's concept of the architectonic moral good: teaching as a moral conversation can be conceived as the displaying and negotiating of a variety of moral goods, which are evaluated and prioritized in a coherent hierarchy of goods. The internal moral goods of teaching are goods that constitute this practice as morally good. Through the realization of these internal moral goods, teaching can take the shape of an ethical conversation, where goods relating to the good life, good forms of community and the good society, are displayed and negotiated. These goods are the universal sociocultural moral values that transcend the internal goods of teaching.

These results of the interdisciplinary investigation can be summarized in the main argument of the thesis: Teaching can be conceived as a practice with internal moral goods and standards. At the same time this practice is an ethical practice, i.e. a moral display and call that promotes the development and expansion of the participants' moral conceptions and language. This transformation of the participants' moral conceptions takes the form of an ethical conversation, where moral goods are displayed and negotiated. The moral display of teaching is a dialogical, thematic open ended, process whereby the participants' initial moral perspectives are challenged and expanded. Through its moral display, teaching as an ethical practice contributes to the ethical formation of the upcoming generation of children and young.