

## Sammendrag

*Hver kommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. (Lovdata. Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova), 1998). Den pedagogiske psykologiske rådgiveren har et ansvar for å samarbeide med andre kolleger. De skal også samarbeide med ansatte i barnehager, skoler, andre hjelpeinstanser, slik som barnevern, habiliteringstjenesten, barne- og ungdomspsykiatrien, fastleger, foreldre og barnet/ungdommen. Etikken kan hjelpe fagfolk til å forstå hvordan vi kan samhandle, hvordan vi kan vise omsorg og omtanke, og etikken understreker menneskeligheten i hver profesjonsutøver.*

*Jeg ønsket å se nærmere på vår etiske refleksjon i arbeidshverdagen, om det var flere PP-rådgivere enn meg som opplevde å bli utfordret på sine etiske verdier, og aller mest ønsket jeg å finne ut hvordan de håndterte disse utfordringene. Problemstillingen for denne studien er: **Noen sentrale etiske utfordringer som PP-rådgivere møter i samarbeidet med foreldrene og/eller elev, og hvordan PP-rådgiveren håndterer disse?***

*Metoden var semistrukturert intervjumanual og utvalget besto av fem PP-rådgivere og én prest.*

*Konklusjonen er (1) alle møter etiske utfordringer i sin arbeidshverdag, (2) å møte utfordringer er frustrerende og spennende, og (3) hovedverktøyet til å møte utfordringer var PP-rådgiveren selv, med sin evne til å samarbeide og samtale.*

*Disse funnene drøftes avslutningsvis i masteroppgaven og blir tolket i lys av etikkteori fra Frode Nyeng og praksisrelevant kunnskap, da oppgaven skal være en erfaringsbasert master. Nyengs hovedpoeng er å kategorisere syv etiske teoriretninger som kan fungere som rammeverk når vi søker å forstå etikk. Han deler etisk teori inn i konsekvensetikk, deontologisk etikk, dydsetikk, kontraktsteori, diskursetikk, nærhetsetikk og eksistensialistisk etikk. Å tilegne seg kunnskap om ulike etiske teorier vil være en forutsetning for å ha nyansert etikkforståelse, og da også en utvidet mulighet til å håndtere de etiske utfordringene.*

## Forord

Ferdig!?

Veien til innleveringen har vært knallhard og stupbratt. Å arbeide med etiske utfordringer og tolke andres forståelse av etikk er svært utfordrende. Å tolke andres etiske leveregler kan oppleves som å tolke andres personlighet. Og av respekt for andre og visshet om manglende kunnskap, har jeg ikke søkt å gjøre det. Jeg kan dog si noe om min forståelse av deres etiske valg i lys av teori om etikk. Og en slik refleksjon rundt andres håndtering av etiske utfordringer, har gitt meg flere valgmuligheter rundt egen praksis i å håndtere lignende utfordringer.

Mitt utgangspunkt for å skrive masteroppgaven var nokså krasst utformet, med ønske om å finne om vi PP-rådgivere var feige når det kom til å gi tilbakemelding til foreldrene og/eller eleven. Men hvordan kan jeg påstå at andres vurderinger er feige, eller hensynsfulle, i en eller annen retning?

En større ydmykhet overfor andres rolle i arbeidshverdagen er enorm kunnskap som jeg tar med meg fra arbeidet med masteroppgaven og som jeg velger å si har gjort meg til et mer bevisst menneske, med større respekt for håndtering av etiske valg.

I det praktiske arbeidet rundt masteroppgaven har jeg stått lenge og stanget hodet mot veggen. Jeg manglet den akademiske sjargongen og den tekniske tilnærmingen for å forfatte et godt nok materiale. Jeg gremmes med tanke på første skriftlige avlevering til min veileder og takker hjertelig for hans evne til ikke å forkaste elendigheten, men plukke ut de små godene og være ærlig på resterende. Jeg vet han har hatt det travelt, men jeg har fått oppmuntrende og respektfull støtte! Det hadde ikke gått foruten han!!

Til slutt vil jeg takke de få som har vist at jeg har arbeidet med dette det siste året. Helt tålmodig har dere latt meg arbeide i de ledige stundene vel vitende om at det kommer ferier, treninger, kamper og dager etter dette hvor jeg vil være mer tilstede.

Tusen takk Amanda, Annmalie, Stian André, David, Andrea og Eirik!

## Innhold

Sammendrag .....	1
Forord.....	2
1.0 INNLEDNING.....	5
1.1 Introduksjon .....	5
1.2 Et ønske om utvikling og økt kunnskap.....	5
1.3 Bakgrunn og relevans.....	5
1.4 Begrepsavklaring .....	6
Etikk .....	6
PP-rådgiveren.....	6
Erfaring .....	7
1.5 Problemstilling.....	7
2.0 Teori.....	9
2.1 Tidligere forskning .....	9
2.2 Frode Nyeng om syv etiske teoriretninger og PP-rådgiverens arbeidsområder .....	10
2.3 Konsekvensetikk .....	10
2.4 Deontologisk etikk.....	12
2.5 Dydsetikk .....	14
2.6 Kontraktsteori.....	16
2.7 Diskursetikken .....	17
2.8 Nærhetsetikken .....	19
2.9 Eksistensialistisk etikk.....	21
2.10 Strategier for håndtering av etiske utfordringer .....	23
3.0 Forskningsmetode .....	25
3.1. Kvalitativt forskningsintervju.....	25
3.3 Prosessen til valg, og rekruttering av, informantene .....	25
3.4. Forskerrollen .....	26
3.5 Utarbeidelse av intervjuguide og prøveintervju .....	27
3.6 Gjennomføring av intervjuene .....	28
3.7 Transkribering.....	28
3.8 Dataanalyse .....	28
3.9 Kvalitetssikring.....	30
3.10 Etiske betraktninger .....	31
4.0 Presentasjon og drøfting av funn: .....	33
4.1 PP-rådgiverens definering av etiske utfordringer .....	33
4.2 PP-rådgiverens opplevelse av å møte etiske utfordringer .....	38

4.3 PP-rådgiverens «håndteringsverktøy» i møte med etiske utfordringer .....	41
5.0 Avsluttende oppsummering .....	48
Sentrale funn: .....	48
Perifere funn: .....	48
Forventede funn: .....	49
Uventede funn: .....	50
6. Etterpåkløskap .....	52
Bibliografi .....	55
Samtykkeskjema .....	57
Intervjuguide .....	59

## 1.0 INNLEDNING.

### 1.1 Introduksjon

Dette kapittelet handler om min motivasjon for å skrive om dette emne i masteroppgaven. Jeg belyser hvorfor temaet er aktuelt i dagens samfunn, og redegjør for sentrale fagbegreper som brukes i oppgaven. Det er nødvendig å si noe om endringene som ble gjort i problemstillingen fra start til ferdigstilling, før jeg går gjennom disposisjonen til masteroppgaven.

### 1.2 Et ønske om utvikling og økt kunnskap

«We ought to respect the effect we have on others. We know by our own experience how much others affect our lives, and we must remember that we in turn must have the same effect on others.» (Hill, 2009, s. 31)

Jeg var ferdig utdannet logoped i desember 2004, det siste året før logopedstudiet ble omgjort til mastergrad. Etter flere år som logoped ved rehabilitering, ble jeg i 2011 ansatt ved PPT på Stjørdal. Høsten 2013 fikk jeg valget om å bli med på «Faglig løft», hvor det skulle satses på å gjøre PP-rådgiveren enda bedre egnet i rollen sin. Jeg valgte å ta fire studieenheter før masteroppgaven, istedenfor å skrive en masteroppgave i logopedi. I arbeidsdagen min opplevde jeg til stadighet små, og noen store, etiske utfordringer vedrørende samspillet med foreldre og barn/elev som jeg var usikker på om jeg håndterte rett. Jeg satt ofte alene som PP-rådgiver i møter og måtte ta beslutninger forholdsvis umiddelbart uten mulighet til å reflektere med andre PP-rådgivere før avgjørelsen ble tatt. Jeg opplevde at avgjørelsene ble personlige da flere berørte mine følelser, og jeg undret meg på om jeg var tilstrekkelig profesjonell. Jeg ble nysgjerrig på om andre PP-rådgivere opplevde de samme utfordringene og om det fantes noen korrekt og enda mer profesjonell måte å håndtere disse utfordringene på. Det har vært flere uformelle samtaler rundt etiske utfordringer på vårt kontor og jeg har vært nysgjerrig på om man kunne lage noen håndteringsmateriell som kunne hjelpe flere i lignende situasjoner. Jeg ble anbefalt av veileder å spørre for eksempel en lege og en prest – som er to yrkesgrupper som har stor innflytelse og håndterer mange etiske dilemma, for å øke forståelsen for håndtering av etiske utfordringer. Det kan være nyttig å se ut over egen profesjon.

### 1.3 Bakgrunn og relevans.

Etikk dreier seg om de reglene som styrer vår samhandling med andre mennesker, og kommer først og fremst til uttrykk gjennom tankene og handlingene våre. Personligheten preges av kunnskapen, erfaringer og følelsene vi har, og som vi prioriterer i gitte situasjoner, og de gir utslag i holdninger som kan være bevisste og ubevisste for oss. Mitt ønske med

masteroppgaven er å undersøke deler av andres sosiale kompetanse, for å styrke min egen. «Å handle etisk i veiledning ligger nær opp til det vi ofte kaller sosial kompetanse» (Boge, 2005)

## 1.4 Begrepsavklaring

### Etikk

Etikk kommer fra gresk og betyr sedelig. Det kan forstås som den korrekte, og godtatte måte å oppføre seg på i samfunnet. Man sier også at etikk er det samme som morallære, en del av filosofien som forsøker å finne ut hva som er rett og galt, og hvordan man bør være. Etikk er ofte normer og regler vi kan bruke som veiledning for handlinger vi gjør.

Det finnes ulike etiske teoriretninger som kan hjelpe oss til å forstå hvorfor vi handler som vi gjør, og det er ikke fasit på hvilken retning som er mest sann/mest korrekt. «Et stort antall filosofer – spesielt i vår tid – mener at all etikk er subjektiv og hevder av den grunn at det ikke finnes grunnlag for å fremsette allmenngyldige moralske vurderinger:» (Martinsen, 1991).

Vi har likevel en mening med hva vi gjør og dette kan brukes i arbeidet med å kategorisere hvilken etisk teori vi handler ut fra. «Dersom man skal formulere en etisk teori, må man derfor først være klar over hva formålet er, dvs. hvilket formål den etiske teorien skal fremme.» (Martinsen, 1991).

Flere profesjoner har yrkesetiske retningslinjer som skal følges, psykologer, politi, sykepleiere og lærere for å nevne noen. Det finnes ingen slike etiske retningslinjer som går direkte til ansatte i PPT – ut over de som er gjeldene via fagforbundene de ansatte er organisert i. For eksempel har utdanningsforbundet yrkesetiske retningslinjer for lærere, og akademikernes faginstitusjon etiske retningslinjer for sine medlemmer. Det mangler også fokus på yrkesetikk i utdanningen av fagpersoner til PPT.

### PP-rådgiveren.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste, heretter forkortet til PP-tjenesten, er en lovpålagt tjeneste som skal finnes i hver kommune og fylkeskommune. PP-tjenestens mandat er regulert i opplæringsloven § 5-6 og barnehageloven § 19 c. PPT skal hjelpe barn, elever, og voksne med behov for særskilt tilrettelegging.

I PP-tjenesten arbeider som oftest en pedagogisk psykologisk rådgiver, heretter forkortet til PP-rådgiver. PP-rådgiver kan forstås som en som har tilegnet seg mer kompetanse innenfor et, eller

flere fagfelt, som gjør at rådgiveren har mer kunnskap enn lærer, foreldre og elev. Den kunnskapen vil være til hjelpe for alle parter slik at eleven får best mulig hjelp i opplærings situasjonen: «...PP-rådgiverne bidrar for eksempel med relevante begreper og alternative perspektiver som fører til ytterligere forståelse av barnet og opplærings situasjonene det er i» (Tveit, Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere, 2012).

## Erfaring

Forskningen i masteroppgaven søker å fortelle andres opplevelse av sin arbeidshverdag, og om de har erfaringer med etiske utfordringer. Det er PP-rådgiverens subjektive erfaringer som er interessant, og jeg bør som forsker komme «bak overflaten og få tak i synspunkter, begrunnelser og holdninger som ligger til grunn for det vedkommende sier og gjør»- (Moen, 2011). Selv om PP-rådgiverens erfaring er subjektive, så kan det være nyttig å lære av andres erfaringer. Disse erfaringene kan bidra til større faglig kompetanse i egen arbeidshverdag.

### 1.5 Problemstilling.

Med en nokså forutinntatt holdning til at PP-rådgiveren var «feig» i arbeidet sitt, ble ikke mitt første forslag til problemstilling godtatt. Selvsagt kan jeg ydmykt si, i etterpåkløkskapens lys. Min veileder hjalp meg godt inn i andre mulige formuleringer, og vekket med det iveren etter å forske igjen. Jeg foreslo i januar følgende problemstilling:

*Hvilke etiske og moralske utfordringer erfarer, og hvordan håndterer PP-rådgiver samarbeids møte med lærer, foreldre og/eller elev, når kartleggingen er utført, resultatene skal presenteres og man tilråder?*

På gruppeveiledning i mars 2017 kom det tilbakemelding fra samtlige studenter at de ikke forsto problemstillingen min. De sa det virket som om jeg skulle skrive fem ulike oppgaver og at jeg ikke ville bli ferdig til sommeren om alle de områdene skulle besvares. Å ikke ha en forståelig problemstilling var godt nok argument. Ønsket mitt med masteroppgaven var å finne ut hva andre PP-rådgivere definerer som mulige etiske utfordringer i samspill med foreldre og eller elev. Og jeg håpet å få kunnskap om de hadde noen konkrete retningslinjer/ prosedyrer for å håndtere dette i arbeidshverdagen, eller om hver løsning ble til der og da. Jeg var veldig opptatt av å inkludere samtlige av aktørene en PP-rådgiver møter, samtidig som jeg ønsket å begrense opplevelsen til kun et møte slik at oppgaven ikke skulle bli for vid. Dette ble to motstridende utgangspunkt. Da reduserte jeg antall samarbeidsaktører til kun å være foreldre og/eller elev, for de er samarbeidsparten som ikke forandres i et skoleforløp. Også lot

jeg det være opp til informanten å velge møte for ikke å legge begrensninger på å høre om de møtte etiske utfordringer. Problemstillingen ble da endret til følgende:

***Noen sentrale etiske utfordringer som PP-rådgivere møter i samarbeidet med foreldrene og/eller elev, og hvordan PP-rådgiveren håndterer disse?***



## 2.0 Teori

En av mine informanter definerer etikk som moralens teori, det er ikke hva du gjør, men hva slags holdninger og tanker du har rundt ulike problemstillinger som du kan møte. I dette kapittelet skal jeg først gjøre rede for sju ulike former for etiske teorier, og disse sju vil, i varierende grad, fungere som rammeverk i videre analyseringen av funnene fra informantene. Alle disse sju etiske teoriene er filosofisk forankret og omtaler individets kompetanse og det sosialistiske perspektivet i samspillet mellom mennesker. Avslutningsvis vil jeg referere til fire ulike strategier for å håndtere etiske problemer, da jeg også ser på hvordan informantene velger å håndtere eventuelle etiske retningslinjer.

### 2.1 Tidligere forskning

I 1998 beskrev en artikkel i Apollon om nytten av etisk teori. Ett av poengene var at etisk refleksjon kan få oss til å se hva vi faktisk gjør, og samtidig oppleve at det er andre måter å handle på. Det kan med andre ord være en måte å gjøre skjult kunnskap synlig, og andres kunnskap til felles kunnskap. Forfatteren skisserer fire ulike strategier for å håndtere etiske problemer, som jeg gjengir ved oppsummering av dette kapittelet. Forfatteren nevner behovet for mer dyptgående studium i etikk, i tilknytning til de ulike fagene studenter tar ved universitetene. Han begrunner dette med å gjøre studentene mer opptatt av de etiske sidene ved fagene, noe jeg støtter. Det er via refleksjoner og samtale med andre vi kan utarbeide etiske teorier. I dialog kan vi oppdage hvordan andres etiske refleksjoner samsvarer eller utfordrer egne etiske teorier, og sammen finne ut hva som er viktig og hva som ikke er det (Føllesdal, 1998).

Å veilede foreldre og/eller elev, stiller krav til PP-rådgiveren om veiledningsferdigheter ut fra fagkompetanse, yrkesetiske linjer, moralsk dømmekraft, tilstedeværelse, respekt for den hjelpesøkende og klokhet i mellommenneskelig kompetanse.

I 2007 startet prosjektet «Samarbeid om etisk kompetanseheving», initiert av Helse- og omsorgsdepartementet (HOD) og kommunesektorens arbeidsgiver- og interesseorganisasjon; Kommunenes Sentralforbund (KS). Formålet var å heve etisk kompetanse til de ansatte i kommunal helse- og omsorgstjeneste, slik at disse bedre kunne styrke kvaliteten på hjelpen som ble gitt. Prosjektet gav de ansatte mulighet til å reflektere over etiske utfordringer med formål å se om de tilegnet seg kunnskap, eller om det bare ble et pusterom i en travel arbeidsdag. Kort oppsummert viser prosjektet at refleksjonen rundt etikken ikke bare består av å handle rett etter at problemet er identifisert. Det handler vel så mye om å reflektere over lengre tid, og ikke bare i noen få tilmålte minutter til fri samtale om et verdiord/begrep.

Begrepet «lengre tid» defineres ikke nærmere, men det understrekes at refleksjon over etikk ikke førte til læring når det må gjøres samtidig som kravene til arbeidsdagen er der. Et annet viktig funn i prosjektet var at gruppeledernes utdanning, kunnskap og refleksjonsegenskaper også så ut til å ha innvirkning på evnen til å lære om etikk, eller bare hatt litt tid til å diskutere etikk (Siri Tønnesen, 2016).

## 2.2 Frode Nyeng om syv etiske teoriretninger og PP-rådgiverens arbeidsområder

Etikk handler om de reglene som styrer vår samhandling med andre mennesker og kommer først og fremst til uttrykk gjennom tankene våre og de verdier som er viktige for oss. Et etisk problem oppstår når en person ikke vet hva som er korrekt og godt å gjøre i en situasjon. Flere etikere deler etiske håndteringsmodeller i to hovedmodeller: de pliktetiske (deontologiske) og de konsekvensetiske (teologiske). De fleste enes om at det er komplisert å få en oversikt over etiske teorier, eller dele etikk i to kategorier, med alle dets nyanser og fremstillingsmåter (Sando, 2008).

En som ikke betrakter etiske håndteringsmodeller ut fra to hovedmodeller, men heller definerer oppdelingen i syv ulike etiske teorier, er Frode Nyeng. Hans skjematisk inndeling er til hjelp for å presentere forståelsen av etikk, og for å vise ulike etiske utfordringer PP-rådgiveren kan møte i arbeidshverdagen. Denne skjematisk inndelingen vil bli presentert i de neste underpunktene, og ligger til grunn i drøftingen som blir presentert avslutningsvis i oppgaven.

## 2.3 Konsekvensetikk

Den konsekvensialistiske grunnregelen sier at best handling er den handlingen som gir mest godt, eller minst vondt, av de mulige alternativene man har. Det medfører at mennesket selv står ansvarlig for å velge rett, og en må ta valget fordi det er nødvendig. Man vet at valget en tar vil ha konsekvenser for en selv, og mest sannsynlig andre, så en må vurdere hva som kan være mulige utfall av valget basert på gode og dårlige konsekvenser. Dette er selve kjernen i konsekvensetikken. En PP-rådgiver må velge hvilken framgangsmåte som er mest hensiktsmessig når man starter arbeidet rundt en henvist elev i betydningen hvem som inkluderes når og på hvilken måte. Prosedyrer i organisasjonen kan fastlegge valget av handlinger for PP-rådgiver ved å bestemme at en skal starte med førstegangssamtale med foreldre/foresatte, eller lærer. Da har man ikke et fritt valg, men det kan fremdeles gi ulike konsekvenser.

Teorien kategoriserer konsekvens etisk tankegang i tre følgende kjennetegn:

- Fokuset på valg av handlinger. Handlingen er definert til å være valgt på fritt grunnlag og blir fokuset for moralsk vurdering. Fokuset på valg av handlinger gir et mål – middel tankegang, hvor man vurderer ulike utfall av valgmulighetene, før en tar det endelige valget.
- Konsekvensialistisk grunnregel. En god handling er en handling som gir gode konsekvenser. Dette er en regel som medfører at man har et bevisst syn på hva som er gode/onde konsekvenser, og hvilke aktører som påvirkes av konsekvensene handlingen gir. Målet vil være å gjøre mest av det som gir gode konsekvenser og minst av det som gir dårlige, også kalt maksimeringsprinsippet. Det gir også en bestemt verdilære.
- En bestemt verdilære. Det må da vurderes hva er det som er gode og dårlige konsekvenser, og hvem konsekvensene vil gå ut over.

En etisk teori innenfor konsekvensetikken, er utilitarismen, som kjennetegnes ved at hovedfokus er at virkningene av en handling, skal være best mulig for flest mulig. Filosofen Jeremy Bethams (1748–1832), er en av foregangspersonene innenfor utilitarismen, har beskrevet nøye hva som dominerer menneskets motivasjon i sitt moralske hovedverk: «The principles of morals and legislation». Han definerer smerte og lyst som begrunnelse for hva slags handling mennesket velger, dette er et hedonistisk menneskesyn, og Bentham argumenterer for at dette er det sanne syn på mennesket. På denne måten er lyst og smerte målestokken for nyttemessige konsekvenser hos mennesket, og vil definere valgene personen tar. Han utarbeidet også lystkalkylen, som forenklet kan beskrives ved at man regner ut hvor mange personer som handlingen vil ha konsekvenser for, at man for hver av disse vurderer mengden smerte/lyst og deretter oppsummerer for å vurdere om konsekvensene av handlingen vil gi mest glede, eller smerte. Om konsekvensen(e) gir mest glede, defineres den til å være moralsk riktig.

Det som kanskje kan sees som et gode i denne formuleringen er at hvert menneske har likeverd, i tillegg viser man realismen i at det ikke nødvendigvis kan gi best mulig konsekvens for samtlige involverte. Trekker man inn eksemplet med PP-rådgiverens førstegangssamtale kan man tenke at organisasjonen PPT har gjort en lystkalkyle før man bestemte om det er elev, foresatte eller lærer som skal involveres først, slik at man vet det gir best mulig verdi for alle parter. Er det ikke definert prosedyrer ved førstegangssamtalen, vil PP-rådgiveren stå overfor dette valget ved hver henvisning

En utfordring med å velge handlingen som gir best konsekvens for alle, er at personene som får konsekvensene, kan ha ulike oppfatninger av hva som er det beste for dem. Dette var også et av problemene som den klassiske utilitarismen møtte. John S. Mill (18061–1893), også han en filosof innen utilitarismen, skiller mellom gledesopplevelsen hos den enkelte. Han mente at ved å be mennesker rangere to gleder som «alle» disse menneskene hadde opplevd, kunne man definere hva som var den beste gleden. Dermed ble gleden basert på fakta, og ikke bare basert på den enkeltes opplevelse. Men kan man vurdere forskjellige personers gledesopplevelse? Kan man tenke seg at noen ganger tar personene valg ene og alene fordi de må velge, og ikke bare på grunn av gleden ved konsekvensene valget gir? Nyere konsekvensetikk støtter seg ikke til bestemte psykologiske retninger som hedonismen eller andre, men man gjør mennesket ansvarlig for å sammenligne gleden av handlingene mot hverandre for å ta det beste valget. Dersom PP-rådgiveren står fritt til å velge mellom alternativer, kan de velge ulikt fra gang til gang, basert på kjennskap til involverte parter, til erfaringer med førstegangssamtalene, til det mest praktiske i målsettingen for samtalen. Konsekvensetikken kjennetegnes blant annet ved at den ansvarliggjør, og rettfærdiggjør, menneskets handlinger ut fra argumentasjon om å utføre best mulig konsekvens for flest mulig. Men hva om det ikke er konsekvensene av handlingen, men selve handlingen som er det viktige å fokusere på?

#### 2.4 Deontologisk etikk

Deontologisk etikk med filosofer som Immanuel Kant(1724–1804) (Timmerman, 2012,2. edition) og W. D. Ross (1877-1971) (Ross, 2002, rpt of original 1930 editon)hevder at det er verdien i handlingen som er fokuset, ikke konsekvensene. Verdien til handlingen ligger i motivasjonen til handlingen, noe man beskriver som sinnelagsetikk. Verdien må så sees ut ifra om handlingen skjer i samråd med, og ut fra, erkjennelsen av plikt. Kant mente at vår fornuft og plikterkjennelse ville være rettesnor til å gjøre rett, og at istedenfor å skape lykke ut fra våre handlinger, må vi undersøke om måten vi skaper lykke på er godtatt. Deontologisk etikk sier at vurderingsevnen ligger i mennesket selv, i vår iboende praktiske fornuft. Dette betyr igjen at viljen begrenser seg selv og veileder oss gjennom absolutte krav, uavhengig av hva som oppnås som konsekvens. Dersom vi feiler i våre handlinger, sier Kant at vi ikke mangler kunnskapen til å gjøre rett, men at det skyldes en svikt i vår alltid tilgjengelige fornuftsevne. Det oppfattes også som en svikt å påvirkes av vilje utenfra, som ifølge Kant, er irrasjonelle krefter som ikke har selvstendig moralsk verdi. Da kan man i beste fall håpe verdiene er

sammenfallende med individets og derfor få noe samsvar med individets vilje, men Kant understreket at kun de verdier som ble ledet ut fra menneskets frie vilje var moralsk riktige.

Vi vet vi kan påvirkes av andres vilje, vi har dette fra tradisjoner, fra sosiale forventinger og ulike religioner. Vi påvirkes også av menneskelige faktorer som behov/ønsker vi har og impulsene våre. De to ulike påvirkningsfaktorene kaller Kant for amoralsk viljedannelse, det betyr ikke at de er gale, men man utnytter ikke sitt eget moralske potensiale om dette er førende i handlingen.

I deontologisk etikk finner vi det kategoriske imperativet, som Kant definerer som et prinsipp for menneskets rasjonelle viljesdannelse. Det kan forstås som at du bør gjøre handlinger slik at de kan bli gyldige for alle. Det er ikke lov å gjøre unntak for seg selv. En annen forståelse av det kategoriske imperativet er at du skal betrakte medmennesker og deg selv som likeverdige, og ikke som et middel på veien mot målet. Det kategoriske imperativ kan være utfordrende for PP-rådgiveren. Deontologisk etikk mener menneskets frie vilje er førende for handlingen som velges, altså for eksempel hvordan PP-rådgiveren velger fremgangsmetode i arbeidet med eleven. Noen ganger er det hensiktsmessig og diskuterer mulige framgangsmåter med andre kollegaer for å gjøre det beste for eleven. Dette kan forstås som amoralsk viljedannelse, selv om man tenker at verdiene er sammenfallende for alle involverte parter. Dersom PP-rådgiveren er så sterk i sin overbevisning om at framgangsmåten er rett, og praktiserer denne som den eneste korrekte handling, kan personen oppfattes som lite samarbeidsvillig, og noe rigid i arbeidsformen. Likevel kan PP-rådgiveren ifølge kategorisk imperativ handle rett, fordi han ønsker å gjøre verdien i handlingen universell. Her kommer en av utfordringene i å definere plikten som eneste korrekte måte å utlede handling fra, da den utfordrer mulige ideer om konsekvensene og valget man tar. Når Paton (Paton, 1991) definerer det kategoriske imperativet som gyldig bare når vi erkjenner at det er gyldig, ikke når vi kun viser det interesse, understrekes viktigheten av mennesket som den rasjonelle som tar valgene basert ut av egen definisjon av verdioppfattelse (Nyeng, 2015, s. 52).

Grunnen til at vi kan si at det kategoriske imperativet er mulig i dag er fordi vi har en forestilling om at det kan være det. Det er verre med rasjonell forklaring, da det utfordrer vår tro på mennesket som rene fornuftsmennesker uten påvirkning av impulser, lyster og behov – i tillegg til utenforliggende faktorer som miljø, styresett og religiøs overbevisning.

Deontologisk etikk gir mennesket evnen til selvlovgivning, altså gir oss tro på at mennesket har en iboende evne til å gjøre korrekte handlinger ut fra pliktens absolutte gyldighet. Den

understreker også at hvert enkelt menneske har verdi i seg selv og utfører handlingene med grunnleggende respekt for andre.

Ross (Ross, 2002, rpt of original 1930 edition) presenterte begrepet prima facie-normer, som kan forstås som at det kan finnes flere gyldige normer. Det kan altså være flere plikter som er korrekte, men i motsetning til konsekvensetikken så ligger ikke fokuset på hvilken plikt som gir best mulig lykke. Fokuset er på pliktens mulighet. I deontologisk etikk skiller man mellom det rette og det gode i handlingen, hvor det riktige er mer korrekt å gjøre, enn det gode. Man har et noe snevert menneskesyn hvor det handler mer om å underlegge seg de sosiale normene for hva som er korrekt. Man ser mindre på hvilke personlige egenskaper hos mennesket som gjør det mulig å besinne seg til å velge det som er definert av samfunnet som rett. Noen som vektlegger de personlige egenskapene hos mennesket mer er dydsetikken med filosofer som Aristoteles og Alasdair MacIntyre i spissen.

## 2.5 Dydsetikk

Dyder kan forstås som egenskaper ved mennesket, som holdninger, ferdigheter og vaner. I dydsetikken har også menneskers følelser en fremtredende rolle, da det erkjennes at det vil påvirke handlingene menneskene velger. Det er ikke konsekvensen av handlingen, eller handlingen som er viktig, jf. konsekvensetikken og deontologisk etikk, da dette ikke gir menneskets følelser og personlighet nok rettferdighet ifølge dydsetikken. Følelsene gis verdier som styring for handlingen og disse skal utviklingsmessig bli en del av ryggraden til mennesket for å skape indre harmonisk ro i individet, når det møter valg. Dette møter naturlig nok noe motstand, da følelser ikke bestandig er rasjonelle, og dermed kan bryte med det som av flertallet oppfattes som korrekt reaksjon. Evnen til å endre og revurdere følelser defineres som en dyd som bør være integrert i personligheten.

Dydsetikken til skille fra konsekvens- og deontologisk etikk, fokuserer mindre på handlingen, og setter fokuset på aktøren som utfører handlingen. Dydsetikken forsøker å definere hva som er et godt menneske, og da trekkes to faktorer inn: Et godt menneske forstår ut fra omgivelsene hva som ventes av det i gitte situasjoner, eller forstår hvilke handlinger som er forventet ut fra å «lese» andre mennesker. Siste faktor er utviklet av filosofen Aristoteles (384–322 f Kr) som mener at alle ting har en bestemt funksjon i et velordnet kosmos (Stigen, 1983). Han hevder at alle ting har bestemt mening, og at menneskets mening er å fungere godt som menneske. For å definere om vi er et godt menneske kan vi beskrive vår natur i telos, som har menneskets sanne mål og virkemåte som kategorier. Aristoteles sin definisjon av hva

som skal til for at et menneske skal ha det godt finner vi i eudaimonia, som betyr lykken, som ikke bare betyr å være lykkelig, men å gjøre riktige handlinger.

For å vurdere om vi gjør rett handlinger, mener dydsetikerne at vi oppdras i et gitt samfunn som allerede har definert en mengde leveregler som er nyttig for menneskene. Det gode er å oppleve disse som muligheter, istedenfor begrensinger. Integreringen til samfunnet skjer ved at vi tilegner oss regler og normer fra samfunnet, og vi gjør ofte dette ved ekstern hjelp i dialog med andre. Det er via samtalen med andre vi kan vurdere hva som bør være retningsgivende, og hva som kan oppleves som negativ handling. Når vi opplever å følge samfunnets regler for hva som er godt, og gjør dette med glede gang på gang, har vi oppøvd en ferdighet ved egen personlighet, som er internalisert i oss. Dette blir definert som den moralske dyd. I tillegg finnes den intellektuelle dyd, hvor vi finner kognitive evner til selv å velge rett når valget til å utføre handling kommer. Aristoteles kaller dette for dømmekraften i mennesket, *fronsis*. Det fine med samfunnets regler er at det vil gi mennesket flere handlingsmuligheter til å gjøre det gode. Videre imøtekommer dydsetikken at mennesket ut fra veiledende regler og normer selv kan vurdere forholdene i ulike situasjoner, og utlede handling fra disse. Vår intellektuelle dyd skal hjelpe oss til å ikke komme i konflikt i forhold til følelsene våre, og praktisk utførelsen av korrekt handling i samfunnsperspektiv. Det betyr at å velge ondskap, ifølge Aristoteles, ikke er feilbruk på intellektuell kunnskap, slik deontologene beskrev det, men heller mangel av kunnskapen og svikt i oppdragelsen.

Filosofene erkjenner at det finnes ytterpunkter på ulike dydsmønstre som preger mennesket og at det er viktig at mennesket finner den gylne middelvei. En PP-rådgiver kan ha egenskaper hvor man er svært faglig dyktig og bruke faglig sjargong i samtalen med foreldre, og elev. Fagbegreper kan innebære presisjon, men også distanserende overfor personer som ikke behersker fagbegrepene. På samme måte kan PP-rådgiveren oppfattes som feig dersom man ikke presenterer korrekt resultat på tester, men forsøker å kamuflere noe ved å fokusere på deler av utredningen der eleven gjorde det best. Riktig gjengivelse kan oppfattes som rått der utredningsresultatene er dårlige. Når dydsetikken videre beskriver den gylne middelvei som kjennetegn, og ikke kriterier for, riktig handling, viser det igjen at aktøren er i fokus og at man håper aktøren er korrekt oppdratt til å foreta korrekt valg.

Lykke er et viktig ord hos dydsetikerne, men det handler ikke om lykke som i middel-måltenkning, slik som i konsekvensetikken. Det er det ikke sluttresultatet som blir det viktige – det som dydsetikerne kaller for *poiesis*, men gleden av det å være i prosessen som gir lykken, det Aristoteles kaller for *praxis*. MacIntyre (MacIntyre, 2002) mener det kan være ulike

grader av lykke i deltakelse i praxis. En PP-rådgiver kan måtte kartlegge/teste en elev fordi det er en del av arbeidet, og avhengig av i hvor stor grad han liker jobben sin så kan selve testingen gi en lykkefølelse i form av å gjøre en prosedyre pålagt av arbeidsplassen. Eleven derimot kan mislike å bli testet, eller se nytte i det i håp om å få tiltrengt hjelp. Verdien i lykken kan være ulik for de to deltakerne. Uansett må vi erkjenne at jakten på stadig lykke ikke er grunnleggende for praxis.

Ved å ha fokus på aktøren og ikke målet for handlingen, eller handlingen i seg selv, fokuserer dydsetikerne blikket innover på mennesket og dets iboende muligheter. Vi må ta valg som viser hva vi mener er viktig, og hva som er mindre viktig, og disse valgene kan variere ut fra situasjoner og tidsepoker. Det vi må erkjenne er at det har verdi, fordi vi har verdi for oss selv. La oss se på en annen etisk teori som også i stor grad setter mennesket i fokus.

## 2.6 Kontraktsteori

I kontraktsteorien kommer mennesket behov for å søke egen nytte, og egne fordeler, i sterkere fokus enn hos dydsetikerne. Det er egoets behov som skal ivaretas, ikke utfordres, eller stilles spørsmål ved. Hvert enkeltes behov for selvrealisering skal også respekteres. I utgangspunktet kan dette høres svært kaotisk ut om hver og en gjør handlinger utelukkende basert på egne lyster og behov, noe også filosofene mente var problematisk. Hobbes (1588–1679) mente mennesket kun var ute etter å dekke flest mulig av egne behov, og totalt ubetinget av å høre til i et samfunn. Men fordi dette ville være en evig kamp om ressurser, og evig frykt for andres jakt på en selv hvor vold og overgrep ikke ble ansett som ondt, erkjennes behovet for sosial orden og en kontrakt som gjør at mennesker kan leve sammen. Dette anerkjennes fordi en slik samfunnsorden vil la mennesker fortsette jakten i behovet for å dekke egne behov og lyster. De slipper å gi avkall på egne ønsker, men må overlate styresmakten til en autoritet som er hevet over hvert eneste menneskets lyst, og ønske. De må også gi denne autoriteten makt til å utøve straff for å korrigere menneskenes atferd. Dette kalles for den hobbianske sosiale kontraktsteori. Det er først når man inngår en slik kontrakt at man får moral om rett og galt, og en verdi av dette.

John Locke (1632–1704) var også tilhenger av kontraktsteorien, men mente ikke at mennesket var blottlagt for verdier i sin eksistens. Han hevdet at Gud hadde gitt lover og rettigheter som mennesket ville følge uavhengig av kontrakt med en autoritet. Begge kontraktsetikerene understreket nytten med en stat som forvaltet reglene, og kunne straffe de menneskene som ikke fulgte normene i samfunnet. Menneskesynet i kontraktsteorien må kunne sies å være nokså enestående med respekten for at det er menneskets behov og lyster som er viktigst, i



tillegg er det de mest grunnleggende behov som er drivkraften i menneskets framdrift. Moralen har ingen framtreddende plass, men konstrueres ut fra behovet for struktur i menneskets sameksistens med andre. Det som gjør at moralen erkjennes er menneskets jakt på det gode for en selv, kalles den opplyste (subjektive) egeninteressen. En PP-rådgiver kan ha noen tester man er gode på og andre man sjelden tar fordi det krever mer i utførelse, skåring og tilbakemelding til samarbeidspartnere. Om man velger det som er best for en selv, kan det være at man tar den testen man er best på, uavhengig om det nødvendigvis er den beste testen å velge for denne eleven. Og en annen utfordring ved å følge denne etikken som PP-rådgiver er behovet for alltid å ha rett i en søken på å gjøre det som er best for meg. Det kan gi utfordringer i samarbeid med øvrige kollegaer dersom man alltid søker ens egen realisering og dekning av behov, og ikke kan ha respekt for andres opplevelser.

En etiker ved navn John Rawl presenterer en hypotetisk teori innenfor kontraktetikken som bygger på rettferdighetsprinsipp (Rawls, 1992). Som hos Hobbes er menneskets evne til å ta frie, fornuftige valg udiskutabelt. Valgene menneskene tar har som hensikt å sikre individets goder, og ivareta dets lyster om selvrealisering. Teorien er interessant siden den fokuserer på grunnleggende retningslinjer alle mennesker mener bør være tilstede i et samfunn, for at det skal være godt for dem å leve der. Rawls forteller at rettferdighet er et udiskutabelt fundament som samfunnet må bygge på, og som menneskene må bruke som målestokk når de skal gjøre valg. Det kan virke umulig å oppnå rettferdighet for alle, men Rawls løser dette ved å la menneske få helt like utgangspunkt når de skal ta valget om hva som er rettferdig. Han kaller dette å ta valg bak uvitenhetens slør. Man skal ikke vite hvilken posisjon, makt, behov og lyster man har i det kommende samfunnet, man har ingen kunnskap, og på den måten klarer man best å ta rettferdige valg. Å velge her gjør man innenfor maksiminløsning, altså den mest rettferdige løsningen som gir det beste utfallet av alle utfall. Rawls har flere likhetstrekk med deontologisk teori. Individets rettigheter er viktige og kan ikke settes til side på grunn av samfunnets behov. Den neste etiske teorien fokuserer mer på samtalen som individets gode mulighet til å gjøre samfunnet godt og kalles diskursetikk.

## 2.7 Diskursetikken

Diskursetikken setter som navnet viser fokuset på diskursen, diskusjonen, altså samtalen. Det er via samtalen at man finner det gode som gjelder for menneskene som inngår i samfunnet. Samtalen er det viktige middelet i en sosial prosess mellom mennesker med likeverd. Som i deontologisk etikk er det handlingen som er i fokus, og her er handlingen selve samtalen. Den

er likevel mer preget av elementer som ikke er subjektive i utformingen og som hver og en har egen moralsk verdi. Disse elementene er hentet fra Habermas (Rehg, 1997).

1. Den offentlige diskusjonen. Alle som har interesse i diskusjonen kan delta.
2. Likeverdighet. Alle som deltar i diskusjonen er likeverdige og alle har mulighet til å bidra til den gode løsningen.
3. Ærlighet. Alle som deltar i samtalen må være ærlige i prosessen for å oppnå best mulig løsning. Det er ikke tillatt å skjule egentlige oppfatninger for å oppnå best mulig egoistisk resultat.
4. Tvang. Prosessen mot den gode løsningen kan ikke skje ved tvang.
5. Det gode argument. Alle i samtalen må være villig til å la seg overbevise og gå god for det gode argument, selv om dette kan gå på bekostning av særinteresser.

Det er viktig å være bevisst på at man hele tiden etterlever disse mulighetsbetingelsene som diskursen krever.

Diskursetikken preges av et menneskesyn hvor individet tilegnes egenverdi på lik linje med andres. Det vil bli en pragmatisk selvmotsigelse dersom man nekter for andres ytringer i en diskurs. Diskursen blir elementet som viser respekt for individet og språket er middelet for å øke menneskets forståelse. Mennesket iboende ressurser kommer best fram i samspillet med andre mennesker. Det er den demokratiske tankegangen som gjelder, og som bidrar til at hvert menneske utvikler seg og finner moralske verdier som ikke bare er gjeldene for individet, men også for samfunnet. Dette kaller diskursetikken for å anstendiggjøre private referanser. Det å utvikle like verdier i mennesket som i samfunnet, betyr ikke at mennesket utelukkende skal mene det samme som samfunnet. Samfunnet kan ikke beslutte, eller overkjøre individets tanker og meninger, det er tvert imot avhengig av å inkludere alle i søken på best mulige løsninger for alle. Samfunnet er avhengig av individene på lik måte som individene er avhengig av fellesskapet med andre for å utvikle seg best mulig. Ut fra samtalen ser man mennesket i stand til å foreta rasjonelle valg, og integrere verdier som er viktig for individet.

Det kan betraktes som rasjonalitetssvikt og moralsk klandre verdig og ikke respektere pragmatiske forutsetningen for diskursen. Det er todelt forklaring på hvordan man kan fornekte forutsetningen, den ene er ved utelukkende å delta i diskursen for å fremme egen interesse, altså egoisme. Eller man kan være fanatisk mot regler og normer som man ufravikelig følger, uansett argumentasjon fra andre. Diskursetikken er likevel inkluderende nok til å hevde at også individene som har disse egenskapene er moralske subjekter.

Et av spørsmålene man kan stille ved diskursetikken er hva som er sant, det som kalles sannhetsbegrepet. Habermas, som er en kjent diskursetiker, er med på å definere sannhetsbegrepet ved at man finner det som er absolutt og universelt sant. Dersom det er sant, må det ha vært det før, nå og siden. Dette medfører at det finnes mange ting som er sanne, og kanskje enda flere som ikke er sanne. Det gir rom for å diskutere moralske verdier, politikk og religiøse tilknytningen for å nevne noen, ut fra de ulike preferansene diskursen krever. Det er nyttig for en PP-rådgiver å erkjenne respekten for alle individer i samtalen, og ikke bare la seg styre av sine egne erfaringer og faglig kunnskap. Eleven sitter på best mulig forutsetninger til å kjenne sine verdier, holdninger og verdier, og ønsker kanskje ikke å få presentert løsningen, men ulike alternativer om slikt finnes. Foreldrene kan hjelpe med å se hvilke metoder som vil hjelpe barnet sitt, kunne gi nødvendig informasjon til PP-rådgiveren som ut av dette kan finne den beste løsningen for alle. Respekt for alle involverte parter og respekt for dialogens preferanser kan hjelpe PP-rådgiveren til best mulig å hjelpe eleven.

Men hva om det ikke er samtalen som er riktig hjelp til individet for best mulig å utvikle iboende ressurser? Hva om morallæren finnes i etiske grunnfenomener som ikke er åpen for valg. Nærhetsetikken ser nærmere på dette.

## 2.8 Nærhetsetikken

I likhet med diskursetikken fokuserer man på mennesket i samspill med andre, men i nærhetsetikken er man helt avhengig av den andre. Den fokuserer på det man kan si er moralens fødested, altså individets nære relasjoner med andre mennesker. Det er disse moralske verdiene som gir mennesket de fundamentale handlingsbetingelsene. Filosofen Knud E. Løgstrup (1996) definerer disse betingelsene som spontane livsytringer som er grunnleggende, og førende, i møter mellom mennesker. Betingelsene er barmhjertighet, åpenhet og ærlighet i samtalen, tillit og en ordløs appell om ikke-vold (Nyeng, 2015, s. 113). Disse egenskapene eksisterer før meg, uavhengig av meg og har direkte tilknytning til meg.

De spontane livsytringene hjelper oss til å definere handlingsrommene våre og gir nødvendig forutsigbarhet. Med andre ord oppdras man ikke til å utvikle moralske verdier slik de fleste etiske teoriene hevder, men har disse nevnte betingelsene integrert i et hvert samspill med det andre mennesket. På denne måten kan man ikke fraskrive seg ansvar overfor medmennesker, selv om det kan oppleves som at samfunnet for øvrig visker ut moralske verdier. Det er i interaksjonen med den andre at våre verdier i vårt handlingsliv kommer fram. Nærhetsetikken sier at jeg har et ansvar i mitt møte med det andre mennesket, uavhengig av normer og regler som er beregnet på forhånd. Mine valg av handlingsbetingelser skjer i møtet med den andre,

og handler derfor om skjønn, Aristoteles (Stigen, 1983) kalte dette for klokskap og dømmekraft, begreper som ikke trenger nærmere forklaring.

Nærhetsetikken presiserer at handlingene en velger i møtet med den andre ikke bare er styrt intellektuelt, men at refleksjonen rundt det også preges av interesser og følelser. Dette kan selvsagt være en utfordring for PP-rådgiveren. Noen ganger møter man foreldre og elever som man ikke har tillit til, eller som man ikke opplever som ærlig og åpen. Eventuelle tidligere opplevelser settes ikke til side og blir en del av følelsesregisteret som påvirker handlingsvalgene. På den andre siden kan foreldrene/eleven oppleve PP-rådgiveren som lite tillitsfull som medfører at de eventuelt holder tilbake informasjon som ville hjulpet elevens undervisningssituasjon. Eller at PP-rådgiveren virker for tillitsfull og åpen, slik at man opplever fagpersonen som lite profesjonell og mer som en god, gammel venn. Siste scenario kan gi utfall som kontakt til alle døgnetstider i spørsmål rundt ens elev, eller at PP-rådgiveren oppleves som lite faglig, og mer kommer med vennskapelige råd enn faglig substans.

Nærhetsetikken fordrer engasjement, og legger alt ansvar på mennesket selv for sine handlinger. Det sies at nærhetsetikken er asymmetrisk i den forstand at individet kan ikke forvente noe fra den andre i interaksjonen. Dersom jeg behandler den andre med respekt, kan jeg ikke forvente det samme i retur, eller at den andre skal opptre ansvarsbevisst. Likevel er våre liv viklet inn i andres, og det er en forutsetning for at jeg skal kunne realisere det jeg ønsker, at noen føler engasjement for mine handlinger. Nærhetsetikken sier at løsrivelse fra andre er umulig, og ikke ønsket. Å benekte noen av livsytringene vil være å ødelegge mulighetene for et sosialt liv. Da nekter vi ikke bare for livsytringene, men for vår egen eksistens som menneske.

Etikken blir ikke beskrevet som en spesiell praksis, men som fokusering på betingelsene som ligger til grunn for livsutfoldelse (Nyeng, 2015, s. 116). Filosofen Wittgenstein (Wittgenstein, 2016) er en av talsmennene for nærhetsetikken. Han presiserer at vår moralske lære skjer i samspill med omgivelsene, ikke via ytre autoriteter som i kontraktsetikken, på grunn av individets autoritet som hos pliktetikken, eller som et behov for å komme på høyere nivå. «Vi er ikke i denne verden kun som observatører.» Vår interaksjon med andre mennesker innbefatter ifølge Tilghman(1991) å se «... the human face as a moral space.» (Nyeng, 2015, s. 116).

Nærhetsetikken setter fokus på kontraktsetikkens beskrivelse av at menneskets handlinger kommer som et utspring fra å få dekket mest mulig egne behov og lyster. Nærhetsetikken

mener individets handlinger ikke er nok til å bestemme verden. Og man kan ikke avskrive seg ansvar i sin streben etter å tilfredsstille egne behov ved å definere handlingsyttringer i etterkant av handlingen. I tillegg er det en moralsk svikt og bevisst unngå å ta ansvaret for egne handlinger.

Som navnet, tilsier, er nærhetsetikken noe som angår alle, og fokuserer på aktiviteter som skjer i hverdagens handlinger. Dette kan bidra til å gjøre moralen mer synlig/forståelig i våre opplevelser av valg i handlinger. Vi vet jo at føringene for moralske valg allerede er der, og vil skje spontant- og at det er utelukkende oss selv som må ta ansvaret for handlingen.

Nærhetsetikken skyr ikke regler og normer, men er mer opptatt av å beskrive det konkrete som skjer mellom to mennesker, enn at interaksjonen mellom to mennesker skal skje fordi vi søker en mer universell forståelse av moralske verdier.

Avslutningsvis poengteres det at nærhetsetikken utfordring er at den utelukkende beskriver interaksjonsarenaen som et treffpunkt mellom individet og den andre, ikke en mulig tredjepart, eller øvrige mennesker. Dette gjør det vanskelig å definere at mine valg av handlinger skal være gjeldende for den øvrige verden, da min handlingsarena har så stor begrensning.

## 2.9 Eksistensialistisk etikk

Her fremheves menneskets ubetingede frihet, at mennesket blir til ved å gjøre egne valg. Det finnes ingen moralske føringer som bestemmer hva som er rett eller galt å gjøre, hva som er det gode liv. Denne ansvarliggjøringen oppfattes ikke bare som et vell av muligheter, men også som en stor belastning da den medfører stor usikkerhet og angst.

Eksistensialismen er opptatt av spørsmålene om hva som er rett, og det er kun individet som kan svare på det. Og det er kun individet som står ansvarlig for svaret som gis. Dette gir en frihet som selv eksistensialistiske talsmenn betegner som ubehagelig. Mennesket har ingen førende verdier, normer eller regler for korrekte valg, og dermed har man liten hjelp til og skulle velge rett. Moralene er valgene som individet tar, og sterkere enn i noen av de tidligere etiske teoriene, understrekes umuligheten av å forlate subjektiviteten. Forsøker man å støtte seg på andres verdier i begrunnelse for valg, defineres det som et forsøk på å rømme fra friheten. I tillegg kan det ligge begrensninger på mennesket i form av sosial status, erfaringer i livet, straff fra stat og andre, men ifølge eksistensialistisk etikk er det nettopp i slike begrensninger at menneskets mulighet til valgene ligger. Begrensningen kan oppleves som motstand, og det er om og hvordan motstanden er som har betydning for individets valg.

«Eksistens går forut for essens», sier J. P. Sartre (19051–1980), og mener det er umulig å beskrive mennesket objektivt (Nyeng, 2015, s. 125). Det eneste menneskene har felles er valg, og en slags grunnholdning til livet. Det finnes ingen moral som er førende, medfødt, eller må søkes etter. Vi har bare vår eksistens, mens vi selv må velge hva som blir essensen. Når det er sagt, må det understrekes at vi kan velge å forplikte oss til moralske normer.

Mens de fleste andre etiske teoriene er opptatt av å finne moralen og etikkens innhold, er man i eksistensialistisk etikk mer opptatt av bevisstheten mennesket har rundt sin frihet. Det vil si at man alltid har fokus på å velge, mer enn på hva man velger. Livet er definert som usikkert og man har ingen garanti for å leve et meningsfullt liv da det ikke er kartlagte kriterier for hva som er rett/gal måte å leve livet på. Eksistensialistisk etikk fordrer ikke egoismen som framtrepende egenskap, selv om verdiene først blir verdifulle ut fra valgene individet tar. Valgene av verdiene kan i etterkant virke som rettesnor individet kan følge, fordi vi må forholde oss til dem etter at valget er tatt.

La oss se nærmere på spørsmålet om det ikke er så viktig hva jeg velger, bare jeg velger? Sartres definerer verdien av valgene ut fra universelle forståelse. Det betyr at når jeg velger, velger jeg for menneskene, ikke bare for meg selv. Dette så vi også i deontologisk etikk, ved at alle forpliktes i mine valg. Med andre ord kan man påstå at eksistensialistisk etikk har en føring for det frie valget, selv om det ikke er definerte moralske føringer da menneskets frie vilje er udiskutabelt. Man har likevel et hensyn å ta i når valget skal kunne etterleves av alle. Så er det selvsagt opp til de øvrige å velge om de vil leve etter det, de har sine valg.

Man velger sitt liv og sin livsform ut fra spørsmål om hvem man vil være. Dette betyr at egenskapene er valgt og definerer hvilken person man er, eller som eksistensialistisk etikk sier: jeg er i kraft av mine valg (Nyeng, 2015, s. 128). Det å be om hjelp, søke råd blir heller sett på som et forsøk på å stikke fra eget ansvar enn behov for hjelp. En kan ikke be om råd, da en alltid må ta egne valg. Sartre er tydelig på at rådgiver ikke engang kan komme med ulike alternativer som en kan velge ut fra, alt må komme fra mennesket selv, og ikke være definert av andre. Først når du tar regi over valgene dine vil du kunne eie det, og ønske å arbeide med det. Selv om en ut fra eksistensialistisk perspektiv ikke skal søke råd fra PP-rådgiveren, kan etikken vise oss elementer som er nyttige i streben etter god veiledning. Når foreldrene og aller helst eleven får kjennskap, og viktigst eierforhold til valgene han har i arbeidet framover, kan det gi mer engasjement. Motsatt kan det føre til motstand om rådene er påført og ikke i samsvar med elevens forutsetninger, lyster og evner til å velge. Eller rådene

kan være diffuse/uoversiktlige slik at det er vanskelig for eleven å ta riktige valg, som gjør eleven til det mennesket det ønsker å være.

Det finnes et livsvalg man, ifølge Sartre ikke bør velge, og dette kalles det uoppriktige. I dette kan man forstå at mennesket legger egne begrensninger for egne valg og dette mener eksistensialistisk etikk er et selvbedrag. Det finnes ingen begrensninger i menneskets valgmuligheter. Noe annet man bør unngå er å la andre sanse meg som et objekt, som er i stor kontrast til nærhetsetikken. Den andre er, ifølge Sartre truende, for den andres oppfatning av meg som objekt, ødelegger min subjektivitet. På samme linje som at motstand også beskrives som en løsning, er andres objektdefinisjon av meg egentlig en befrielse da den gjør meg enda mer oppmerksom på min subjektivitet og min frihet. Det at den andre ser meg, gjør at jeg også ser meg selv.

Angsten beskrives også som et nødvendig onde hos eksistensialismen, den kalles faktisk livets uunngåelige følgesvenn. Når det konstant mangler ytre føringer for hva som er rett å velge, medfører det usikkerhet hos individet. Men også angsten er nødvendig for at mennesket skal kunne realisere sin frihet. Den danske filosofen Søren Kierkegaard (1813–1855) mente at man kunne bli fri for angsten ved å velge å bli kristent troende. Dette var for Kierkegaard det beste valget for menneskets liv, men han beskrev to andre måter også: Den estetiske livsform kan best illustreres som barns måte å være på. Man lar behov for nytelser være førende og da er det egentlig naturen som leder an og måten man lever på er her og nå. Det er først på neste stadium, det etiske stadium, at man forplikter seg til å leve etter prinsippet om å gjøre godt/vondt og ikke etter ren nytelse. Det høyeste stadium er det Kierkegaard definerte som det beste, det religiøse. Her er det troen på Gud, og muligheten for å unngå å bære alt ansvar for egne handlinger som er meningsbærende. Sartre er svært uenig med Kierkegaard om dette og understreker at det finnes ingen utenforliggende kraft som kan ta ansvar for menneskets valg. Dine valg er ditt ansvar.

Det er utvilsomt mye visdom i de ulike etiske teoriene, og det er vanskelig å definere PP-rådgivere som tilhørende en av teoriene. Nå er det heller ikke ønskelig for oppgaven, men de ulike teoriene er et godt bakteppe når man søker å forstå de ulike PP-rådgivernes muligheter til å håndtere mulige etiske utfordringer.

## 2.10 Strategier for håndtering av etiske utfordringer

Forfatteren av forskningsartikkelen fra Apollon, nevnt på side 7, presenterer fire strategier for å håndtere etiske problemer. Frode Nyeng sin (2015) kategoriske inndeling av etiske teorier,

og strategier for mulige håndteringer av etiske problemer er nyttig i mitt arbeid med å forstå informantenes erfaringer. Strategiene beskrives som tre dårlige og en god, men erfaringsmessig har vi alle fire strategiene i håndteringen av etiske problemer, og de presenteres derfor uten klassifisering.

- Tradisjonsstrategien: En måte å håndtere etiske problemer på er tradisjonsstrategien. Da håndterer vi utfordringen slik vi alltid har gjort før, eller som man gjør alle andre steder. På denne måten «adopter» rutiner fra tidligere og man følger strømmen. Det behøves ikke mange diskusjoner ved slik håndtering, for det finnes allerede en «fasit».
- Følelsesstrategien: Følelsene er med å styre relasjonene med de øvrige partene i samspillet, og man lar følelsene påvirke hvordan man håndterer den etiske utfordringen. Denne strategien kan bli noe impulsstyrt, dersom man for eksempel øyeblikkelig blir sint/lei seg for noe foreldrene og/eller eleven sier, og handler deretter. Det er selvfølgelig ikke alle som lar seg styre av følelser, og mange har nok lært seg å håndtere disse, men de kan likevel påvirke hvordan vi håndterer utfordringene i samspillet med andre mennesker.
- Dogmatisk strategi: Den dogmatiske strategien kjennetegnes av den rasjonelle begrunnelse mangler. Når foreldre og/eller elev spør hvorfor de ikke kan få bli i klasserommet, hvorfor man ikke får egen tid med kvalifisert lærer og lignende, så blir det dogmatiske svaret: «Fordi det er slik/ Fordi vi sier det.»
- Den argumentative strategien: Den fjerde strategien søker blant annet å svare fornuftig på hvorfor-spørsmålet. Denne strategien tar utgangspunkt i handlingene våre og stiller spørsmål vedrørende årsak til handling, hva slags konsekvenser handlingen gir, og kunne gitt. Ved å stille spørsmål tvinges vi til å reflektere over våre valg, og hvilke verdier som ligger til grunn for våre valg av handlingsmåte. Denne refleksjonen kan hjelpe oss til å se alternative måter å håndtere situasjoner på. I samspillet med andre, når man genuint søker svar for å hjelpe, kan man oppnå ny faglig kunnskap ved å være åpen for andres måte å argumentere på, andres måter å foreslå løsninger på og andres måter å løse etiske utfordringer på.



## 3.0 Forskningsmetode

Kapittelet om forskningsmetode redegjør for framgangsmåten som er fulgt. Her vil jeg begrunne hvorfor semistrukturert forskningsintervju ble valgt. Jeg presenterer hvordan informantene ble rekruttert, og sier noe om utfordringene og endringene i rekrutteringsprosessen. Videre redegjør jeg for utfordringer i å innhente empiriske data fra informantene, transkriberingsprosessen og diskuterer mulige feilkilder. Informantene ble ivaretatt ved personopplysningsloven, det ble brukt samtykkeskjema og i dataframstillingen benyttes fiktive person- og stedsnavn. I kapittelet vil jeg også gjøre rede for sortering av sitatene til informantene, analyseprosessen og via etisk refleksjon beskrive hvordan jeg håndterte sårbare opplysninger som informantene gav.

### 3.1. Kvalitativt forskningsintervju

Fenomenologi er en retning innen kvalitativ forskning hvor fokuset er å forske på det som har hendt og menneskers erfaringer av samme fenomen (Postholm, Kvalitativ metode, 2005). Det er flere metoder innenfor kvalitativt forskningsfelt, slik som etnografiske studier, kasusstudier og fenomenologiske studier. I følge Postholm (op. cit.) er disse metodene anbefalt til masteroppgaver med tanke på omfang og varighet. Jeg ønsket å få kjennskap til informantens personlige opplevelse og la deres beskrivelse være i fokus. Thagaard (2009) beskriver også fenomenologien til å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøke å forstå en persons dypere erfaringer. Thagaard påpeker at det er en fordel om intervjueren har egne erfaringer og refleksjoner rundt emnet det skal forskes på. Intervju er den vanligste datainnsamlingsstrategien og ofte den eneste måten man kan få tilgang til forskningsdeltakerens erfaringer på- (Postholm, Kvalitativ metode, 2005).

### 3.3 Prosessen til valg, og rekruttering av, informantene

Thagaard (2009) beskriver strategisk utvalg som et utvalg hvor informantene har en eller flere egenskaper som gjør at de egner seg til prosjektet. Rent praktisk var det viktigste for meg at informantene var PP-rådgivere. Jeg satte ingen aldersspekter på PP-rådgiveren, ei heller krav om hvor lenge de måtte ha arbeidet som PP-rådgiver. De eneste kriteriene var at de hadde møtt etiske utfordringer i samarbeidet med foreldre og/eller elev, og at de var villig til å dele disse erfaringene, og reflektere rundt egne håndteringsvalg med meg.

Uten at det var nødvendig for oppgaven, så valgte jeg å intervju tre damer og to menn. Jeg tror det er nyttig for perspektivet i oppgaven at det kommer innslag fra begge kjønn. Kontoret hvor jeg arbeider, har mange PP-rådgivere, men veileder og veiledningsgruppen anbefalte meg å søke ut over eget kontor på grunn av etikken i å bruke egne kollegaer som informanter.

I tillegg utfordret min veileder meg til å intervju eksemplvis en prest og en lege, som ofte står i etiske dilemma og møter mennesker i sårbare situasjoner, for å få en bredere vinkling på etiske utfordringer. Jeg ønsket ikke å sette begrensninger for meg selv i starten og vurderte det dithen at det var nyttig for meg å se hvilken vinkling andre yrkesgrupper kan ha på etiske utfordringer, og om det er mulig å lære noe fra deres mulige håndtering av disse.

Rekrutteringen foregikk via diskusjoner på arbeid. Jeg snakket med kollegaer som kjente til andre kollegaer, og jeg snakket med andre studenter i starten av mastergradsarbeidet.

Thagaard (2009) kaller dette for snøballmetoden. Man snakker med personer som har relevant informasjon om studien, i dette eksempelet PP-rådgivere som hadde møtt etiske utfordringer, og disse kontaktet andre personer som hadde kjennskap til nytte for min masteroppgave. På denne måten hadde jeg en strategisk informantutvelgelse. Det varierte hvor lang tid det gikk før informantene ble kontaktet og de ble presentert for intervjuguiden, men samtlige fikk spørsmålene og samtykkeskjema utlevert før selve intervjuet. Jeg kontaktet en prest med spørsmål om å rekruttere noen til studien, og denne presten takket ja til deltakelse. Det lyktes meg ikke å få tak i en lege, men jeg ser absolutt at det kunne vært en styrke for min oppgave.

### 3.4. Forskerrollen

I mitt arbeid med studiet vil jeg delta med all min forkunnskap, erfaring og verdier som jeg har tilegnet meg. Jeg har også ha opplevd noen etiske og moralske utfordringer i forbindelse med min arbeidsdag, og dette farger måten jeg velger informanter og intervjuguiden. Via samtaler med kolleger, veileder og troskap til det informantene sier og med rikelig sitering, vil jeg delvis kunne redusere noen av de negative konsekvenser av det som er min forforståelse basert på egenerfaringer. Som forsker har jeg også et ansvar for at informantene føler seg trygge og å forsøke å skape tillit i intervjusituasjonen. Jeg må tenke på presentasjon av problemstilling, og søke å få informantene til å føle seg så trygge at de ønsker å gi ærlige svar som bidrar til svar på problemstillingen. Min arbeidserfaring, og eventuell kjennskap til informantene og møtene de refererer fra, vil også måtte vurderes nøye når jeg skal bearbeide datamaterialet og analysere det.

Edmond H. Husserls (1859–1938), introduserte begrepet epoche. (Spear, u.d.) Epoche kan forstås som vår manglende evne til å forstå andres beskrivelse bare som deres beskrivelse, men heller som noe som må flettes inn i egne erfaringer, forklaringer og oppfattelser av verden rundt oss. Han utfordrer oss til å ikke farges av egen subjektivitet, ikke forkaste eller være kritiske når informanten forteller om sine opplevelser. Jeg arbeider med pedagogisk

forskning i mitt studie og bør være godt forberedt på at min rolle som forsker må være gjennomtenkt med tanke på subjektive forståelser av svar, objektiv beskrivelse, evnen til kommentere informantenes respons i intervjuene, og etter transkribering, håndtering av informantenes svar og drøfting av disse. Forhåpentligvis kan min forskning hjelpe andre PP-rådgivere, lærere, foreldre og elever i framtidige møter når kartlegging skal presenteres.

### 3.5 Utarbeidelse av intervjuguide og prøveintervju

Intervjuguiden ble utformet fra ideen om å få hjelp til besvare problemstillingen min så konkret som mulig. Jeg startet med en tanke om å beskrive en etisk problemstilling for å eksemplifisere en etisk problemstilling, men tenkte det kunne legge føringer på informantene. Jeg ønsket ærlige svar, og ikke at de skulle tro jeg søkte spesielle svar som passet mine antakelser. Dermed kom ideen om å la hver av informantene definere hva de opplevde som etisk utfordring, om de kunne. Jeg opplevde jo følelsesmessige reaksjoner vedrørende etiske utfordringer i min arbeidshverdag, så jeg ønsket å se om flere opplevde det samme og om de ville fortelle meg deres personlige oppfattelse av å være i slike situasjoner. Jeg håpet å gå ut fra masteroppgavejobben med en konkret verktøykasse for å håndtere etiske utfordringer, og jeg ville lære fra mine kollegaer, så jeg laget spørsmålet om hvordan de håndterte den etiske utfordringen.

Jeg laget ingen stor intervjuguide, noe flere av informantene sa var positivt. (Se vedlegg 2) Og det kunne vært til hjelp med flere utfyllende spørsmål i noen av intervjuene, for eksempel kunne de fått definere flere etiske utfordringer, og eventuelt blitt utfordret på å fortelle andre måter å håndtere etiske utfordringer på. Dette ble ikke gjort på grunn av respekt for informantene vedrørende mulig tankegang om at jeg var ute etter rett/gal måte å håndtere etiske utfordringer på. Det er ikke opp til meg å definere hva som rett for andre.

I følge Dalen (2011) må det alltid foretas prøveintervju i en kvalitativ intervjustudie for å se om intervjuguiden virker og hvordan man fungerer som intervjuer. Mitt prøveintervju ble gjennomført med en venninne som er utdannet lærer, og spesialpedagog. Hun gav meg konstruktiv tilbakemelding som medførte at jeg utvidet intervjuguiden med flere åpne spørsmål som hva informantene syntes om å bli utfordret etisk, og om det var mer hun/han ønsket å utdype, tilføye når spørsmålene var stilt. Vi diskuterte at endringen til mer åpne spørsmål kunne gi meg mer informasjon. Hennes tilbakemelding medførte også at jeg kunne tåle litt stillhet fra informantene før svar. Det var også nyttig å vurdere seg selv etter

prøveintervjuet via lydopptaker. Jeg vurderte hvordan jeg kom med tilbakemeldinger underveis og hvordan jeg stilte spørsmålene med tanke på formulering av ord og intonasjon.

### 3.6 Gjennomføring av intervjuene

Informantene ble fortalt at deltakelsen var frivillig, og at svarene som kom fram ville bli anonymisert. Intervjuet ville også bli speilet etter gjennomføring i et forsøk på å sikre seg at informasjonen ble gjengitt så korrekt som mulig. På grunn av store geografiske avstander ble to av intervjuene utført skriftlig. Eventuelle oppfølgingsspørsmål ble tatt muntlig, og da bruk av lydopptak. De øvrige intervjuene ble gjennomført på kontor, det ble avtalt med informantens arbeidstid og i tilknytning til nylig gjennomført tilbakemeldingsmøter.

Informantene var innforstått med at det ble brukt lydopptak til innsamling av data. Det ble satt en tidsramme for intervjuet for at partene skulle ha en formening om hvor lang tid man hadde til rådighet, denne er satt til 30–40 minutter.

### 3.7 Transkribering

Transkriberingen ble gjort på tre uker, og selv om det tok tid, var det svært nyttig. Jeg skrev ned alt på bokmål fordi det blir lettere å lese og bidrar til anonymisering. Jeg har en fortettet transkribering, dvs. utelatelse av gjentakelser, fyllord, slik som «eeeh», «mmmh» osv. Jeg delte svarene inn i tre kolonner hvor en kategori gikk på informantenes beskrivelser av etiske utfordringer, en på hvordan de opplevde denne utfordringen og en på håndteringsmuligheter. Etter hvert ble det en kategori til med tilleggsinformasjon. Jeg sendte transkriberingen til alle informantene, også de som hadde levert skriftlige besvarelser, siden disse hadde hatt behov for oppfølgingsspørsmål i speilingsrunden.

### 3.8 Dataanalyse

I mitt arbeid med å analysere, undersøkte jeg erfaringsmessig kunnskap som informantene ga, også kalt empiri, og forsøkte å se dette i sammenheng med problemstillingen min. En kvalitativ analyse kan gjøres ved at man i første omgang beskriver funnene, under her ligger det å transkribere og strukturere materialet. (Befring, 2007). Her søkte jeg å ha en så praktisk tilnærming som mulig, se objektivt på ytringene og skrive ned det som ble sagt uten fortolkninger, jf. epoche. Jeg lot meg inspirere av Lindseth og Norberg (2004) sin metode, som de har hentet fra Ricoeur sin fenomenologisk-hermeneutiske filosofi bestående av tre trinn. Det første trinnet er naiv lesing, som betydde at jeg leste teksten flere ganger og søkte å

forstå den som en helhet. Jeg arbeidet bevisst med å ikke farges av egne tolkninger, men lese helheten så objektivt som mulig. Trinn to ble gjennomført som strukturell analyse, hvor jeg leste teksten og søkte å forstå dens deler opp mot forskningsspørsmålene jeg hadde stilt. Her var målet å forstå delene av teksten og forstå hva som er relevant i disse delene for problemstillingen. Det tredje trinnet besto i at jeg som forsker søkte å forstå delene i en ny fortolket helhet i forhold til det som har kommet fram i studiet, slik jeg forsto det. Her ble hermeneutikken synlig ved ny læring fra tekst, og læring fra deler til helhet.

Naiv lesing gav meg et mer åpent utgangspunkt og tvang meg til å se hva informanten faktisk sa. Ved å lese hvert intervju flere ganger uten noe annet for øye enn å lese teksten, ble jeg også mer involvert i informantens ytringer. Det gav meg en ny innlæring som ikke fokuserte på hva jeg kunne på forhånd.

Strukturell analysing gav meg tre ulike hovedkategorier. Analyseringsmetoden på trinn to, medførte også at jeg måtte kategorisere alle setningene som informantene gav i intervjuene, for å finne mening og eventuelle mønster. Dette kalles for deskriptiv analyse. Datamaterialet blir redusert, slik at det blir mer oversiktlig og forståelig. (Postholm, Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier, 2010) Alle setninger ble forsøkt kategorisert inn i de fire hovedkategoriene, og deretter bearbeidet hver for seg ut fra kategoriene, før jeg søkte å se sammenhengen mellom kategoriene. Dette kan beskrives som den aksiale kodingsprosessen, hvor forsker får en oppfatning om hvordan kategoriene forholder seg til hverandre. (Postholm, Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier, 2010)

En måte å nærme seg datamaterialet på, er induktiv tilnærming hvor hensikten er å få grundigere og større forståelse for fenomenet som undersøkes. I induktiv tilnærming skal utviklingen av analytiske begreper og kategorier utledes fra datamaterialet- (Dalen, 2011). Det er umulig å være helt løsrevet fra egen teorikunnskap og erfaringer, slik at forsker må være seg bevisst egne synspunkter, meninger og antakelser. Å være bevisst egen forforståelse kan gjøre meg bedre egnet til å velge relevant teori for å belyse funnene i oppgaven- (Dalen, 2011). I tillegg bør jeg være bevisst min egen subjektivitet i fortolkningen av materialet. Det er deltakernes erfaringer jeg er interessert i å presentere, som medfører at jeg må strebe etter det og søke å legge egne meninger til side.

Som i arbeidet med intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen da jeg skulle analysere. Dette for å sortere ut hvilken informasjon informantene gav som var relevant for at jeg kunne besvare oppgaven min. Det førte meg direkte på følgende kategorier:

- PP-rådgivernes definering av etiske utfordringer
- PP-rådgiverens erfaringer i møte med etiske utfordringer
- PP-rådgiverens «håndteringsverktøy» i møte med etiske utfordringer

Den første kategorien ble endret fra «PP-rådgiverens etiske utfordringer» til «PP-rådgiverens definering av etiske utfordringer». Dette fordi veileder som mente punkt en og punkt to i utgangspunktet var for like. Jeg vurderte det til at begge punktene måtte med, da den ene skulle hjelpe meg å besvare om andre PP-rådgivere opplevde etiske utfordringer, og det andre vise meg hvordan de opplevde å bli utfordret. I analyseringsprosessen kom jeg fram til at informantene gav ulike, utfyllende beskrivelser av etiske utfordringer og dermed syntes jeg det ble mer korrekt å formulere til PP-rådgiverens definering. Forhåpentligvis ville det også understreke min respekt for hver av informantene, og at hvert svar de gav var like viktig i analyseringen.

Da hadde jeg arbeidet ut fra det siste trinnet i den fenomenologiske- hermeneutiske filosofien, og søkte å forstå helheten ut fra funnene gjort i studiet. Det som var til størst nytte her var muligheten til å se fellestrekkene og regelmessighetene i datamaterialet, for så å knytte det til et større hele.

### 3.9 Kvalitetssikring

Forskerne bruker gjerne begreper som pålitelighet, gyldighet og overførbarhet istedenfor reliabilitet, validitet og generalisering- (Thagaard, 2013). Jeg skal bruke deres foretrekkende begreper i mitt forsøk på å vise hvordan oppgaven skal kvalitetssikres.

Postholm (2010, s. 17) sier: «Det er en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, spørsmålene som blir stilt, metoden som blir valgt, og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på.» Det er også ofte derfor kvalitativ forskning kritiseres vedrørende pålitelighet i funn da et individ gjør alle valg helt fram til resultatet ferdigstilles.

Det kan hjelpe påliteligheten at leser ser hvordan jeg som forsker begrunner min egen forforståelse og valgene jeg tar underveis, hvorfor jeg har valgt de ulike teoriene som inngår i

studiet og at jeg forklarer prosessen med å tolke datamaterialet. Kort sagt kan det hjelpe kvaliteten på oppgaven å gjøre hele prosessen så gjennomiktig som mulig.

Videre er det nyttig å se om studiet undersøker det den skal, altså er det gyldighet i oppgaven? Klarer jeg å beskrive oppgaven så gjennomiktig at man forstår hvorfor man ender opp på et slikt svar på problemstillingen? Dette bør leser få avgjøre, på samme måte som at leser må vurdere om studiet har overføringsverdi? Min intensjon med oppgaven er ikke at all data skal kunne overføres direkte, men å ha noe gjenkjenningsverdi til PP-rådgiverens arbeidshverdag. Kanskje kan noen av informantenes verktøy for å håndtere etiske utfordringer ha overførbarhet til andre PP-rådgivere?

Noe av det som kan styrke påliteligheten er at informantene får lese gjennom intervjuene når de er transkribert og at man åpner for at de kan komme med deres synspunkter, og ta hensyn til disse. På den måten vil informantene ha noe påvirkning på det datamaterialet som er utgangspunktet for analysen. Dette er nyttig for meg som forsker også, å søke at informantene blir gjengitt så korrekt som mulig. En annen faktor som kan styrke kvaliteten på studiet er at informantene gir svar ut fra egne opplevelser i sin yrkeshverdag. Forskningsdeltakerne vil beskrive fortiden ut fra en forståelse som er påvirket av de erfaringene forskningsdeltakerne har tilegnet seg fram til intervjuene blir gjennomført- (Thagaard, 2013).

### 3.10 Etiske betraktninger

Den nasjonale Forskningsetiske Komiteen for Samfunnsvitenskap og Humaniora, heretter kalt NESH, har utarbeidet etiske retningslinjer i forbindelse med forskning- (Den nasjonale Forskningsetiske Komiteen for Samfunnsvitenskap og Humaniora, 2017). I følge HESH sine etiske retningslinjer er ikke masteroppgaven knyttet til så strenge personvernsopplysninger at den kvalifisert til å søke om meldeplikt, men det var etiske hensyn som skulle følges. De etiske hensyn som har vært viktig å ta hensyn til i min forskning er fritt og informert samtykke, personvern, konfidensialitet og taushetsplikt, og jeg skal derfor utdype dette nærmere.

Det er kun etter at man har innhentet informanternes informerte og fri samtykke at man kan starte et forskningsprosjekt. Informanten skal opplyses om hensikt med forskningen, hvilke metoder som brukes og eventuelle konsekvenser som kan komme ut av deltakelse. Informantene i denne oppgaven fikk spørsmål om de ønsket å delta, de fikk informasjon om at

det var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. De fikk først muntlig informasjon om studiet, deretter skriftlig informasjon med samtykkeskjema, og intervjuguiden slik at de skulle se spørsmålene før de svarte på samtykket. Før og etter hvert intervju ble informantene også informert om at de når som helst kunne trekke seg fra studiet.

Jeg som forsker forplikter å behandle datamaterialet konfidensielt, altså uten innsyn fra noen andre. Dette omhandler personvernet og informantenes rett til at opplysninger om vedkommende blir beskyttet. Det er også krav om taushetsplikt som betyr at jeg er forpliktet til å bevare tausheten om forskningsdeltakerne og informasjonen de har gitt meg.

Jeg brukte intervju som datainnsamlingsstrategi og intervjuene ble tatt opp via privat telefon. I forhold til konfidensialiteten var det flere hensyn å ta. Opptakene ble lagret på nummerrekkefølge, i transkriberingen ble det brukt fiktive navn og steder som ble omtalt ble fjernet. Samtykkeskjemaene ble oppbevart i låst skuffe i mitt private hjem. Lydfilene, transkriberingen og samtykkeskjemaer vil bli slettet og makulert, i henhold til informasjonsskrivet, når arbeidet med oppgaven er ferdig.

I kvalitativ forskning må man også ta hensyn til samspillet mellom informant og forsker. Jeg søkte å være så bevisst som mulig min egen tilstedeværelse og væremåte i samspillet med informantene. Det var viktig for meg at informantene følte seg ivaretatt, respektert og at de opplevde en atmosfære som medførte så ærlige svar som mulig. Det var derfor avgjørende å understreke frivilligheten i deltakelsen, når jeg sendte transkriberingen. Et annet hensyn å ta var at jeg kjente noen av informantene fra tidligere, og at vi har ganger like opplevelser. En av metodene jeg brukte var å jobbe konkret ut fra intervjuguiden i selve intervjuet, og gav kanskje lite bekreftelse på det informantene sa i et håp om ikke føre dem til et eller annet de ikke hadde intensjon om selv. Det var utfordrende å vite om jeg klarte å skape trygghet, også siden to intervju ble foretatt skriftlig.



## 4.0 Presentasjon og drøfting av funn:

I dette kapittelet presenteres funn fra informantene om hva de definerer som etiske utfordringer, hvilket teorigrunnlag man kan forstå deres opplevelser ut i fra og hva de definerer om håndteringsverktøy når de møter etiske utfordringer.

Jeg har valgt å presentere empiri i forhold til tre kategorier, og drøfte disse underveis i presentasjon av funnene. Dette er en fortløpende prosess som fører meg igjennom funnene og hjelper meg å trekke inn relevant etisk teori underveis.

Jeg vil presentere funnene i tre ulike kategorier:

- PP-rådgivernes definering av etiske utfordringer
- PP-rådgiverens erfaringer i møte med etiske utfordringer
- PP-rådgiverens «håndteringsverktøy» i møte med etiske utfordringer.

### 4.1 PP-rådgiverens definering av etiske utfordringer

Jeg startet prosessen med en antagelse om hva slags etiske utfordringer PP-rådgiveren møter, og målet med denne kategorien var å se om andre opplevde etiske utfordringer og da evt. de samme eller andre etiske utfordringer, i sin arbeidshverdag.

Refleksjon er en metode for å reflektere over egen praksis. Metoden bygger på en forståelse av at det eksisterer ulike former for kunnskap og gjennom refleksjon kan vi bli mer bevisst på hvilken kunnskap vi bygger på og hvordan den påvirker våre handlinger» (Fook 2002, Molander 1996, Schon 1987 og 1983, her fra (Lise Dalby, 2010)

Ved å reflektere sammen kan man få ny erkjennelse og lære av andres erfaringer.

Deontologisk etikk kan gi oss en måte å reflektere over konsekvensene i det som kalles det kategoriske imperativ. Du bør velge handling som er gyldig for alle, inkludert deg selv.

Samtlige informanter fortalte at de møtte etiske utfordringer i hverdagen (1,2,3,4,5,6,7, og 8).

Felles for informantene var at de opplevde etiske utfordringer når verdier kom i konflikt med hverandre, når de måtte velge en løsning som ikke nødvendigvis var det beste for alle involverte parter. Informantene fortalte om utfordringen de ulike aktørene har i et samarbeid, og vanskene med å imøtekomme alles behov da forutsetningene er ulike.

- (1) *«Vi sitter ofte og diskuterer om det er individets eller systemets behov. Om vi kutter ut fag for eleven, har da eleven eller foreldrene blitt godt nok informert om konsekvensene? Og hva med minoritetsspråklige som har manglende*

*skolebakgrunn? Dette er ikke bare et problem for PPT eller skolene, men for hele landet.» (Informant 1, s. 1)*

Informant 1 spør om foreldrene og barnet er godt nok informert om konsekvensene av valgene som tas for deres elev, og viser en usikkerhet knyttet til om man får belyst for, og imot, godt nok. Motsatt synes informantene det er vanskelig å vite om de er godt nok orientert om elevens behov, eller om de bare ivaretar foreldrenes eller systemets behov.

- (2) *«En etisk utfordring mener jeg når er når verdier kommer i konflikt med hverandre, når en må velge mellom en løsning som er god for en part, og ikke god for en annen part. Eller at løsningen en må velge ikke er god for eleven. Det handler om taushetsplikt eller for eksempel respekt for eleven kontra systemet, og/eller foreldrene. Jeg har vært oppe i etiske utfordringer omkring elever med store funksjonshemninger hvor foreldre ønsker bestemte ting, og jeg ser det er en katastrofe for eleven. I forhold til ressursgruppemøtene kommer jeg også opp i etiske utfordringer stadig vekk. Der diskuteres elever som har store vansker og hvordan skolen skal håndtere det.» (Informant 2, s. 1)*

Konsekvensetikerne sin grunnregel er at den beste handlingen er den handlingen som gir mest godt, eller minst vondt av de mulige alternativene man har. Vi jobber etter et maksimeringsprinsipp som konsekvensetikken fant opp hvor målet er å maksimere det gode og minimere det onde. Men som informantene spør (3,4 og 5): Hvordan vet man hva som passer best for alle de involverte partene? En mulig løsning foreslås hos konsekvensetikerne ved Bentham som definerte lystkalkylen ved å regne ut hvor mange som ville bli berørt av handlingen, for samtlige av disse regne ut mengde lyst og smerte som oppstår og deretter summere og se om resultatet er positivt eller negativt. Lystkalkylen ble raskt kritisert som umulig å gjennomføre, nettopp fordi det er umulig å sammenligne menneskers lyst-, og smerte opplevelse. Informantene viste til de ulike aktørers lyst-/smerte når de skulle ta valg, og de viste til det ansvaret de har i samarbeidet. De tar hensyn til de ulike aktørene, ved å forklare løsninger som ikke er gode for eleven, eller kan være direkte katastrofer. (9,10 og 11) og ved å pushe forsiktig, ta utfordringer på alvor og bruke sin pedagogiske erfaring i argumentasjonen. Dette kan ses som løsninger hentet fra konsekvensetikken hvor de er bevisst ansvaret de har i samtalen, og diskursetikken hvor språket brukes både til kommunikasjon og refleksjon. Vi ser også trekk fra nærhetsetikken som forankrer vårt moralske ansvar i samspillet mellom mennesker, og hevder at vi har et ansvar for våre medmennesker (1,3 og 5). Vi kan også ta i bruk den argumentative strategien ved å stille spørsmål om årsak til handling, hvilke konsekvenser som kan oppstå ut fra ulike handlinger.

Informantene påpeker utfordringer som handler om at løsningen ikke er gode for alle involverte parter, eller ikke god nok for eleven (2, 3 og 4).

- (3) *«Jeg tenker at en etisk utfordring er når valg som kan tas kan komme noen til gode, men kanskje være negativ for den andre. Også når løsningen ikke blir god uansett. Mange ganger henger det etiske sammen med det moralske. Det er en utfordring når det gis råd til skolen på hvilke tiltak som, bør iverksettes for en elev, da gir man råd om ulike tiltak, som man vet at ville være til hjelp for eleven, men at skolen ikke har mulighet til å gjennomføre disse tiltakene på grunn av tidspress, mangel på voksne eller mangel på kompetanse. (Informant 5, s. 1)*

Informantene synes ressursfordelingen er etisk utfordring og informant 4 utdyper denne utfordringen:

- (4) *«Skal du la deg påvirke og sørge for at det blir økonomi til å hjelpe den eleven der, og gjerne andres elever og, for at fordi gjerne er det slik at en ressurs brukes heftet på en elev, men så brukes den på flere. Skal det da, er det riktig å tilrå mange timer, sånn at det blir ressurser, sånn at den eleven da blir, får en merkelapp som en spesialundervisningselev med store behov, fordi at det er det som kreves i forhold til få utløst ressurser. Er det riktig? Det synes jeg er et etisk dilemma.» (Informant 4, s. 1)*

Informantene spør om man skal kategorisere en elev til å ha behov for spesialpedagogisk undervisning fordi skolen ikke vil kunne ivareta hans behov i det ordinære (1, 2, 3 og 4)? Konsekvensene av en slik handling kan være positivt for alle- da skolen får tilført ressurser, eleven får nødvendig hjelp og PP-rådgiver har utført en god pedagogisk vurdering. Løsningen styrkes igjen av nærhetsetikken hvor man definerer menneskers liv som vevet inn i hverandres liv og virke. Det vil gi muligheter til flere goder for samfunnet. Også konsekvensetikken styrker denne mulige løsningen til informantene. Ser man på konsekvensene ut fra utilitarismen, så er dette en korrekt handling som er best mulig for flest mulig. Men som informantene sier, hva når det ikke er elevens behov, men skolens mangel på ressurser som medfører at eleven får utfordringene (1 og 4)? Hva slags konsekvenser får det da om eleven tilegnes spesialundervisning? Informantene gir ikke svar på dette spørsmålet, men de våger å stille spørsmålet. Om vi søker til etikken viser deontologisk etikk respekten for det som har verdi i seg selv, og har vi nok respekt for eleven om vi henger en merkelapp på eleven på grunn av skolens mangler? Har vi lov til å betegne eleven som et middel for å oppnå et mål om ressurser til skolen? Deontologisk etikk sier nei til dette. Vi har en plikt om å vurdere konsekvenser for å komme til en endelig beslutning og da gjelder det å se ut over mål-middeltanking, og heller vurdere måten vi handler på. Og det er ikke sikkert det er uetisk å velge en handling som gir skolen penger om det rettfærdiggjøres ved at eleven får nødvendig hjelp. Problemet er at på den andre siden kan vi vurdere at tildeling av ressursene kunne vært nyttiggjort mer funksjonelt på skoler med elever som har reelle behov for spesialundervisning? Vi skal erkjenne at ingen etisk teori er absolutt i sin begrunnelse for sannhet.

Dydsetikerne trekker også inn moralen til mennesket, og i dette tilfelle tenker jeg på informantene. Dydsetikerne definerer moralen til å være konsistente meninger som begrunner, og består, i argumentasjon. Det er ikke opp til meg å vurdere hvilke moralske definisjoner informantene legger til grunn for sine vurderinger, men det er et positivt trekk at de spør seg selv om de har ivaretatt alles meninger tilstrekkelig, om de har vært gode nok til å ta elevens perspektiv. De spør seg selv hvorfor-spørsmålet som argumentasjonsteorien prøver å svare fornuftig på. De reflekterer over valgene som tas, og begrunnelsene for sine valg.

- (5) *«Du ønsker ikke å skape forventninger hos foreldre som skolen ikke kan innfri. På den andre siden bør det kanskje settes et press på skolen for å gjennomføre de tiltakene som PP-tjenesten anbefaler. Man kan ikke tilpasse rådgivingen til skolens ressurser.»* (Informant 5, s. 1)

Nærhetsetikken tar hensyn til at valgene man tar i møtet med andre ikke bare er styrt av intelligens, men også av interesser og følelser. Her påpeker informanten at det ikke er ønskelig å skape forventninger som en uskyldig tredjepart kan innfri. På den måten kan man ta nødvendige hensyn, kanskje for å bevare et samspill som er nødvendig i et videre samarbeid, og ikke for at man nødvendigvis er feig.

Informantene understreker utfordringen i å komme i en posisjon hvor man ikke får gjort noe, eller er prisgitt andres handling, også viser til hjemmesituasjonen som en mulig etisk utfordring. De synes det er utfordrende når informasjon om fra elevens hjemmesituasjon mangler (6 og 7), eller å nå foreldrene i enkelte saker, om behovet for å samarbeide med dem selv om foreldrene kanskje er rusmisbrukere, psykisk syk eller har andre vanskeligheter.

- (6) *« En etisk utfordring er det når jeg møter en ungdom som ikke har det så godt, også begynner jeg å forstå at det sikkert ikke handler om vond vilje hjemmefra, men kanskje manglende evne. Også står jeg i en posisjon hvor jeg ikke kan foreta meg noe, eller er prisgitt foreldrenes informasjon om ungdommen. Jeg synes det er etisk utfordrende å håndtere.»* (Informant 4, s. 2)

- (7) *«Jeg tenker at hensynet til barnet og foreldrene kanskje ikke alltid, forenelig og/ eller skolen også, de har forskjellige mål/krav, tanker rundt den jobben vi gjør, også skal vi tenke på barnet, barnets beste, men så må man jo få gjennomført det også, så det tenker jeg kan være en utfordring. Noen ganger er ikke foreldrene mottakelig for å snakke med oss da de kan være psykisk psyk, innlagt for rusbehandling, også må vi forsøke å få tak i de likevel. Ellers opplever jeg at foreldrene mener det er enklere å forholde seg til oss når det omtales som fagvansker, enn psykiske vansker eller urolighet.»* (Informant 6, s. 1)

Som dataene viser opplever noen informanter etiske utfordringer i forholdet mellom skole og hjem. Informant 6 løser dette med begrepsbruken rundt utfordringene til eleven (7), som kan sees som respekten for de andre i samspillet med, og rundt eleven. Nærhetsetikerne fokuserer ikke bare på menneskene i samspill, men på at man er avhengig av den andre. Dette kan understreke skolepolitikkenes store nysatsning på inkludering av elever, jamfør tidligere når elever med spesialpedagogisk undervisning ble tatt ut fra klassene. Inkludering understrekes i det videre hvor nærhetsetikken hevder at man har moralske verdier i hver interaksjon med andre mennesker. Man ikke kan fraskrive seg ansvaret overfor medmennesker, og dette opplever jeg at informantene tydeliggjør i sine svar (6,7, 9 og 10) Et annet stikkord for nærhetsetikken er engasjement, og dette er tydelig i informantenes svar at de opplever å ta hensyn til elevens situasjon hjemme, og er usikker hvordan de skal bearbeide sitt engasjement, uten å skape konflikt med den/de andres moralske verdier. En måte å besvare det på kan hentes fra eksistensialistisk etikk hvor det er individet selv som gir svaret på hva som er korrekt. Og det er en mulig korrekt framgangsmåte ved bekymring hos en elev; for å definere best hjelp fordrer det at noen stiller spørsmålet til eleven om hvordan han/hun har det.

Informantene understreker også viktigheten av foreldrenes rolle i arbeidet med eleven. Diskursetikerne hevder at mennesket iboende ressurser best kommer fram i samspillet med andre mennesker og det sies til stadighet at foreldrene er eksperter på sitt barn. Dersom foreldrene er syke eller mangler evnen til å være gode nok foreldre, så vil det utfordre PP-rådgiveren i søken på best mulig å hjelpe eleven, men det fratrar oss ikke ansvaret å kjenne til de begrensningene slike utfordrende levevilkår vil gi en elev.

(8)                    *«Er det egentlig elevens behov å ha så mye individuell tilrettelegging? Har vi lyttet nok til eleven, eller foresatte, slik at de faktisk vet hva det vil si?»*  
(Informant 1, s. 1)

«Foreldre som støtter barna sine aktivt når det gjelder skolen, har en tendens til å ha barn som har bedre relasjoner til både medelever og lærere, og som dessuten trives bedre enn de barna som opplever noe mindre foreldrestøtte hjemme.» (Nordahl, 2015) Streben etter å samarbeide nært med foreldrene kan gi PP-rådgiveren større grad til å lykkes med å realisere de målsettingene som er satt for eleven i den norske skolen.

Informantenes beskrivelse av etiske utfordringer er mangfoldig og man kan stille spørsmål ved handlingene til hver og en av disse. Taushetsplikten medfører kanskje handlinger som gjør det vanskelig å nærme seg elever på best mulig måte (2 og 7), og den ivaretar elevens

absolutte sikkerhet i andre sammenheng. Man kan se trekk ved nærhetsetikken som styrker bruken av taushetsplikten nettopp ved at det kan bygge tillit til eleven. Om man går ut fra at kommunikasjon inneholder selvutlevering, og dermed gir makt til den som får noe utlevert, så er det viktig at denne makten forvaltes så respektfullt som mulig for å skape tillit. Hos nærhetsetikerne er tilliten et fordelaktig trekk nettopp i samfunns og relasjonsbyggingen. Dersom elev vet at vi ikke kan si noe videre uten deres samtykke kan det hjelpe oss til å få fram flere opplysninger hos eleven som kan medføre bedre valgmuligheter i det videre samspillet. Ved å lytte til eleven og/ eller foresatte kan vi forhåpentligvis skape tillit og se taushetsplikten som en styrke, selv om det også medfører utfordringer (2).

Det største funnet ved dette spørsmålet er at samtlige informanter kan definere etiske utfordringer. Å studere etikk gir «økt teoretisk forståelse av moralske problemstillinger og av menneskets stilling som moralsk aktør.» (Nyeng, 2015, s. 14) Siden informantene fortalt om sine definisjoner på etiske utfordringer fikk jeg en større forståelse for begrepet.

#### 4.2 PP-rådgiverens opplevelse av å møte etiske utfordringer

Alle informantene svarte ja på at de hadde blitt utfordret etisk i arbeidshverdagen sin, og ingen informanter beskriver utfordringene lik. I dydsetikken sier Aristoteles at integrering til samfunnet skjer ved at vi tilegner oss regler og normer fra samfunnet, og vi gjør dette ved ekstern hjelp i dialog med andre. I det han kaller for *fronsis*, som betyr menneskets dømmekraft inngår moralsk og intellektuell dyd. Moralsk dyd er når vi med glede følger samfunnets regler for hva som er godt, når disse reglene blir internalisert i oss og en del av vår personlighet. Den intellektuelle dyden beskrives ved at vi finner kognitive evner til selv å velge rett når det er nødvendig. Det er ikke aktuelt å diskutere informantens grad av *fronsis*, da jeg er fullstendig klar over at dette er utenfor mine evner, og det er heller ikke nødvendig i oppgaven. Det fine er at informantens beskrivelse viser at det er nyttig og ha forståelse av samfunnets regler og kognitive evner når man skal velge rett handling (9 og 10).

- (9) *«Jeg må balansere mellom å ha et greit forhold til deltakerne og å si hva jeg mener. Ofte tenker jeg at jeg stanger mot en gammel kultur. Jeg vet at kultur er vanskelig å endre, og svært styrende, så jeg pusher forsiktig for å ivareta relasjonen min til deltakerne. For uten relasjon får jeg ikke til noen endring».*  
(Informant 2, s. 1)

En informant hadde erfaringer med å gjøre noe med den etiske utfordringen, og ikke gjøre noe med den. Erfaringene tilsa at informanten vise de andre partene mer respekt ved å foreta en

handling, enn ikke foreta seg noe. Informantens beslutning kan vise til den intellektuelle dyden hvor kognitiv evne, og erfaring, gav informanten evne til å velge rett.

- (10) *«Jeg har erfaring med å gjøre noe med den etiske utfordringen og å ikke gjøre noe med den. Ja- eller ikke å gjøre noe med den er en ubeskyttet måte å si det på, for når jeg oppdaget det så gjorde det selvsagt noe med hvordan jeg forholdt meg til denne ungdommen da, men jeg gjorde ikke noe mer enn det jeg vanligvis gjør. Jeg tenker jeg tar de involverte mer på alvor om jeg handler ut fra opplevelsen min, enn om jeg bare glatter over og ikke sier noe» (Informant 4, s. 2)*

Ser man empirien sammen med nærhetsetikken presiserer sistnevnte teori at handlingene en velger i møtet med den andre ikke bare er styrt intellektuelt, men at refleksjonen rundt det også preges av interessen og følelser. Nærhetsetikken fordrer engasjement og legger, så alvorlig som det enn høres, alt ansvar på mennesket selv for sine handlinger (9 og 10 og 11). Her kan man trekke likhetstrekk til eksistensialistisk etikk hvor det også nå er individet som står ansvarlig for svaret som gis. Informantene trekker også inn poenget med erfaring som en positiv opplevelse når de opplever etiske utfordringer.

- (11) *«Det var en elev hvor foreldrene ønsket at eleven skulle gå på en annen linje. Da blir en utfordret, når man egentlig hadde planlagt noe annet. Det ble lange diskusjoner, for på en måte skjønner du dem og vet liksom at det kanskje hadde vært riktig, men så ser du på erfaringene du har og vet at det kan komme til å fungere veldig dårlig. Det er da en egentlig får bryne seg og tenke over hva en gjør.» (Informant 1, s. 3)*

Mine informanter oppleves som svært ærlige og de kommer med uttalelser som viser følelsene de har i sine beskrevne møter med etiske utfordringer. Det er irritasjon og det er som å stange mot gammel kultur, og kulturen er vanskelig å endre. Og det er spenning, og muligheten for å bryne seg og tenke mer (2, 12 og 14).

- (12) *«Jeg liker jo å komme i slike situasjoner, der jeg blir utfordret. Det er litt dumt å si da, for der er jo... Men det å prøve å finne en vei til en løsning, det synes jeg er spennende, og at ikke alt går på skinner bestandig, men det er jo min opplevelse av det.» (Informant 6, s. 2)*

Dydsetikerne anerkjente følelser som informantene beskriver (13 og 14), og dydsetikken gir følelser en fremtredende rolle hos mennesket, da det erkjenner at det vil påvirke handlingene mennesket velger. Følelsene gis verdier som styring for handling og disse skal utviklingsmessig bli en del av personligheten til mennesket for å skape indre harmonisk ro når man møter valg. En måte å gjøre det på er å vise ubetinget positiv aktelse ved å via respekt og

gjensidighet (Johannesen, Kokkersvold, & Vedeler, 2001). Det er utvilsomt korrekt å integrere følelser i mennesket, selv om mennesket skal være profesjonell i sin yrkesutføring.

- (13) *«Jeg synes det er ubehagelig, det er ofte i slike saker at «jobben blir med hjem». Det verste er hvis det skaper uenighet mellom to og flere parter (hjem, skole, PPT og andre hjelpesinstanser), da kan det skje at vi som fagpersoner glemmer å ha elevens beste i fokus, og at det handler mer om hva den enkelte bør gjøre/ikke kan/har gjort, enn hva vi sammen kan gjøre for å bedre elevens skolehverdag og opplæring.»* (Informant 5, s. 1)

Man blir engasjert på godt og vondt i arbeidshverdagen og legger ikke igjen følelsene når man går ut ytterdøren for ny arbeidsdag. Kritikken mot dydsetikerne var at det vanskelig kan argumenteres for at følelser er rasjonelle, og informantene viser jo til utfordringen med å få følelsesmessige reaksjoner i samspillet med foreldre og/eller elev (13, 14 og 18). Dydetikken forklarer at det ikke finnes rasjonelle følelser, og vi må skille mellom følelser og ulike umiddelbare affeksjoner.

- (14) *«Jeg blir irritert i alle fall når det gjelder spørsmål om fordelingsmodellen hele tiden. Jeg blir irritert og litt sånn motløs.»* (Informant 4, s. 3)

Informantene sto ikke i den etiske utfordringen da de besvarte problemstillingen min. Derfor defineres deres svar til å være følelsesbasert og ikke umiddelbare affeksjoner. Thyssen (1995 her hos (Kristiansen, 1989))nevner som eksempel at det ikke vil være profesjonelt å la veiledningen styres av egne følelser, fordi man da gjerne kan bli selvsentrert og ikke ivareta elev og foreldre. Datamaterialet viste meg ikke om informantene var selvsentrerte, eller ikke klarte å ivareta eleven og foreldrene, men jeg fikk en grunnleggende forståelse av at de hadde respekt for samtlige i samarbeidet rundt eleven (5, 9, 10 og 11).

Seks informanter med seks ulike opplevelser som viser bredden av å møte etiske utfordringer. Det er et sprang mellom informantenes opplevelse av å møte etiske utfordringer, men det er personlig forankret til alle. Pliktetisk og konsekvens etikken presenterer et menneskesyn hvor individet er handlekraftig og uavhengig, noe som er i kontrast til nærhetsetikken hvor hvert enkelt individ synes å være avhengig av samhandling med andre. Jeg synes informantene viser trekk fra alle disse etiske retningene og det ene ikke utelukker det andre. De må ta valg ut fra erfaringer, forståelse, hensyn og informasjon fra de andre i samarbeidet (9, 11 og 13).



Hva kan det skyldes at informant 3 blir irritert og motløs og informant 1 og 6 beskriver å stå i utfordringen som noe å bryne seg på, eller spennende? Jeg klarer ikke svare på dette ut fra etisk perspektiv, annet enn ved å oppsummere nytten i å se de ulike reaksjonene:

«Etiske refleksjon kan få oss til å oppdage at vi handler, at det vi gjør, ikke er det eneste som er mulig i den gitte situasjonen, at det finnes alternative måter å gjøre ting på, og at disse alternativene kan være bedre enn de rutiner vi er vant til.» (Føllesdal, 1998)

Det kan jo være, uten at jeg fikk tak på det i studien at man noen ganger opplever en irritasjon, som i samtaler med andre, går over til en konstruktiv løsning og ikke bare et irritasjonsmoment. Og det kan kanskje være utfordringer, som noen gang gjør at spenningen går over til irritasjon, i mangelen på å komme fram mot en løsning?

Samtlige informanter gav aldri opp når de møtte etiske utfordringer, selv om utfordringene gav følelsesmessige reaksjoner. Kan dette skyldes Ross sin forklaring om prima facie normer, hentet fra deontologisk etikk om at det finnes flere mulige løsninger på de etiske utfordringene? Vi skal se hva informantene vurderer er deres mulige håndteringsverktøy.

#### 4.3 PP-rådgiverens «håndteringsverktøy» i møte med etiske utfordringer

Hva gjør at PP-rådgiveren klarer å komme velberget ut av etiske utfordringer i samarbeidet med elev og foreldrene? Finnes det noen gode råd, gode metoder for å håndterer disse utfordringen slik at utfallet blir best for samtlige involverte? Erfaringen for en informant var at denne opplevde flere potensielt etiske problemer da informanten arbeidet i grunnskolen. På nåværende skole ble det arbeidet tettere med skole, og elev, slik at man fikk planlagt løpet sammen. Å inkludere eleven gjennom hele prosessen, å samarbeide tett på skolen og gjennomføre flere møter var til stor hjelp for å redusere etiske utfordringer for denne informanten.

- (15) *« Vi gikk mange runder i den saken hvor jeg sto fast, og det ble mange møter før vi ble enig om et opplegg som alle kunne gå god for. Jeg synes vi jobber ganske tett med skolen i de sakene der. Vi er ganske enig om erfaringene våre og bruk av skolens avdelinger. Det hjelper å gi elevene og foreldrene realistiske mål. Jeg opplever ikke at jeg arbeider så mye mot eleven og foreldrene, det gjorde jeg mye mer på grunnskolen. Nå er jo alltid eleven med og styrer det hele, de snakker for seg selv, eller har taleføre foreldre som er med.» (Informant 1, side 4)*

Samarbeid er et av hovedverktøyene flere informanter trekker inn.

- (16) *«Jeg er ganske rolig på å komme i slike situasjoner. Jeg tenker det er uunngåelig. Jeg jobber med meg selv i forhold til å prøve å se situasjonen fra den andre parts side, og ikke være forutbestemt på utfallet. Jeg jobber for å få til en empatisk dialog, det har hjulpet meg til å ikke være redd for konflikter. Mine motargumenter passer jeg på at er fundert i lovverk eller kunnskap om diagnoser, skole, pedagogikk eller lignende, samtidig prøver jeg å vise respekt og ha med hjertet i dialogen. Det synes jeg fungerer bra for meg.»* (Informant 2, s. 1)

Tett samarbeid med skolen som PP-rådgiver arbeider på kan redusere etiske utfordringer, for man er enig om hva som er til beste for eleven, basert på tidligere samarbeid og like erfaringer i arbeid med andre elever, altså kan man forstå samarbeid som et mulig håndteringsverktøy. Nærhetsetikken sier at det som gir moralen innhold og kraft er individets ansvar for andre mennesker. Og PP-rådgiverne viser at de har et ansvar for den andre, og da kanskje spesielt eleven (15, 16 og 19) Informantene forsøkte å ta den andres perspektiv, for å forstå argumentasjonen. En informant påpekte utfordringene i samarbeidet ved å måtte veie hva som ble sagt og det å bygge relasjon til de øvrige.

*«Kommunikasjonen i rådgivingskonteksten er en sentral dimensjon i prosessen. Dette gir seg utslag ved at en møter rådsøker med anerkjennende holdninger, tilrettelegger prosessen med empatisk innlevelse og oppmerksomhet, og avslutter prosessen med respekt for rådsøkerens valg og innsats.»* (Lassen, 2008)

Eksistensialistisk etikk fremhever menneskets frihet og da er denne friheten ikke utelukkende positiv. Den poengterer subjektiviteten, friheten, ansvaret og angsten. Informantene sier ofte «jeg» i beskrivelsen av håndteringsverktøy som ble brukt (9 og 15). Det viser at de opplever å stå i utfordringene alene, og må stå ansvarlig for valgene alene. Dydsetikken har samme løsning som jeg synes informantene viser. Individet er ikke utelukket fra et samfunn hvor det ligger sosiale praksiser man kan ta valg ut fra. Valgene informantene tok begrunnes ut fra erfaringer, og et ønske om å gi eleven og foreldrene realistiske mål og benytte et lovverk og en lært pedagogikk i samarbeidet (16 og 19).

*«En gruppe mennesker møtes for å drøfte opplæringstilbudet til et barn med spesielle behov, eller for å drøfte mer systemrettet utfordringer, som for eksempel utvikling av inkluderende klasse- og læringsmiljøer. Selv om det ikke alltid uttrykkes direkte, er premisset at deltakerne er med fordi hver enkelt har verdifulle bidrag til det aktuelle temaet. (...) I henhold til denne beskrivelsen er alle deltakerne likeverdige. Ingen har mer autoritet enn andre. Tvert imot er alle parter bidrag vesentlig for en helhetsforståelse av barnet.»* (Tveit, Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner, 2012)

Samarbeidet kan altså forstås som at alle parter må behandles som likeverdige for at det skal være mulig å velge handling som gjør best for eleven.

«Her erkjennes at relasjoner og dialog er mer et samarbeid der de involverte skaper kunnskap sammen, i stedet for en ren enveiskommunikasjon fra den som tilsynelatende vet mest og best ut fra det rådende kunnskapsregimet. (Alteraug, 2010)

En måte å gjøre dette på er å ta i bruk diskursetikken. Samtalen er det viktige middelet i en sosial prosess mellom mennesker med likeverd. Samtalen trekkes fram av alle informantene som et av deres hovedverktøy. (16, 18 og 20) Diskursetikken preges av et menneskesyn hvor individet tilegnes egenverdi på lik linje med andres, og det er ut fra samtalen mennesket er i stand til å ta rasjonelle valg og integrere viktige verdier for en selv. «Tillit er grunnleggende i en slik relasjon, for å hindre at en krenker den som søker hjelp» (Kvalsund, 2009). Nå er det nødvendig å poengtere at det oftest er en asymmetri i veiledningsforhold som i denne oppgaven med PP-rådgiver, og elev, og foreldre. PP-rådgiveren har en kompetanse som råde søker ikke har, og skal bruke denne kompetansen til å hjelpe eleven. I diskursetikken poengteres det at språket ikke bare er kommunikasjonsmedium, men også refleksjonsmedium. Og refleksjonen er viktig i PP-rådgivers søken på ikke å misbruke asymmetrien i veiledningssituasjonen, men skape en prosess som ivaretar elevens iboende muligheter. Man kan se dette igjen i Kants kategoriske imperativ som vi finner i deontologisk etikk.

«Handle slik at du alltid betrakter menneskeheten i din egen person og i enhver annen person samtidig som et formål og aldri bare som et middel.» (Nyeng, 2015, s. 55)

Som nevnt i punkt 2.7 har diskursetikken setter opp noen grunnregler for hva som bør være forutsetningene for å komme i reell dialog med andre:

- Diskusjonen må være offentlig, altså åpen for alle som er berørt av diskusjonen.
- Deltakerne i diskusjonen er likeverdige, eller må delta som om de er likeverdige.
- Man har grunn til å tro at deltakerne i samtalen er oppriktig og ærlig.
- Deltakerne i samtalen må delta frivillig og ikke under noen omstendigheter oppleve tvang.
- Det er avgjørende at alle lar seg overbevise av det gode argument.

For å understreke funnet om at samtalen er viktig for informantene, skal jeg i det videre drøfte hvordan informantenes svar kan korrelerer med flere av disse grunnreglene. Datamaterialet passer til flere av grunnreglene, men jeg skal forsøke å argumentere hvorfor de er plassert der de er:

- Diskusjonen må være offentlig, altså åpen for alle som er berørt av diskusjonen.

- (17) *«Jeg forsøker å ha eleven i fokus, men kan oppleve å gå fra møter eller rådgivningssamtaler hvor jeg vet at eleven burde vært mer i fokus, og at jeg kunne bidratt sterkere til dette.» (Informant 5, side 2)*

For at samtalen skal være god må den være åpen, og her påpeker informanten at den manglet åpenhet, eller noe essensielt som var et viktig emne i samtalen var skjult/ uklart, uvisst av hvilken grunn. Likevel er det en bevissthet hos informanten om at noe manglet i samtalen, og at informanten selv var ansvarlig for at dette skulle kunne skje. Motsatt ser vi en annen informant viser potensialet i den åpne diskusjonen ved å ha mulighet for kollegial støtte hvor man kanskje får utløp for sin frustrasjon hos andre som kjenner lignende følelser, eller som kan hjelpe en til å se forbi den følelsesmessige reaksjonen. Informantene trekker ikke bare fram den gode samtalen, eller er det nettopp det de gjør? Følelsene er også beskrevet hos informantene og deres løsning på disse reaksjonene er å diskutere med kollegaer og vise respekt og ha med hjertet i samtalen (16 og 18).

- (18) *« Nei, jeg kan jo sutre litt sammen med kollegaer da, over hvor håpløst det er. Men jeg prøver å komme med synspunkter og delta i foraer der det kanskje kan påvirke noe. Det gjør jeg, men om det har noen som helst gjennomslag det er jeg ikke sikker på.»(Informant 4)*

Denne informanten understreker behovet for åpent å kunne snakke med kollegaer, uten føringer for om det er korrekt, eller ikke. Det er godt å se informanter trekke inn muligheten til å klage til, eller sammen med, sine kollegaer. Samtidig ble det påpekt en viss form for utfordring for å få frem synspunkter i andre foraer, uten at disse ble definert mer. Det understreker dydsetikernes fokus på at følelser har en fremtredende rolle hos mennesker og at nettopp følelsene ble gitt verdi som styrende for handling. Det er nyttig å ha et godt klima som åpner for at man kan dele frustrasjoner, men disse må ikke bli så altopplukende at de tar fokus vekk fra arbeidsoppgavene. Å søke å ha en offentlig diskusjon som er åpen for alle berørte parter er noe enkelte informanter opplevde som goder, mens andre strevde med å få det til. Dydsetikerne skiller mellom følelser og umiddelbar affeksjon og poengterer også at vi har en intellektuell dyd som skal hjelpe oss til ikke å komme i konflikt i forhold til følelsene.

- Deltakerne i diskusjonen er likeverdige, eller må delta som om de er likeverdige.

På denne måten har man tro på at samtlige vil kunne bidra til å skape en god løsning. Flere informanter poengterte behovet for å forstå eleven og foreldrenes synspunkter. Noen sa til og med at de måtte forstå deres synspunkter for å hjelpe elev og foreldre til å forstå deres begrunnelse for valg av handling.

- (19) *«Jeg jobber med meg selv i forhold til å prøve å se situasjonen fra den andre parts side, og ikke være forutbestemt på utfallet. Jeg jobber for å få til en empatisk dialog, det har hjulpet meg til ikke å være redd for konflikter.»*  
(Informant 2, side 1.)

Diskursetikken fremmer jo et menneskesyn hvor individet og andres egenverdi er likestilt.

- (20) *«Tilbakemeldingsmøtene startet gjerne noe forsiktig, man var mer åpen for ulike forståelse av observasjoner og hendelser som hadde ført til at eleven ble henvist til PPT. Etter hvert i prosessen ble man tydeligere og klarere på hva som var intensjonen med eventuelle videre tiltak. Forsiktighet og tydelighet utelukker ikke ærligheten.»* (Informant 6, side 3)

Å være forsiktig i starten kan kanskje ha sammenheng med å skape den empatiske dialogen som en av informantene ønsker å oppnå (16 og 20). Man bør likevel ikke bli for forsiktig så elev og eller foreldre blir usikker på faglig dyktighet hos PP-rådgiver.

- Man har grunn til å tro at deltakerne i samtalen er oppriktig og ærlig.

Her ser vi igjen trekk fra konsekvensetikken om at valgene som tas bør gjøres ut fra betraktninger om gode og onde konsekvenser Det oppleves som uetisk ikke å være sannferdig i samtalen. Man må også vurdere graden av tydelighet i sin ærlighet. En av informantene var så ærlig og innrømte at denne ikke kom inn på enkelte elever på grunn av sin direkte væremåte (21). Om vedkommende hadde vært mer forsiktig i sin personlighet hadde det kanskje lyktes bedre.

- (21) *«Nå er det jo sånn at jeg liker sånne som, som tar litt plass. Jeg liker de som utfordrer meg da, også forutsatt at det ikke er bare slik hele tiden, som i en negativ spiral liksom. Det er en større utfordring selvfølgelig. Men du skulle nok spurt andre hvordan jeg håndterer det. Jeg kan være litt direkte sånn i samtale og utfordringer og sånn. Jeg vet at det fungerer for mange, men ikke for alle. Og hvis det, og hvis man da i undervisningen har gjort gapet større da for å si det sånn, så er det sikkert vanskeligere å tette kløfta imellom. Det handler litt om hvilken person vi er.»* (Informant 3, side 4)

- Deltakerne i samtalen må delta frivillig og ikke under noen omstendigheter oppleve tvang

Her kunne datamaterialet ikke gi meg konkrete funn på frivillighet, eller tvang. Informantene pekte på hva de selv kunne gjøre, og en av informantene sa blant annet at «hovedverktøyet er meg selv». Det ser ut til at samtlige informanter tar utgangspunkt i seg selv og hva han/hun har til rådighet når man møter den etiske utfordringer.

«Veileder vil med andre ord befinne seg i en kompleks og utfordrende situasjon. Det vil stilles krav om veiledningskompetanse som metodiske ferdigheter og analytiske evner. Situasjonene krever i tillegg moralsk dømmekraft og oppmerksomhet sammen med en stor porsjon varhet og klokskap fra veilederens side.» (Kristiansen, 1989)

Ingen av informantene sa noe om etiske utfordringer de hadde opplevd hvor de syntes tvang var fremtredende. Dersom det var noe uenighet i samtalen så de heller behov for å ta diskusjonene flere ganger, og flere informanter understreket viktigheten av dette dersom partene sto langt fra hverandre (15 og 19). Det er likevel nyttig å understreke at man bør være bevisst det asymmetriske forholdet i samarbeidet mellom elev og foreldre og søke å gjøre som en informant sa: ha eleven i fokus (17). Informantene befinner seg ikke bak det dydsetikeren Rawls kaller uvitenhetens slør. Informantene vet at det er et urettferdig samarbeid, da de har mer kunnskap om pedagogikk, lovverk og erfaringer enn elev og/eller foreldrene (11, 16 og 22). Men de er bevisst dette og søker å forstå den andres perspektiv og hvilke verdier som er viktig for de andre i samspillet (11 og 19).

«For det andre har verdier en emosjonell/følelsesmessig side: Det betyr at atferd som er i konflikt med viktige verdier skaper negative følelsesmessige reaksjoner.» (Busch, 2014).

På samme måte kan vel verdier som er i takt med viktige verdier skape positive følelsesmessige reaksjoner. PP-rådgiveren kan møte elev og foreldre som endelig får bekreftet deres antakelser om at eleven strever med noe i opplærings situasjonen.

- Det er avgjørende at alle lar seg overbevise av det gode argument.

Å la seg overbevise av det gode argumentet er også en av forutsetningene for å få til en dialog. Her nevner informantene at det å bruke lovverk i sin argumentasjon, kjennskap til skolen og erfaringer med andre elever hjelper til å overbevise foreldrene og elever som hva PP-rådgiveren mener vil være de beste tiltakene for eleven framover. En av informantene trakk fram kartleggingsverktøyet, og hevder at det fungerte for vedkommende som et godt argument i å få foreldrene og eleven til å forstå.

(22) *«Vi gjør kartlegging og har samtaler, og da legger vi fram det på en saklig måte, også opplever man at foreldrene skjønner det. Det blir så tydelig. Det blir så konkret. Vi kan synse og mene ganske mye med faglig bakgrunn, så bare det at man har en enkel test er ofte til hjelp da, selv om vi vet at det egentlig ikke ligger all verden bak den testen. Hovedverktøyet jeg bruker må være meg selv, hvordan man prater til mennesker, både elven og den voksne. Jeg søker å forstå, prøver å forstå selv om jeg ikke er enig, så må jeg jo, så prøver jeg*

*alltid å forstå deres ståsted. Det er lettere å få fram min mening, hvis jeg først forstår deres. Man kan godt være forsiktig i starten og bli tydeligere etter hvert, for man må noen ganger gå mange runder.» (Informant nr. 6, side 2.)*

Ingen av informantene var redd for å gå flere samarbeidsrunder for å overbevise de øvrige parter om det gode argumentet. Men de beskrev samtidig en ydmykhet og dermed respekt i ønske om å få forståelse for hva elev og foreldrene mente var det gode argument. De fortalte også at de noen gang tenkte at foreldrene og eleven måtte ha rett, og at de tok dette med i senere argumentasjon som inneholdt deres erfaringer og kunnskap om elever i liknende situasjoner.

Kort oppsummert viste informantene meg at mulige håndteringsverktøy for å arbeide med etiske utfordringer i samarbeid med foreldre og/elev var samarbeid, samtalen, dem selv, lovverk, pedagogikk, kartlegging og muligheten til flere samtaler. Det er som Ross hevdet, flere mulige løsninger på en og samme utfordring.

## 5.0 Avsluttende oppsummering

Avslutningskapittelet vil handle om oppsummering av funnene jeg har gjort i arbeidet med utfordringene og forhåpentligvis kunne ut i noen konkrete håndteringsverktøy som jeg og evt. andre PP-rådgivere kan nyttiggjøre oss med i møtet med etiske utfordringer. Vi må ta i betraktning at vi har en egen forventning om å mestre disse oppgavene, det Bandura kaller for «selv-efficacy» (Bandura, 1997). Det handler om forventninger mot å nå målet, i denne sammenheng om å håndtere den etiske utfordringen. Og det handler om forventningen om resultatet av handlingen jeg valgte for å nå målet, valgte jeg rett håndteringsmetode? Oppgaven handler ikke bare om å beskrive i de etiske problemene som trenger rask håndtering, men å bygge større forståelse for andre PP-rådgiveres hverdag og øke egen refleksjon.

Jeg synes empirien og teorien i min oppgave understreker følgende funn:

«Etisk teori er stadige skifter i perspektiv. Stadig revurdering av hva som er kjernen, essensen. Helt til man gir opp å finne noen kjerne. Moral er ikke noe endelig og enhetlig som kan avgrenses klart av et enkelt kriterium» (Nyeng, 2015, s. 13).

Problemstillingen jeg søkte å besvare var:

**Noen sentrale etiske utfordringer PP-rådgivere møter i samarbeidet med foreldrene og/eller elev, og hvordan håndterer PP-rådgiveren disse?** Informantene var entydig på at de møtte etiske utfordringer og de beskrev disse på ulike måter. De viste meg også deres evne til å håndtere de etiske utfordringene via kvalitative intervjuer.

### Sentrale funn:

Sentrale funn fra datamaterialet var at informantene ble etisk utfordret i samarbeidet med foreldre og/eller elev, og beskrev disse utfordringen som verdikonflikter for ulike parter i samarbeidet. De aller fleste informantene nevnte utfordringene med å bli betraktet som ressursutløser og trakk ofte inn utfordringen med å imøtekomme elev, foreldre og skole i et samarbeid. Et aktuelt håndteringsverktøy for å håndtere etiske konflikter var samarbeid, samtalen, lovverk og kartlegging.

### Perifere funn:

Det tette samarbeidet mellom skole og PP-rådgiver på videregående skole gav informanten mindre etiske utfordringer enn da samarbeidet foregikk i lavere klassetrinn. Dette overrasket meg positivt, samtidig som jeg undres på om det skyldes informantens yrkeserfaring at man ikke opplevde så mange etiske erfaringer lengre. Å forsøke å håndtere etiske utfordringer i



mer formelle og politiske foraer var også funn i datamaterialet. Informanten viste heller ikke om dette førte fram, men det var en måte å bearbeide det på. En informant med kort yrkeserfaring tok med «arbeidet hjem» når det var etiske utfordringer, og det overrasket meg kanskje mest at det kun var en informant som påpekte dette. Det var kun en informant som påpekte at jeg burde spurt andre hvordan denne personen håndterte etiske utfordringer i samarbeid med elev og/eller foreldre, og jeg likte påminnelsen.

#### Forventede funn:

De funnene jeg hadde forventet i datainnsamlingen var at flere PP-rådgivere ble utfordret etisk i samarbeid med foreldrene og elever. Og det bekreftet samtlige informanter.

PP-rådgivere blir etisk utfordret i samarbeidet mellom foreldrene og elev, og sier ikke den fulle og hele sannheten hver eneste gang i samarbeidet mellom foreldrene og eleven. Jeg hadde jo også en antakelse om at PP-rådgivere var feige i samarbeidet og ikke sa sannheten bestandig på grunn av ulike hensyn som for eksempel samarbeid med skole, ressursmangel og lignende. Informantene fortalte meg at dette delvis var korrekt, men det skyldtes ikke feighet. Det skyldes mer at man opplevde det som vanskelig å beholde elevens perspektiv i samarbeidsmøter, og at man tar hensyn til at foreldrene og eleven kan ha en annen grunnoppfatning enn PP-rådgiveren har. Informantene viste meg heller en kløkt og empatisk side hvor de tok i bruk flere runder med samtaler, viste til kartlegging, og tok foreldrene og elevenes perspektiv for å sørge for å øke forståelsen til medaktørene for å jobbe sammen mot felles mål.

PP-rådgivere blir følelsesmessig engasjert når de møter etiske utfordringer i samarbeidet med foreldrene og/eller elev. Jeg forventet også å se at å bli etisk utfordret beveget følelsesregisteret hos informantene. De brukte betegnelser som sint, frustrert og ytret behovet for å sutre til kollegaer. Det var en positiv overraskelse at de formidlet sine personlige reaksjoner til meg, men det overrasket meg ikke å få beskrevet følelser fra menneskene i profesjonsrollen som PP-rådgiver.

PP-rådgivere opplever frustrasjon rundt spørsmålet om ressursfordeling. Jeg hadde også en antakelse om at ressursfordelingen ville dukke opp som en etisk utfordring for PP-rådgiveren og det overrasket positivt at noen av informantene stilte kritiske spørsmål til hvorvidt behovet for spesialundervisning var så høyt som ressursbruken tilsa. Informantene var også opptatt av fortvilelsen av at de oppfattes som ressursutløser, og at de stadig opplevde dilemmaet om å tilrå timer til sakkyndighet på grunn av manglende ressurser på skolene som gikk ut over eleven.

PP-rådgivere bruker kartleggingsverktøy, lovverk og kunnskap om diagnoser, pedagogikk og lignende som håndteringsverktøy. Å presentere funn fra kartlegging var til hjelp til foreldrene og eleven for å utvikle en felles forståelse sammen med PP-rådgiveren og var nyttig for samarbeidet videre. Informantene uttrykket at det var de selv som var hovedverktøyet og det er tilfredsstillende å oppdage at PP-rådgiverne var så bevisst sin egen rolle i samarbeidet. Det ble ikke diskutert om de vurderte sin personlighet som god/dårlig i dette samarbeidet, så det skal ikke diskuteres noe videre.

#### Uventede funn:

Det virker å være flere etiske problemstillinger når man arbeider i grunnskolen kontra videregående hvor man får tettere samarbeid med eleven. To av informantene hadde vært PP-rådgiver på grunnskole, og videregående, og disse kunne beskrive at desto tettere samarbeidet med eleven var, jo mindre etiske utfordringer møtte de. Tidligere opplevde de å sitte utenfor, føle at de manglet nok informasjon, mens de på videregående deltok oftere i møter hvor de kunne evaluere og justere opplæringstilbudet underveis.

PP-rådgivere liker å bli utfordret etisk, men det er kanskje ikke greit å si det høyt. Eller man forklarer det med at man har en spesiell type personlighet (21). Den ene informanten sa at det var spennende å bli utfordret etisk, men fulgte opp med å si at det kanskje var dumt å uttrykke? En annen informant sa personligheten var slik at man likte de som skilte seg ut, de som utfordret og at informanten var god til å møte disse elevene på en annerledes måte enn alle andre gjerne gjør (21). Flere informanter sa det var de etiske utfordringene som skjerpet dem, fikk de til å reflektere mer og tenke mer i arbeidet. Den informanten med kortest yrkeserfaring som PP-rådgiver, gav imidlertid uttrykk for at det fulgte med ubehag ved disse etiske utfordringene og at det var disse sakene «som ble med hjem» (13). En påstand er at man blir bedre rustet i å møte etiske erfaringer jo lengre fartstid man har som PP-rådgiver, men så gav ikke de øvrige informantene uttrykk for at de syntes det var lettere å møte etiske utfordringer jo lengre de var kommet i yrkeslivet. Kanskje er det nettopp etiske utfordringer som skal til for at vi står skjerpet i arbeidet vårt, som gjør at vi yter ekstra i samarbeidet med foreldre og/eller elev og som skaper ny forståelse for utøvelse av yrket vårt (11)? Og da bør vi ikke være redd for å si at vi liker det, heller skape en kultur hvor det er utviklende å diskutere etiske utfordringer og erfaringene vi får fra å møte dem (12). En av informantene sa

- (23) « Du kan aldri være skråsikker på at den vurderingen din er 100 % riktig, selv om du har gjort en vurdering i samråd, fått opplysninger fra flere hold og må stole på egen vurdering. Men samtidig så er det mange andre usikkerhetsforhold også da, så hvis det

ikke går som en har tenkt, så er det ikke sikkert at det var på grunn av at eleven ikke fikk spesialundervisning, eller mindre. Det er så mange ting som ikke er målbart av det vi holder på med, så det blir en veldig stor grad av skjønn.» (Informant 4, side 3)

Teoriforståelsen min sier at hver av informantene kan forstås innenfor ulike etiske teorier. De ulike teoriene utelukker ikke hverandre, man har snarere trekk fra flere, hvor noen er mer framtrepende enn andre. Jeg hadde nytte av å oppsummere empirien for å forstå at flere PP-rådgivere opplever å stå i etiske utfordringer som emosjonelt, noe som appellerer til følelser hos PP-rådgiveren som menneske. Jeg har også oppdaget at det finnes ulike håndteringsverktøy, noen jeg hadde formening om fra før, og noen som kanskje overrasket meg litt i verdi hos andre PP-rådgivere.

## 6. Etterpåklokskap...

Min oppgave kan ikke generaliseres til å gjelde allmennheten, men jeg tror det er noen funn som har overførbarhet til PP-rådgivere, som beskrivelsene av etiske utfordringer, og mulige håndteringsverktøy for å arbeide med disse.

Jeg hørte aldri noen informanter si at de manglet etiske retningslinjer for PP-rådgivere, slik mange andre profesjoner har. Det ligger etiske retningslinjer til føring på utdanningsforbundet, og hos samfunnsviterne, som er to hovedorganisasjoner min arbeidsplass er organisert under, og det er underforstått at de er tilgjengelig for alle. Disse etiske retningslinjene kan være til hjelp når vi står i etiske dilemmaer, eller vi kan benytte oss av tradisjonsstrategien, eller dogmatisk strategi med å velge en løsning fordi slik har vi alltid gjort det, og da skal det være slik. Likevel er det refleksjon rundt etikken som får oss til å oppdage at vi handler, hvordan vi handler, og andre måter å håndtere gitte situasjoner. Og noen ganger så kan andres valg av handlinger være bedre enn de rutinene vi er vant til.

«Ved å reflektere over ulike typer situasjoner og hvordan vi ville bedømme dem moralsk, kan vi arbeide oss fram til en etisk teori, hvor vi bringer våre forskjellige etiske bedømmelser i samsvar med hverandre og finner ut hvilke trekk ved en situasjon som er etisk viktige og hvilke som er irrelevante.» (Føllesdal, 1998)

Jeg har ikke grunnlag for å si at det er nødvendig med etiske retningslinjer for PP-rådgivere, ei heller om det er viktig å ha dette i grunnutdanningen av PP-rådgivere, men skulle jeg startet arbeidet forfra ville jeg nok inkludert om informantene savnet slike retningslinjer for PP-tjenesten.

Problemstillingen min startet med en bastant oppfatning om at PP-rådgiverne var feige i tilbakemeldingsmøtene med foreldre og/eller elev. Den påstanden har mine informanter hjulpet meg til å endre på, og få forståelse for, ved at feighet erstattes med respekt for samtlige aktører i samspillet hvor PP-rådgiveren opptrer. Det burde være elementert, men så handler det kanskje om hvor jeg befinner meg i yrkesforløpet som PP-rådgiver?

Teorikapittelet handler i hovedsak om etiske teorier. Å studere etikk er en utfordring da det er et enormt fagfelt, og det er vanlig å knytte teorien til egne erfaringer, noe som utfordrer den objektive beskrivelsen av etikk. Det er også en erfaringsbasert master, som medførte at jeg knyttet egen erfaring til teorien. Teorien ble lest av meg, og presentert av meg. Jeg søkte å

beskrive den så objektivt som mulig, likevel er det ingen tvil om at andre kunne valgt andre trekk ved de ulike etiske teoriene som mer/mindre fremtredende. Oppgavens form tillater subjektiviteten, og det kan gi mer tyngde, eller medføre svakheter ved oppgaven. Det er en svakhet at jeg ikke har klart å inkludere mer av den enorme mengden som er skrevet om etikk, men det ble nødvendig å begrense seg for å ikke gå vill i mengden teori. Min løsning på det var å følge Frode Nyeng sin inndeling, men det trenger ikke være løsningen for videre forskning. Om jeg startet forfra ville jeg nok gått for samme inndeling, men da ha større kunnskap om de etiske teoriene og vært mer frigjort til å sammenligne dem opp mot hverandre, ikke bare knytte dem til funn i datamaterialet.

Metodekapittelet beskriver valg av forskningsmetode. Jeg har tenkt underveis på om datagrunnlaget ville være mer overførbart om jeg hadde valgt kvantitativ metode, og basert svar på en større gruppe informanter, og brukt et spørreskjema med avkrysningsmuligheter. Og det ene hadde ikke nødvendigvis utelukket det andre. Når det var kvalitativ metode som ble brukt, så var det i hovedsak den subjektive opplevelsen til informantene jeg håpet å få, og det synes jeg at jeg har vært svært heldig med å få tak i hos noen. De informantene som av geografiske årsaker leverte skriftlig besvarelse, er det vanskeligere å bedømme subjektiviteten hos. Skulle jeg startet forfra, ville jeg intervjuet samtlige informanter personlig.

Valget av forskningsinformanter gikk svært lett til min oppgave. Jeg hadde snakket lenge om hva jeg ville undersøke, og da jeg fikk begrunnet mer for valg og hvorfor jeg søkte svar på dette, var det ingen jeg spurte som ikke samtykket. Det kan bety at jeg kunne intervjuet ytterligere informanter, og det ville jeg gjerne gjort om jeg skulle startet prosessen igjen. Dels for å få tak i enda flere sin opplevelser av etiske utfordringer, og enda mer for å undersøke om det var et betydelig skille hos informanter som var nye PP-rådgivere, og de som har arbeidet som PP-rådgivere en lengre periode. Og nettopp dette er en svakhet ved oppgaven min, at den ikke viser hvor lang erfaringsbakgrunn PP-rådgiverne har i PP-tjenesten. Mangelen på forskningserfaring hos meg er årsaken til dette. Forskning setter strenge krav til personopplysninger og jeg forsøkte derfor å kategorisere informantene i så homogen gruppe som overhode mulig, noe som også forsterkes i at informantene mine ikke er omtalt med kjønn.

Intervjuguiden ble av flere informanter beskrevet som kort, med få spørsmål. Og det var ikke en kritisk bemerkning, men gav ifølge informantene tydelige tegn på hva jeg undersøkte. Jeg ville så gjerne ha så åpne spørsmål slik at informantene fikk komme sine subjektive

opplevelser. Det kunne vært flere spørsmål, for eksempel om de ønsket å gi flere eksempler på etiske utfordringer, eller om de syntes det var vanskeligere med utfordringer knyttet til skolen, enn til foreldre og/eller elev. Og som tidligere nevnt, om de ønsket/ så behov for etiske retningslinjer for PP-rådgivere. Men intervjuguiden gav meg mange svar på spørsmålene jeg hadde, og jeg er i grunnen fornøyd over at jeg fikk hentet så mye informasjon på det som ble definert som få spørsmål.

Selve drøftingen stilte like store utfordringer som presentasjonen av etikkteorien. Det er mine subjektive begrunnelser som ligger til grunn for hva som blir drøftet, hvordan det blir argumentert for og imot ulikt datamateriale. Det er også mitt valg hvilke trekk ved de ulike teoriene som ble trukket fram i drøftingen, og knyttet til informantenes svar, og slike subjektive betraktninger kan det alltid stilles spørsmål ved. En annen fremgangsmåte er å skrive oppgave sammen med noen for å sikre at minst to har mulighet til å påvirke innholdet. Når det er sagt, er det en styrke med veileder som rettleder i prosessen. Jeg skulle så gjerne presentert mer data fra informantene, og mer teori som kunne forklart andres opplevelse av etiske utfordringer. På den andre siden har jeg ut fra intervjuene fått større forståelse for at mennesker er ulike, og har ulik oppfattelse av etikk, det å stå i etiske utfordringer og det å søke muligheter for å håndtere dette. Og her støtter jeg meg til følgende: «For selv om de fleste etiske teorier opererer med moralske prinsipper, normative handlingsanvisninger, vil nok de fleste være enig i at det bidrag som først og fremst følger av å studere etikk, ligger i en økt teoretisk forståelse av moralske problemstillinger og av menneskets stilling som moralsk aktør.» (Nyeng, 2015, s. 14) .

Arbeidet med oppgaven var så utfordrende, og givende, fordi jeg arbeidet med et område som jeg føler vi møter daglig, og fordi vi arbeider med mennesker. Jeg har oppdaget data som gjør meg mer nysgjerrig og som så mange andre før meg, så gav oppgaven grobunn til å ville undersøke mer. Er det behov for etiske retningslinjer for PP-rådgivere? Bør man undersøke etiske utfordringer knyttet utelukkende til samarbeid med skolen? Er det forskjell på kjønn, og yrkeserfaring, når det handler om etiske utfordringer og mulige håndteringsverktøy hos PP-rådgivere? Er etikk viktig i utdanningen av PP-rådgivere, og i så fall hvilken etikk er viktigst?

Med disse spørsmålene setter jeg undrende strek for oppgaven min, og takker for en nokså alttopplukende opplevelse.

## Bibliografi

- Alteraug, B. (2010). Improvisasjon i veiledning. I B. K. Oterholt, *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the Exercise of Control*. . New York: W.H.Freeman and Company.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget .
- Boge, G. M. (2005). *Læring gjennom veiledning, meningsskaping i grupper*. Fagbokforlaget.
- Busch, T. (2014). *Ledelse, kultur og verdier-et integrert perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale Forskningsetiske Komiteen for Samfunnsvitenkap og Humanoria*. (2017, 07 20). Hentet fra <https://www.etikkom.no/>: <https://www.etikkom.no/>
- Føllesdal, D. (1998, Mars 01). *Hva skal vi med etisk teori?* Hentet fra Forskningsmagasinet Apollon: <https://www.apollon.uio.no/artikler/1998/teori.html>
- Hill, C. E. (2009). *Helping Skills Facilitating Exploration, Insight, and Action*. Washington: American Psychological Association.
- Johannesen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kristiansen, P. M. (1989). Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2005(89), 221-230.
- Kvalsund, R. (2009). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjonen*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Lassen, L. (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivingsarbeid. I I. B. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 154-167). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lise Dalby, K. V. (2010). Fra tanke til handling...? I K. V. Lise Dalby, *Fra tanke til handling..? Bruke av kritisk refleksjon i veiledning* (ss. 9-15). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning A/S.
- Lovdata. Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova)*. (1998). Hentet Februar 20, 2017 fra Lovdata. Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova): [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1)
- MacIntyre, A. (2002). *A short history of ethics*. London: Taylor & Francis Ltd, Routledge.
- Martinsen, V. (1991). *Filosofi.no*. Hentet Januar 03, 2017 fra <http://filosofi.no/etikk/>: <http://filosofi.no/etikk/>
- Moen, T. (2011). *Narrativ forskning– fundament premisser og prosess*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Nordahl, T. o. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Nyeng, F. (2015). *Etiske teorier- en systematisk fremstilling av syv etiske teoriretninger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Paton. (1991). *Kant The Moral Law, Groundwork of the Metaphysic of Morals*. London : Routledge.
- Postholm. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Unviversitetsforlaget.
- Rawls, J. (1992). *A theory of justice*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Rehg, W. (1997). *Insight & Solidarity- The Discourse Ethics of Jürgen Habermas*. Berkerley, United States: University of California Press.
- Ross, W. (2002, rpt of orginal 1930 editon). *The Right and the Good. Edited, with an Introduction, by Philip Stratton-Lake*. New York: Oxford University Press.
- Sando, S. (2008). *Etiske teorier og analyse*. Hentet April 03, 2017 fra [http://www.sando.co/menyadm/f1/0265\\_Etiske%20teorier%20.html](http://www.sando.co/menyadm/f1/0265_Etiske%20teorier%20.html).
- Siri Tønnesen, I. L. (2016). Refleksjonsgrupper i etikk " Pusterom" eller læringsarena? *Etikk i praksis*, 2016(1), 75-90.
- Spear, A. D. (u.d.). *Internet Encyclopedia of philosophy, Edmund Husserl*. Hentet Februar 25, 2017 fra <http://www.iep.utm.edu/huss-int/>.
- Stigen, A. (1983). *Tenkningens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Timmerman, G. &. (2012,2. edition). *Groundwork of the metaphysic of morals*. England: Cambridge university press.
- Tveit, T. M. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. M. Tveit, *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (ss. 9-32). Trondheim: Akademika forlag.
- Tveit, T. M. (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika.
- Wittgenstein, L. (2016). *Philosophical investigations*. Chicester, United Kingdom: Wiley- Blackwell.



## Vedlegg 1

### Samtykkeskjema

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

**«Hvilke etiske utfordringer møter PP-rådgiveren i samarbeidet med foreldrene og/eller elev, og hvordan håndterer PP-rådgiveren disse? «**

### **Bakgrunn og formål**

Jeg studerer erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgiving ved NTNU. Du ble forespurt direkte av meg om å være informant og responderte positivt på det. Formålet med dette studiet er å få innsikt i hvilke etiske utfordringer PP-rådgiveren kan stå ovenfor i samarbeidet med foreldrene og/eller elev, og hvordan PP-rådgiveren håndterer dette.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien er basert på intervjuer og arbeidet vil være ferdig medio 2017. Intervjuet vil ha en tidsramme på 30-40 minutter og bli tatt opp på lydopptak. Jeg vil transkribere intervjuene og du vil få tilgang på transkriberingen for å se om jeg har forstått dine meninger korrekt. Noen av dere vil få tilsendt intervjuguiden til skriftlig utfylling. Også dere vil få en transkribert tilbakemelding for å ha mulighet til å evt. endre på svar og min forståelse. Spørsmålene i intervjuguiden vil handle om din opplevelse av å bli etisk utfordret i samhandling med foreldre og/eller elev, og hvordan du håndterte denne utfordringen. Jeg vil notere stikkord underveis i intervjuet som er notater av egne refleksjoner.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og du er anonymisert i intervjuene og i selve oppgaven. Ingen informasjon skal kunne spores tilbake til deg. Opptakene slettes og datamaterialet anonymiseres når oppgaven er ferdigstilt juli 2017.

Deltakelsen i studiet er frivillig og du kan når som helst trekke deg, uten å forklare hvorfor. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Hvis du fortsatt ønsker å være informant, eller har spørsmål til meg, ta kontakt med Ann Monica Lyngås, ved e-post [annmo9ca@hotmail.com](mailto:annmo9ca@hotmail.com) eller tlf: 930 390 25.

**Med vennlig hilsen Ann Monica Lyngås**

### **Samtykke i deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: INTERVJUGUIDE

### Intervjuguide

**«Hvilke etiske utfordringer møter PP-rådgiveren i samarbeidet med foreldrene og/eller elev, og hvordan håndterer PP-rådgiveren disse? «**

Intervjuguide:

1. Presentasjon av meg og masteroppgaven
  - Utdanning og bakgrunn
  - Problemstilling
  
2. Deltakers bakgrunn
  - Kan du fortelle litt om deg selv om din bakgrunn?
  
3. Etisk utfordring, og opplevelsen av å møte en slik utfordring.
  - Hva tenker du er en etisk utfordring?
  - Har du erfart å bli utfordret etisk i arbeidshverdagen din i samarbeid med foreldre og/eller elev?
  - Hva synes du om å komme i slike situasjoner hvor du blir utfordret?
  - Hvordan håndterte du den etiske utfordringen?
  
4. Oppfølgende spørsmål
  - \* Er det noe mer du ønsker å tilføye, evt utdype?
  - \* Kan jeg ta kontakt dersom jeg kommer på nye spørsmål i analyseringsfasen?
  - \* Kan jeg sende deg transkriberingen av intervjuet slik at du kan lese igjennom og komme med eventuelle tilbakemeldinger?