

Frågebaserad professionsetik eller etiska riktlinjer i högre utbildning? – Fungerar SULF:s yrkesetiska riktlinjer i relation till breddad rekrytering och deltagande, eller är det dags för en ny form av yrkesetik i högre utbildning?

Viktor Aldrin

Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Borås

Syftet med denna artikel är dels att undersöka hur den existerande professionsetiken ser ut för universitetslärare idag, 2016, dels att pröva utforma en ny, frågebaserad professionsetik, som istället för riktlinjer utgår ifrån de didaktiska frågorna hur, vad, varför och vem? Som en grund för artikeln står dels SULF:s etiska riktlinjer från 2005 för universitetslärare, dels den problematik som breddad rekrytering innebär vad gäller studenters prestationer och förutsättningar till studier. Stora brister identifieras i SULF:s etiska riktlinjer, framför allt vad gäller synen på svaga studenter och lärarens roll att hjälpa studenterna att nå godkända betyg i sin universitetsutbildning. För att ge universitetslärare den etiska assistans som SULF:s riktlinjer talar om, behövs en ny ansats till professionsetiken i högre utbildning. En konsekvens av denna slutsats är därför artikelns konceptuella modell för en ny professionsetik för universitetslärare som benämns som frågebaserad etik där universitetsläraren inte bara grundar sin reflektion om undervisning i etiska ställningstaganden utan även låter denna reflektion mynna ut i pedagogisk handling med hjälp av de didaktiska frågorna ”Vad utgör undervisningens innehåll?”, ”Hur väljs undervisningens metod ut?”, ”Varför bedrivs undervisningen?”, samt ”Vem deltar i undervisningen”. Svaren på dessa frågor är, enligt modellen, universitetslärarens egna, och är alla beroende av etisk reflektion för att kunna formuleras och realiseras.

Nyckelord: professionsetik, didaktik, högre utbildning, partikulär etik

Breddad rekrytering och breddat deltagande är begrepp som allt mer kommit att få fäste inom universitetsvärlden – inte bara i form av lagparagrafer, utan även i den reella undervisningskontexten (StAAF, 2015; Universitets- och högskolerådet, 2014). Begreppen tydliggör en ambition att få fler personer att läsa i högre utbildning, och då framför allt personer som kommer från exempelvis studieovana hem, från marginaliserade etniska grupper i samhället och med fysiska eller psykiska funktionsnedsättningar (Universitets- och högskolerådet, 2014). Denna breddade rekrytering och deltagande förändrar emellertid studenternas sammansättning från en relativt homogen grupp med likartade förkunskaper, till heterogena smågrupper med vitt skilda erfarenheter av utbildning och förutsättning för studier på högre nivå. Det ställer höga krav på universitetslärarna att bemästra denna situation och än mer se till varje students unika behov och möjligheter att nå utbildningens mål. År 2005 formulerade Sveriges universitetslärarförbund en så kallad etisk kod, det vill säga etiska riktlinjer för undervisning, forskning och administration vid högre lärosäten (SULF 2005a; 2005b). Riktlinjerna var tänkta att ge ett stöd till universitetslärarna, men undervisningssituationen har förändrats mycket sedan de

* Författarkontakt: viktor.aldrin@hb.se
Förutsatt korrekt källhänvisning får texten användas och spridas icke-kommersiellt.



Artiklar är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen.

Se www.hogreutbildning.se

ISSN 2000-7558

publicerades, och den etiska kod för universitetsundervisning som SULF formulerat tycks allt mer hamna i bakgrunden som något skrivet för en tid som inte längre är. Kanske är det dags att söka nya former för professionsetik i universitetsundervisning – former som tar breddad rekrytering och deltagande på allvar?

Syftet med denna artikel är därför dels att undersöka hur den existerande professionsetiken ser ut för universitetslärare idag, 2016, dels att pröva utforma en ny, frågebaserad professionsetik, som istället för riktlinjer utgår ifrån de didaktiska frågorna hur, vad, varför och vem?

Artikeln tar först upp begreppen yrkesetik och professionsetik, för att fortsätta med tidigare forskning och därefter ge en introduktion och problematisering av SULF:s etiska riktlinjer för universitetslärare. Syftet ställs sedan mot en partikulär inkluderande etisk grundsyn, som ligger till grund för utformandet av en ny, frågebaserad yrkesetik.

ETIK, YRKESETIK OCH PROFESSIONSETIK – NÅGRA GRUNDBEGREPP

Begreppet *etik* är ett begrepp som härrör från antikens Grekland, men har egentligen alltid funnits med så länge det har funnits människor. Etik handlar nämligen framför allt om människors relationer till varandra (och även människans relationer till djuren, tingen och, om man tillhör en religion, till det gudomliga). Ofta beskrivs etik som en uppsättning av principer eller regler som styr dessa relationer, och ibland används även begreppet *moral* för motsvarande principer och regler.

Hur relationer som rör ett arbete etableras och vidmakthålls brukar vanligen beskrivas som *professionsetik* eller *yrkesetik* och kan vara antingen implicit eller explicit (jfr. Holmgren, 2006). Den implicita professionsetiken handlar om alla outtalade etiska principer som finns i ett yrke, som man som praktiker lär sig, förmedlar och förändrar, medan den explicita yrkesetiken ofta finns formulerad i en så kallad etisk kod (jfr. Holmgren, 2006). En sådan explicit kod kan antingen vara obligatorisk för den yrkesutövande att följa, eller rekommenderad. I universitetslärarens fall finns det dels obligatoriska koder i form av lagstiftningen om högre utbildning och enskilda lärosätens egna riktlinjer, dels rekommendationer i form av framför allt SULF:s etiska riktlinjer.

TIDIGARE FORSKNING

Etik i relation till undervisning är ett område med omfattande forskning (se exempelvis Campbell, 2008; Cronqvist, 2015; Irisdotter Aldenmyr & Hartman, 2009; Orlenius 2008 & 2010). Historiskt sett finns även en nära koppling sedan 1700-talet mellan etik och didaktik (Cronqvist 2015; Irisdotter Aldenmyr & Hartman, 2009), och Cronqvist (2015) går även längre och formulerar en så kallad didaktik där etiska resonemang byggs in i lektionsplaneringen. Etikforskning inom ramen för didaktik rör sig nuförtiden oftast mot skolundervisning, något som kan ha sin förklaring till att det bland annat inom lärarutbildningen är ett stående inslag med professionsetik (Fjellström, 2006; Franck, 2014; Cronqvist, 2015; Holmgren, 2006; Irisdotter Aldenmyr & Hartman, 2009; Irisdotter Aldenmyr m.fl., 2009). Däremot finns näst intill ingen forskning om de som utbildar lärarna, universitetslärarna, och deras etik i undervisningen. Det finns emellertid undantag från denna brist, som exempelvis Macfarlane (2004) vars praktiknära case kring universitetsundervisning som krånglar analyseras med hjälp av etik; Dean och Beggs (2006) vilka noterar att det finns ett tydligt samband mellan hur universitetsläraren agerar i termer av undervisningsetik och hur studenterna sedan i sin professionsutövning imiterar lärarnas etiska förhållningssätt; och Fjellström (2006; 1999) som tillämpar allmänna professionsetiska perspektiv på universitetsundervisning i syfte att etablera en grund för etiskas resonemang i

universitetslärares vardag. Ett begrepp som lanserats av Campbell (2008) är "the ethical teacher" vilket enligt Campbell innebär att en lärare i sin praktik är etisk och omges av etiska beslut. Men denna reflektion måste få konsekvenser i det egna agerandet som lärare (Badley, 2001; jfr. Dewey, 1906/1999; Dewey, 1933/1985; Peirce, 1905/1998). Bara reflektion leder således inte till ett etiskt förhållningssätt i den egna lärarprofessionen, utan handlandet är en lika viktig del som reflektionen.

Det finns även sedan en längre tid tillbaka professionsetiska riktlinjer även för universitetslärare (både i Sverige och internationellt) (SULF, 2005a; SULF, 2005b), men det bedrivs, mig veterligen, näst intill ingen forskning om dessa riktlinjer (Dean & Beggs, 2006). Det kan tyckas märkligt med tanke på att de allra flesta som bedriver eller bedrivit forskning om etik i undervisning är eller varit just universitetslärare. Ett område som på senare tid explosionsartat har expanderat inom högre utbildning är kvalitetssäkring av utbildning (Ryegård, 2013), men även inom detta område lyser etiska perspektiv med sin frånvaro i forskningen. Kort sagt, det saknas forskning inom detta område, och denna artikel söker vara ett kunskapsbidrag till att etablera ett intresse för sådan forskning inom undervisning på högskolor och universitet.

SULF:S YRKESETISKA RIKTLINJER

Grundskole- och gymnasielärare har sedan länge haft en etisk kod bestående av ett antal riktlinjer, framtagna av de två största fackförbunden för lärare (Lärares yrkesetik 2001. Jfr. Cronqvist, 2015; Fjellström, 2006; Irisdotter Aldenmyr m.fl., 2009). Mindre känt är emellertid att även högskole- och universitetslärare har en motsvarande etisk kod, *Etiska riktlinjer för universitetslärare*, utformad av Sveriges universitetslärarförbund (SULF, 2005a; SULF, 2005b. Jfr. Fjellström, 2006) i form av olika punktlister.¹ I samband med riktlinjerna publicerade SULF även en rapport med den bakomliggande argumentationen för den etiska koden (SULF, 2005b).

De yrkesetiska riktlinjerna

SULF:s etiska riktlinjer är inte juridiskt bindande, men reglerar en universitetslärares arbete utifrån kategorierna *kvalitet*, *hänsyn*, *rättvisa* och *öppenhet*, som alla kan ses som värden, och kopplar samman dessa med begreppet ansvar (SULF, 20005a; SULF, 2005b).

Värdebegreppet *kvalitet* inleder de etiska riktlinjerna och förklaras med att detta är ett kärnvärde som universiteten arbetar med inom forskning, undervisning och administration/ledarskap (SULF, 2005b). Det handlar om synen på kvalitet till stor del om att låta ett forskningssynsätt prägla mötet med studenter i det att läraren ska visa på senast kända rön och komplexitet i forskningsläget.

Värdet *hänsyn* behandlas i denna kod utifrån lärarens relation till framför allt lagar och stadgar (SULF, 2005b). Utöver förhållningssättet till lagar och stadgar, är det enbart relationen mellan student och lärare som behandlas utifrån ett hänsynsperspektiv. Här nämns explicit exemplet sexuella relationer mellan studenter och lärare. I grund- och gymnasieskolan är denna typ av relation förbjuden enligt lag (även om eleven är myndig) och skäl för uppsägning, men i högskolelagen finns inget angivet om denna typ av relation, möjligen på grund av att både studenter och lärare är myndiga. Däremot behandlas förbud mot sexuella trakasserier i Diskrimineringslagen (SFS,

1 Även forskare och administratörer/ledare behandlas i dessa riktlinjer, men eftersom denna artikel fokuserar på undervisning behandlas här enbart de punkter som rör undervisning (inklusive handledning).

2008:567, 2 kap, §3 (anställd) och §7 (student)), som även berör universitetslärare. I praktiken har ett etiskt förbud mot sexuella relationer mellan lärare och student funnits sedan länge, men finns alltså inte juridiskt kodifierad. Likväl finns allt för många exempel på att denna typ av relation förekommit och förekommer inom högre utbildning, vilket antagligen föranledde ett explicit omnämnande av fenomenet i riktlinjerna.

Värdet *rättvisa* beskrivs i riktlinjerna som att gynna/missgynna någon respektive att vara opartisk (SULF, 2005b). De två första punkterna handlar, liksom de om kvalitet, om att principer för god forskning överförs till god undervisning. Den sista riktlinjen behandlar examination och rättssäkerhet, något som sedan 2005 kommit att bli tydligt definierat i bland annat de normativa riktlinjerna från dåvarande Högskoleverket kring rättssäker examination (Högskoleverket, 2008), samt lärosätenas lokala riktlinjer kring vad som gäller vid examination. Dessa normativa riktlinjer är därför inte bara rekommenderade (som den etiska koden) utan krav utifrån det statliga tjänstemannauppdraget det innebär att examinera i högre utbildning.

Värdet *öppenhet* är den sista punkten som berörs i riktlinjerna för universitetslärare, vilken formuleras utifrån en syn på högskolor och universitet som platser där alla åsikter bör vara accepterade och kan argumenteras för så länge de är i enlighet med rådande lagstiftning (SULF, 2005b). Det kritiska argumenterandet och hur detta ska bemötas ligger alltså i fokus.

Riktlinjernas brister

Etiska riktlinjer för en yrkesprofession är aldrig neutrala, utan alltid formulerade utifrån en etisk grundsyn, och även påverkade av sin samtid (Irisdotter Aldenmyr m.fl., 2009; Dean & Beggs, 2006; Frankel, 1989). Det gäller även den etiska kod som SULF (2005a; 2005b) formulerat utifrån rådande, undervisningspraktiker vid svenska högre lärosäten, och ur ett dygdetiskt perspektiv. Fjellström (2006) riktar kritik mot SULF:s etiska kod, men då främst utifrån synen på forskning (vilket faller utanför denna artikels fokus), samt den nära relationen till statsmaktens syn på universitetets uppgifter som framträder i riktlinjerna. Fjellström (2006) konstaterar även att de etiska riktlinjerna tycks sakna större trovärdighet hos universitetslärare eftersom dessa inte blev tillfrågade i utformandet och att en i stort sett obefintlig debatt om riktlinjerna fördes i samband med deras införande. Den grundsyn som tycks prägla riktlinjerna är dygdetiken med dess fokus på människans praktik, dygder och laster (Fjellström, 2006). Även om koden kontinuerligt behandlar andra aspekter såsom relationen mellan student och lärare, och till viss del även konsekvenserna av universitetslärarens agerande, rör det mest universitetslärarens/handledarens egen karaktär. Individens står i fokus i den etiska koden som en etiskt handlande aktör medan vare sig kollegialitet eller relationen till organisationen som läraren/handledaren verkar inom tas upp. Därigenom undviks samtidigt att behandla något som har stor vikt för undervisningen: studenten och själva syftet till varför undervisning bedrivs. Den målrelaterade undervisning som sedan många år tillbaks bedrivs i högre utbildning där varje student ska ges möjlighet att nå de uppsatta målen för ett godkänt betyg finns därmed inte alls med i den etiska koden. Detta gör den i mitt perspektiv relativt tandlös som verktyg för att ge stöd åt en frågebaserad professionsetik. Den kanske allra mest kritiska aspekten mot den etiska koden är, enligt min mening, den totala avsaknaden av fokus på hur man som lärare på ett etiskt sätt hanterar studenter som av olika skäl har svårt att nå upp till målen för godkänt. Flertalet av de studenter som av olika orsaker har sådana svårigheter tycks ha hamnat bortom den etiska koden. Exempelvis nämns inte diskrimineringsgrunderna kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning

eller ålder. I SULF:s etiska riktlinjer (2005a; 2005b) tycks lärarna istället bara möta duktiga studenter som har välgrundade åsikter och kan argumentera för dem. Den enda relationella risken som skrivs fram är istället att universitetslärare blir kära i sina studenter. Emellertid är ofta behovet av en etisk kod som störst när verkligheten inte stämmer överens med idealen eller när krångel uppstår som inte var förutsedda. I dagens oerhört komplexa situation som breddad rekrytering och deltagande innebär, med många studenter som av olika skäl har svårt att nå upp till universitetsutbildningarnas mål, behövs en adekvat etisk vägledning mer än någonsin. Frågan är därmed, om SULF:s etiska kod har spelat ut sin roll, eller om den fortfarande kan vara till hjälp? Den etiska kod som är tänkt att vara en assistans för universitetslärare, och som författats av ett av universitetslärarnas egna fackförbund, pekar på vikten av etik i undervisning men tillämpningen av dessa riktlinjer tycks idag inte anpassad för den verklighet som en universitetslärare efter bologniseringsen av det svenska högre lärosystemet befinner sig i (jfr. Fjellström, 2006).

FRÅGEBASERAD PROFESSIONSETIK

För att förstå undervisning idag, år 2016, behövs fler perspektiv än de SULF:s etiska riktlinjer ger, för att forma en nyanserad helhetsbild. I detta avsnitt kommer därför en ny etisk modell att presenteras, som är tänkt att utgöra ett relativt dynamiskt verktyg för undervisning oberoende av etisk grundsyn, baserat på en partikulär etik, där bruket av etiken är det viktiga och inte vilken etik som används. Läraren kan således själv välja etisk grundsyn, vilket i sin tur skapar ett pluralistiskt perspektiv.

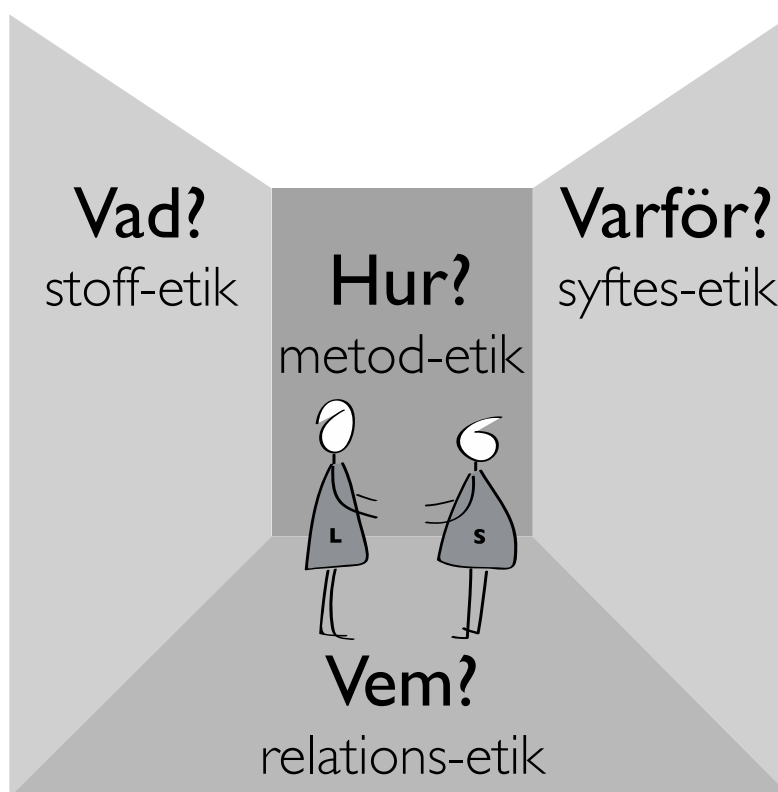
Partikulär etik som etiskt ramverk

För att kunna utöva en frågebaserad professionsetik behövs ett teoretiskt ramverk som har förutsättning att mynna ut i agerad praktik, det vill säga inte bara kunskap utan kunskap som leder till och präglar handling (Campbell, 2008). Inom etiken talas idag mer och mer om *partikulär etik* som ett fruktbart etiskt begrepp (Moyaert, 2012). Den har sin grund i den postsekulära etiken (jfr. Baumann, 1996/2001; Hamilton, 2008), och menar att det finns flera enskilda (partikulära) etiker med samma höga sanningsanspråk (ontologi), men att det är upp till enskilda grupper att välja sin ontologiska etik. Det som gäller för en grupp människor kan alltså vara sant och riktigt för dem, samtidigt som det inte är det för en annan grupp med en annan etisk grundsyn. Till skillnad från postmodernismen betraktas emellertid inte dessa olika ontologier som flytande kontraktioner utan som partikulära, parallella, ontologier. Däremot innebär det inte att grupperna mellan sig betraktar varandras etiker som lika sanna. Det innebär att olika livsåskådningar och värdesystem kan existera parallellt i det att individer och grupper har egna utgångspunkter om vad som är absolut sant, men måste leva tillsammans med andra som har andra synsätt i vårt mångkulturella och postsekulära samhälle och därmed respektera, men inte nödvändigtvis dela, dessa synsätt för att kunna samexistera (Moyaert, 2012). Åtskillnaden mellan olika värdesystem betonas inom den partikulära etiken och att etiken inom varje sådant system definieras utifrån systemets/gruppens egen förståelse av vad som är sanning. (Gustafson, 1982; Gustafson, 1992; Hauerwas, 1983/2012; Yoder, 1972). Detta innebär inte att etik kan existera för sig självt, utan att någon form av adjektiv som bestämning behövs, såsom exempelvis kristen, muslimsk, hinduisk, sekulär, utilitaristisk, universalistisk etik (Hauerwas, 1983/2012). Var och en av dessa utgör en egen etik, men de skapar inte en gemensam. Vad som är god undervisning blir därmed en fråga om utgångspunkt och inte om universella sanningar som gäller alla.

Etisk didaktik

Ett klassiskt grepp inom didaktiken är de så kallade didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför*, som används för att förklara undervisningens olika aspekter, och ibland används även frågan *vem* för att visa på relationsaspekten i didaktiken. Dessa frågor kan även kopplas samman med undervisningens olika dimensioner stoff, metod och syfte, som exempelvis Lindström och Pennlert (2012) har gjort med paren *vad-stoff*, *hur-metod* och *varför-syfte*. På samma sätt går det att koppla samman *vem* och relation. Cronqvist (2015) har formulerat en didaktisk-etisk arbetsmodell för skolundervisning utifrån dessa didaktiska frågor, som hon benämner som *didaktik*, vilket innebär en särskild ordningsföljd av planering, genomförande och utvärdering med hjälp av etik i mötet med didaktik.²

Det behöver finnas samband mellan de didaktiska frågorna för att god undervisning ska kunna ske: vilket innehåll som ska läras ut och hur det ska läras ut med hjälp av didaktiska metoder, varför undervisningen ska ske samt även vem som är lärare och vem som är student och hur denna relation påverkar båda parter. För att pedagogisera dessa samband har jag föreslagit att man kan betrakta undervisningen som ett etisk-didaktiskt rum (se figur 1) (Aldrin, 2015a; Aldrin 2015b. Jfr. Biesta 2006).



Figur 1. Undervisning som ett etisk-didaktiskt rum

² Modellen har många styrkor, men är utformad som en särskild arbetsmodell, vilket enligt min åsikt, inte ger universitetslärare den mer breda etiska assistans som behövs i mötet med studenter och olika former av undervisningsmetoder (varav Cronqvists (2015) metod didaktik kan ses som en av dessa).

Rummets grund är relationen, formulerat i den didaktiska frågan *vem*. Det är på den som alla de andra delarna står och som även är den plattform på vilken läraren (L) och studenten (S) möts och står. Rummet har tre väggar, som består av de tre didaktiska frågorna *vad* (stoff), *hur* (metoder), samt *varför* (syfte). Men golvet och väggarna bör emellertid inte ses som separata utan delar av en helhet – rummet. Placeringen av de olika väggarna är viktig, då läraren har stoffet bakom sig, och syftet framför sig, och som en fondvägg mellan lärare och student står metoderna som undervisningen sker genom.

De etisk-didaktiska frågorna

Modellen ovan är en grafisk formulering av de centrala frågorna som en frågebaserad yrkesetik kan utgå ifrån:

1. *Vad* utgör undervisningens innehåll? Om stoffets etik
2. *Hur* väljs undervisningens metoder ut? Om metodens etik
3. *Varför* bedrivs undervisningen? Om syftets etik
4. *Vem* deltar i undervisningen? Om relationens etik

Men modellen pekar på, att etiken inte bara handlar om delar av undervisningen, utan om alla dess delar.

Vad utgör undervisningens innehåll? Om stoffets etik

Etik spelar en viktig roll i valet av det ämnesspecifika innehållet. Varje universitetsämne har genom årens lopp kommit att utveckla egna kulturer kring vad kunskap om ämnet är (epistemologi) samt traditioner kring hur undervisning i det specifika ämnet ”brukar ske” (Becher & Trowler, 2001). Det är viktigt att se dessa olika traditioner som kompetenta i sig själva och undvika att olika ämnen gör sig till företrädare för hur all universitetsundervisning ska ske. Undervisning i teologi och biokemi ser olika ut på grund av vad ämnena specifikt behandlar och detta påverkar även synen på vad kunskap är. Ämnenas specificitet kan liknas vid undervisningsdialekter vilka tillsammans utgör ett språk för lärande och undervisning – men det finns ingen motsvarighet till ”rikssvenska” i utbildning, utan olika dialekter betonar olika aspekter i undervisningsspråket högskolepedagogik (Aldrin, 2013). I undervisning måste en lärare välja ut det som ska undervisas om – det kanske inte är märkligt, men det innebär också att stoff måste väljas bort (Linnér & Westerberg, 2009).

Valet av stoff är emellertid alltid etiskt i det att valet formas av dels synsättet på vad som är viktigt inom det egna ämnet och dels synen på studenten och dennes utbildning. Det går exempelvis inte att studera mycket komplexa strukturer och teorier om man som student inte känner till grunderna, och därför måste en lärare på en grundkurs välja bort stoff till förmån för annat. Den som lär sig något förändras och denna förändring hos studenten är viktig att som lärare vara medveten om och etiskt handskas med. Det är inte enkelt att som student förändra sitt synsätt på sin omvärld och möjligen också sig själv, och lärarens roll i detta påverkas oerhört av lärarens etiska val av innehåll för undervisning och hur läraren förhåller sig till detta innehåll i relation till sina studenter och deras pågående utbildning.

Alla dessa val innebär att läraren måste förhålla sig dels till ämnet och vad som utgör kunskap inom detta, dels till studenterna gällande hur de ska kunna ta del av denna kunskap och till sist, i ett examensarbete eller doktorsavhandling, kunna forma egen kunskap inom ramen för ämnet.

Hur väljs undervisningens metoder ut? Om metodens etik

En skicklig lärare behärskar många olika metoder i sin undervisning, men är också medveten om vad dessa metoder kan göra med en student och dennes självkänsla, det vill säga metodernas etiska aspekter. Valet av undervisningsmetoder påverkas till stor del av lärandeteoretiska antaganden såsom exempelvis behaviourism, kognition, sociokultur och neurologi (Forsell, 2011). Exempelvis har man inom religionsvetenskap och teologi sedan länge arbetat med att få studenterna förmögna att betrakta sin egen livsåskådning utifrån för att därigenom kunna sätta den relation till andra livsåskådningar (Carr & Simmons, 2010). Denna process är mycket besvärlig för vissa studenter men absolut nödvändig för vidare studier i ämnet. Det är inte helt enkelt att göra denna form av självanalys, och lärarens roll i denna process är central. Synsättet på dels studenternas förändrade syn på sig själva och dels på ämnet religionsvetenskap och teologi kräver ett etiskt handlande i undervisningen från läraren som ibland kan vara mycket krävande. På samma sätt är exempelvis de metoder som används i handledning av studenters examensarbeten och doktoranders avhandlingar beroende av etiskt förhållningssätt där läraren väljer metoder dels utifrån studentens förmåga och behov och dels utifrån lärarens förståelse av ämnets epistemologi.

Blicken på studenten i undervisningen, det vill säga hur en universitetslärare ser och betraktar sina studenter i valet och genomförandet av undervisningsmetoder är, central för att undervisningen ska bli lyckad och för att studenten ska kunna nå sina mål.

Varför bedrivs undervisningen? Om syftets etik

Samhällets skiftande syn på utbildning och vad utbildning gör med en student utgör grunden för undervisningens syfte, och lägger därmed ett etiskt ansvar på läraren för studentens förändringsprocess. Genom utbildningen förändras hon och är inte längre samma individ som före en utbildning (Baumann, 2002; Biesta, 2006). Sökandet efter förståelse av utbildningens varför och innebörd har haft stor betydelse för att inte bara problematisera undervisningens "mekaniker" utan även att sätta utbildningen i en större kontext (Beach, 1995; Biesta, 2006; Nykänen, 2009; Popkewitz, 2009).

Ett sådant exempel är tanken på undervisning som del i att forma ett hållbart samhälle genom att påverka människors utbildning (Jucker & Mathar, 2015). Ett annat exempel är John Dewey (1906/1999) och hans ambitioner att utbilda barn till goda demokratiska medborgare genom hela skolgången för att på så sätt motverka diktatur och totalitarism.

Etiken påverkar således syftet för undervisningen i det att synen på varför utbildning behövs för en individ och för ett samhälle får konsekvenser in i själva undervisningen. De olika etiska grundsynerna har delvis olika uppfattningar om vad syftet med undervisning bör vara, men har gemensamt att undervisning är viktigt i formandet av en individs självbild, samhällets mening samt ett universitetsämnes fortlevnad.

Vem deltar i undervisningen? Om relationens etik

Vilken syn har läraren på studenten och studenterna på varandra? En universitetslärare som är medveten om sin egen professionsetik och aktivt arbetar med att se den andre som en viktig och betydelsefull individ har större chans att hjälpa studenterna att nå kunskapsmålen i undervisningen, vara en förebild för sina studenter och bli en omtyckt kollega med betydelse för ämnets kunskapsyn (Campbell, 2008; Irisdotter Aldenmyr m.fl., 2009).

I det mångkulturella samhälle som Sverige är, kan ett partikulärt etiskt synsätt bidra med mer insikter om den andre än ett enda specifikt etiskt grundantagande. Genom att erkänna studenterna som heterogena och med olika etiska narrativ (jfr. Hauerwas 1983/2010; Moyaert 2012), blir den partikulära etikens grundantagande att det finns olika sanningar, som olika människor har, ett i grunden positivt ställningstagande till studenter med annan bakgrund än den traditionella studentens.

Det finns inget absolut behov av att alla måste utgå ifrån en gemensam etisk grundsyn för att kunna praktisera en frågebaserad professionsetik i högre utbildning (här lyser min egna, partikulära, grundsyn igenom) (Aldrin 2013; 2015a; 2015b). Religiösa etiker, såsom exempelvis kristna, muslimska och andra religioners förhållningssätt till medmänniskan måste också accepteras tillsammans med de sekulära etikerna och kan i de allra flesta fall tillämpas utifrån den gemensamma undervisningspraktiken (Nucci, 2001). Det finns alltså tillräckligt många likheter (Campbell, 2008; Nucci, 2001), mellan de etiska grundsynerna för att kunna förena exempelvis universitetslärare i en relativt likartad etisk yrkespraktik. En sådan gemensamförande grund skulle kunna vara en etisk kod (Franck, 2014; Franckel, 1989). Sekulär ideologi om att en religiöst grundad etik inte kan ingå i en grundetik, kan bli lika inskränkande som vissa religiösa ideologier som envist hävdar att alla andra måste övertygas om sina felaktigheter (inom ramen för yrket universitetslärare (jfr. Thurffjell, 2015)). En person som är trygg i sig själv och har sin etiska grund i sin livsåskådning (sekulär eller religiös) har mycket större chans att möta andra människor och skapa ett gott undervisningsklimat än en person som känner sig hotad eller i behov av att övertyga sin omgivning och inte kan acceptera andra etiska utgångspunkter i den gemensamma undervisningspraktiken (här inkluderar jag såväl radikala ateister som religiösa radikalister) (Campbell, 2008).

Avslutning

Grundtanken med modellen om ett etisk-didaktiskt perspektiv på undervisning är knappast ny – att utgå ifrån de didaktiska frågorna i utformningen av undervisning – men genom att den nya modellen tydligt sätter fokus på etikens plats i undervisningen framträder aspekter av undervisning som annars skulle ha hamnat i skuggan. Modellen att se de didaktiska frågorna *vad (stoff)*, *hur (metoder)*, *varför (syfte)* och *vem (relation)* i relation till etiken kan vara en hjälp för universitetslärare för att utgå ifrån på förhand givna riktlinjer om god undervisning (som dessutom, inte alla gånger längre stämmer överens med undervisningens faktiska situation), närma sig studenten och den egna undervisningen med hjälp av frågor och utifrån svaren på dessa frågor forma en undervisning som inte bara är nyttig för studenten, utan även ser till de unika individer som studenterna är. Kanske är det till och med dags att avskaffa SULF:s etiska riktlinjer och istället utgå ifrån didaktiken och en frågebaserad professionsetik, istället för att se studenter som en relativt homogen grupp (vilket de inte längre är)?

En viktig skillnad mot SULF:s etiska riktlinjer är att denna modell inte utgår ifrån påståenden, utan ifrån frågeställningar om undervisning. Genom att ställa dessa frågor till sig själv som lärare, blir etikens betydelse framträdande och man tvingas argumentera för sina svar på ett mer fördjupande sätt än genom att bara bejaka den typ av påståenden som finns i SULF:s riktlinjer. Det finns möjligheter för en universitetslärare som vill inbegripa en professionsetik i sin undervisning bortom SULF:s etiska riktlinjers tillkortakommanden. Bortom formella riktlinjer uppstår dagligen möten med studenter och kollegor där man har nytta av en välreflekterad etisk grundsyn som assistans att hantera sitt lärarskap. Dessutom kan lärarens etiska kompetens bli

det där som får studenter att våga ta risker att pröva ny kunskap och kollegor att fråga om råd i svåra undervisningssituationer. Den breddade rekryteringen, med dess mångfald, blir då istället för ett problem en möjlighet för läraren att se till studenternas egna förutsättningar och etiska narrativ, i samverkan med lärarens professionsetik.

FÖRFATTARPRESANTATION

Viktor Aldrin är lektor i de samhällsorienterade ämnenas didaktik vid Högskolan i Borås samt excellent lärare ETP. Han har publicerat flera artiklar om undervisning i högskolepedagogik med utgångspunkt i teologiska teorier och metoder (Aldrin 2013, 2015a, 2015b).

REFERENSER

- Aldrin, V. (2013). Högskolepedagogik som anpassning och motstånd i historia, nutid och framtid. *Högre utbildning* 3(1), 15-21.
- Aldrin, V. (2015a). *Bridging the gap between academic cultures of teaching: Ethics, Particularity and interdisciplinarity in Academic Development Programmes*. Högskolepedagogiska texter. Göteborg: Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Göteborgs universitet.
- Aldrin, V. (2015b). *Didactic Reasoning in Academic Teacher Development: Towards a New Understanding of Teacher Training for Academics*. Högskolepedagogiska texter. Göteborg: Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Göteborgs universitet.
- Badley, G. (2001). Towards a Pragmatic Scholarship of Academic Development, *Quality Assurance in Education*, 9(3), 162-170.
- Baumann, Z. (1996/2001). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Baumann, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beach, D. (1995). Att förändra utbildning. *Utbildning & demokrati* 8(2), 103-127.
- Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. 2 uppl. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Campbell, E. (2008). *The Ethical Teacher*. Berkshire: Open University Press.
- Cronqvist, M. (2015). *Yrkesetik i lärarskap - En balansakt*. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 369. Skrifter från Högskolan i Borås, 59. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Carr, A. & Simmons, J.K. (2010). Between Guru and Deceiver? Responding to Unchosen Metaphors in the Religious Studies Classroom. *Teaching Theology & Religion*, 13(2), 156-168.
- Dean, C.L. & Beggs, J.M. (2006). University Professors and Teaching Ethics: Conceptualizations and Expectations. *Journal of Management Education*, 30(1), 15-44.
- Dewey, J. (1906/1999). *Utbildning och demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (1933/1985). *How We Think*. Återutgiven i: J.A. Boydston (red.). *John Dewey: The Later Works, 1925-1953. Volume 8: 1933*, Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press (105-352).
- Fjellström, R. (1999). *Etik och moral i högre utbildning: Ett diskussionsunderlag*. Umeå: Enheten för personalutveckling, Umeå Universitet.
- Fjellström, R. (2006). *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsell, A. (red.). (2011). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Franck, O. (2014). Värdegrunden som kanon: Stöd eller börda? I: O. Franck (red.). *Motbok: Kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola*. Lund: Studentlitteratur (195-218).
- Frankel, M.S. (1989). Professional Codes: Why, How, and What Impact? *Journal of Business Ethics* 8, 109-115.
- Gustafson, J. (1981). *Ethics from a Theocentric Perspective, Volume 1: 'Theology and Ethics'*. Chicago: Chicago University Press.
- Gustafson, J. (1992). *Ethics from a Theocentric Perspective, Volume 2: 'Ethics and Theology'*. Chicago: Chicago University Press.

- Hamilton, C. (2008). *The Freedom Paradox: Towards a Post-Secular Ethics*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Hauerwas, S. (1983/2012). *Det fredliga riket: En introduktion till kristen etik*. Skellefteå: Artos bokförlag.
- Holmgren, Anders (2006). *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 4. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr 11. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Högskoleverket. (2008). *Rättssäker examination*. Andra omarbetade upplagan. Rapport 2008:36 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Irisdotter Aldenmyr, S. & Hartman, S. (2009). Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(3), 212–229.
- Irisdotter Aldenmyr, S., Paulin, A. & Grønlien Zetterqvist, K. (2009). *Etik i professionellt lärarskap*. Stockholm: Gleerups.
- Jucker, R. & Mathar, R. (red.). (2015). *Schooling for Sustainable Development in Europe: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Schooling for Sustainable Development 6. New York: Springer.
- Lindström, G. & Pennlert, L.Å. (2012). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik*. 5 uppl. Umeå: Fundo förlag.
- Linnér, B. & Westerberg, B. (2009). *Att undervisa är att välja: Mångkulturalitet, innehåll och meningskapande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärares yrkesetik. (2001). Lärares yrkesetik: Principerna. Hämtad från: <http://www.lararesyrkesetik.se/> (hämtad 2014-11-03).
- Macfarlane, B. (2004). *Teaching With Integrity: The Ethics of Higher Education Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Moyaert, M. (2012). Recent Developments in the Theology of Interreligious Dialogue: From Soterological Openness to Hermeneutical Openness. *Modern Theology*, 28(1), 25-52.
- Nayar, P.K. (2014). *Posthumanism*. Cambridge: Polity.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nykänen, P. (2009). *Värdegrund, demokrati och tolerans: Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Stockholm: Thales.
- Orlenius, K. (2008). *Den värdefulla praktiken: Yrkesetik i pedagogers vardag*. 2 upplaga. Lund: Studentlitteratur.
- Orlenius, K. (2010). *Värdegrunden – Finns den?* 2 upplaga. Lund: Studentlitteratur.
- Peirce, C.S. (1905/1998). What Pragmatism Is. Återutgiven i: N. Houser (red.) *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings*. Volume 2 (1893–1913), Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press (331–345).
- Popkewitz, T.S. (2009). *Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv: Vetenskap, utbildning och samhällskapande genom konstruktioner av barnet*. Avancerade studier i pedagogik. Stockholm: Liber
- Ryegård, Å. (2013). *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet*. PIL-rapporter 4. Göteborg: Centrum för Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande, Göteborgs universitet.
- Staafl, Patricia (2015). *Som man frågar får man svar. Andraspråksstudenter möter lärares krav i hemtentor*. Licentiatavhandling i svenska språket. Linnéuniversitetet.
- SULF 2005a = Sveriges universitetslärarförbund. (2005). *Etiska riktlinjer för universitetslärare*. Bilaga 2/2005. Universitetsläraren 2:2005, 11-14.
- SULF 2005b = Sveriges universitetslärarförbund. (2005). *Etiska riktlinjer för universitetslärare: Diskussionsunderlag*. SULF:s skriftserie 27. Borås: Sjuhäradsbygdens tryckeri AB.
- Universitets- och högskolerådet (2014). *Från breddad rekrytering till breddat deltagande – en analys av hur lärosäten presenterar sitt arbete med lika möjligheter till studier*. Stockholm: Universitets- och högskolerådet.
- Yoder, H. (1972). *The Politics of Jesus: Vicit agnus noster*. Michigan: Grand Rapids.