

Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring

SARA IRISDOTTER ALDENMYR

Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot humaniora och samhällsvetenskap, Stockholms universitet

SVEN HARTMAN

Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot humaniora och samhällsvetenskap, Stockholms universitet

Sammanfattning: *Historien visar att lärares pedagogiska och fackliga arbete inte sprungit ur en, utan flera parallella traditioner och verksamheter. Därför är det rimligt att anta att lärare inom olika typer av lärandepraktiker handlar utifrån olika rationaliteter och yrkesuppdrag. Ändå formuleras lärares yrkesetiska principer som om lärargruppen var en och samma. I denna artikel vill vi göra en utbildningshistorisk skiss över de olika lärartraditionernas framväxt. Med hjälp av exempel från lärarröster vill vi också visa hur de olika traditionerna genererat skilda lärarrationaliteter, som är aktuella än idag. Mot bakgrund av denna historia undrar vi vilka specifika kunskapsområden som hamnar i skymundan under senare års generaliseringstendenser inom facklig och pedagogisk verksamhet. Detta blir inte minst aktuellt i diskussionen kring lärares yrkesetik.*

Utbildningshistorien visar att läraryrket inte sprungit ur en, utan flera parallella traditioner och verksamheter. Detta gäller både det pedagogiska arbetet och de fackliga gemenskaperna. Inom ramen för dessa parallella traditioner menar vi att skilda identiteter och rationaliteter utvecklats. Rationaliteterna kan sägas bestå av de kunskapsområden, specialkompetenser och värderingsmönster som vuxit fram inom de specifika lärandepraktikerna. Dessa kontextspecifika kunskaper har dock kommit i skymundan i den generaliseringsprocess som både innefattat lärarutbildningarnas och de fackliga intresseorganisationernas utveckling.

Under några år utvecklades lärarutbildning i riktning mot större generalisering och mindre grad av specifik professionsförankring. Detta menar vi är viktigt att tänka på, inte minst i förhållande till de etiska principer som lärarfacken presenterade 2001, och som lärare idag förväntas tillämpa. Det

yrkesetiska dokumentet riktar sig till lärare som en enda grupp och beskriver därmed i generella ordalag vilka värden och värdeprioriteringar som en lärare bör styras av i sitt arbete.

Syftet med den här artikeln är att påvisa och argumentera för att olika lärarprofessionella rationaliteter konstruerats i olika utbildningsmiljöer och att detta måste betraktas som en central kunskap i diskussioner kring lärares yrkesetik. Det gör vi genom att först ge en bakgrundshistoria i form av en utbildningshistorisk skiss över framväxten av parallella lärarprofessioner. Därefter presenterar vi ett teoretiskt perspektiv som poängterar hur etiska värderingar och föreställningar skapas i det gemensamma, inte minst det kollegiala.

Sedan låter vi tidigare forskning i urval exemplifiera de olika lärarrationaliteter och lärargrupper som samexisterar i vårt utbildningssystem. Vi presenterar därefter arbetet med det fackliga dokumentet kring lärares yrkesetik som en aspekt av en generaliseringsprocess inom lärarkåren. I den avslutande diskussionen efterlyser vi en ökad kontextkänslighet och professionsförankring i diskussion och kommunikation kring lärareetik i allmänhet och lärares yrkesetiska principer i synnerhet.

Vi arbetar explorativt och reanalytiskt i bemärkelsen att vi samlar och presenterar resultat från tidigare forskning kring utbildningshistoria och olika lärargrupperns syn på lärarroll och arbete. I vår presentation av denna forskning återfinns samtidigt våra egna analytiska bidrag. Dessa bidrag uppstår i mötet mellan tidigare forskningsresultat och vår förståelse av teorier kring läraridentitet och lärarrationalitet som grundade i symboliska miljöer och kollegiala grupper. En avgörande ståndpunkt är att yrkesetik och yrkesmässiga värderingar är djupt rotade i de olika kollegiala gruppernas gemenskap.

EN UTBILDNINGSHISTORISK SKISS

Ett markant inslag i moderniseringen av det västerländska samhället var att det uppstod en rad nya yrken under 1800-talet. Den vetenskapliga och tekniska utvecklingen ledde till nya kunskaper. Nya professionella grupper kunde därför etablera sig och profilera sig inom nya kunskapsfält. Så uppstod en rad nya yrken inom olika samhällssektorer; sjuksköterskor, mentalskötare, agronomer, järnvägstjänstemän, postexpeditörer, telegrafister, folkskollärare, var några i raden. Dessa yrken avgränsades och strukturerades så att de kunde föras vidare genom legitimerande utbildning och en normerande yrkespraxis. Man uteslöt outbildade och avgränsade sig från grupper inom näraliggande fält. I Sverige stöddes denna process av den statliga byråkratin, som i sig utgjorde ytterligare en ny och inflytelserik professionell grupp (Burrage & Torstendahl 1990).

I arbetet med folkskolans genomförande och utveckling kom en urgammal professionell grupp med hög status, prästerskapet, att ställas mot en av de nya professionella grupperna, folkskollärarna. En viktig del av folkskollärarkårens professionella ambitioner kom att ägnas åt att minska beroendeställningen till kyrkan. Längre fram kom folkskollärarkårens professionella ambitioner snarare att riktas mot ytterligare en yrkesgrupp med rötter i medeltiden,

den akademiskt utbildade lärarkåren vid universitet och gymnasier (Hartman 2005 s 111).

Lärarorganisationernas historia återspeglar såväl utbildningssystemets utvidgning och förgrening som den fackliga utvecklingen. Sveriges allmänna folkskollärareförening bildades 1880. Den organisationen samlade till en början flera lärarkategorier som var verksamma inom folkskolan. Svenska lärarsällskapet för adjunkter och lektorer bildades 1884. Sedan följde teckningslärarna, musiklärarna och gymnastiklärarna 1903, skolkökslärarinnorna 1906, slöjdlärarna 1910 och 1916. Förskollärarna organiserade sig 1918 i Fröbelförbundet. Samma år bildade även småskollärarinnorna ett eget förbund. Fyrtio år efter att den första lärarunionen hade bildats var således de organiserade lärarna uppdelade på många olika förbund, vart och ett med sitt avgränsade kunskapsområde (Lirén 1989).

Sten Carlsson (1968) har gjort en stor historisk genomgång där han dokumenterat alla yrkesgrupper i Sverige och deras fackliga organisering. Han klartlägger två delvis motstridiga tendenser. Först en tilltagande facklig specialisering och senare en allmän tendens att genom sammanslagning skapa större fackliga enheter. I dag finns det två stora fackliga gemenskaper för lärare, Lärarnas riksförbund som hör till akademikernas centralorganisation (SACO) och Lärarförbundet som hör till tjänstemännens (TCO). I vissa avseenden skedde det ett samarbete dem emellan redan på 1960-talet, trots att de alltså hör till olika centralorganisationer, och så sent som 2001 enades de två organisationerna om etiska principerna för läraryrket, en yrkesetisk kod.

Det finns vissa kriterier som man brukar ange för att en yrkesgrupp ska betraktas som professionell (Parson 1968). Gruppen ska ha ett eget avgränsat kunskapsområde och en behörighetsgivande utbildning för just detta område. Vidare ska gruppen ha en vetenskaplig överbyggnad, ett fungerande yrkespråk och en yrkesetisk kod. Man kan anta att specialisering i dessa olika avseenden skulle innebära en förstärkning av den professionella nivån, och att sammanslagning inte automatiskt har gjort det, även om det har stärkt den fackliga slagkraften.

Den behörighetsgivande lärarutbildningen har på liknande sätt förändrats från att gälla avgränsade och åldersrelaterade områden till att gälla generella sammanhållna program. Två stora reformer av lärarutbildningen, Grundskolläraryrkesprogrammet 1988 och Lärarprogrammet 2001, hade båda en sådan tendens till att betona lärares generalistkompetens och tona ned deras didaktiska specialkunskaper; att utvidga ämnesstudierna och minska inriktningen på särskilda åldersgrupper (Hartman 2005 s 153 ff).

Denna professionshistoria menar vi kan vara en relevant bakgrund till vår diskussion kring lärargruppernas skilda rationaliteter, identiteter och i förlängningen deras yrkesetiska förhållningssätt. De yrkesetiska principerna ges troligen olika tolkningar av vad det innebär att vara lärare i olika kontexter beroende dels på professionella skillnader, dels på skilda förvaltningstraditioner. Vi vill i det följande utveckla våra teoretiska utgångspunkter kring utvecklandet av yrkesidentitet och betydelsen av yrkesetik.

TEORETISKT PERSPEKTIV: YRKESETISKA VÄRDEN SKAPAS I KOLLEGIAL GEMENSKAP

En lärare tillägnar sig sitt yrkes färdigheter, kunskaper och värden medan man utvecklar en identitet som medlem av en praxisgemenskap inom yrket (Nielsen & Kvale 2000). Vi antar att denna professionella identitetsutveckling i betydande utsträckning färgas av det sammanhang där läraren är verksam. Förutsättningarna ändras beroende på om läraren arbetar inom förskola, grundskolans lägre stadier eller i grundskolans högre klasser och i gymnasieskolan. Vi utgår också från att man kan se denna identitetsutveckling i ett yrkesetiskt perspektiv.

Uwe Flick (2000) poängterar vikten av att identifiera »symboliska grupper», det vill säga grupper som inte är lokalt avgränsade i bemärkelsen att alla deltagare fysiskt ses eller samtalar med varandra, men som ändå har en stark gemenskap i en symbolisk kontext. I professionsgrupper hålls gemensamma värderingar och föreställningar aktuella genom att man delar bakgrund kring teorier och professionell socialisering och över tid agerar och kommunicerar utifrån en förståelse av sig själv som inkluderad i gruppen.

Ett kommunikativt perspektiv på identitet innebär en förståelse av identitet som något som ständigt skapas, prövas och förhandlas, i daglig kommunikation (Alsup 2006, Fairclough 2003, Irisdotter 2006). Maggie MacLure (2003) ansluter sig till en sådan förståelse av läraridentitet och menar att identiteten om och om igen måste gestaltas i tal och handling. För att upprätthålla en viss identitet måste man agera i enlighet med det man uppfattar som signifikant för identiteten.

Denna tankefigur föranleder även att identiteten inkluderar moraliska aspekter: Jag måste agera enligt den moraliska kod som identifierar den identitet jag gör anspråk på. En tolkning av detta resonemang, som vi här vill företräda, är att yrkesetiken i en vidare mening är en identifikationsfaktor inom olika lärarpraktiker. Yrkesetik i denna betydelse föregår därmed de flesta specifika försök att formulera en yrkesetisk kod.

Begreppet yrkesetik kan, som vi redan antytt, både stå för en formulerad principalsamling och för den oskrivna kod och det kollegialt, kommunikativt upprätthållna förhållningssätt som den symboliska yrkesgruppen delar. Hur förhåller sig då dessa alternativa förståelser av yrkesetik till normativ etisk teoribildning? Göran Collste (2002) föreslår följande tolkning: Dels finns möjligheten att betrakta yrkesetik som en dygdetisk tillämpning, där specifika yrkesmässiga mål kräver specifika yrkesmässiga moraliska dygder. Yrkesetik kommer då att handla om moralisk mognad och erövrandet av yrkesspecifika dygder som utvecklats inom praktiken över tid.

En annan möjlighet är att se yrkesetiken som en handlingsetisk tillämpning. Ett sådant tänkande kring etiken efterfrågar specifika plikter eller regler som riktar sig specifikt mot en viss yrkespraktik. Enligt denna tolkning av yrkesetiska utgångspunkter tycks de värden som upprätthålls i symboliska grupper vila på ett dygdetiskt tänkande om interna värden, medan de värden och principer som formuleras i ett yrkesetiskt dokument kan sägas utgå från ett mer handlingsorienterat tänkande. Därmed inte sagt att en handlingsoriente-

rad, explicit formulerad yrkesetik inte kan samexistera och samverka med en dygdetiskt orienterad praxis.

En alternativ etisk teoribildning, som tydligare tar sin utgångspunkt i det föränderliga kollektiva, är en kommunikativt inriktad etik. Den kommunikativa etiken förlägger de etiska värdenas legitimitet i den gemenskap där värdena existerar och hålls för viktiga. Det ger kollektivet kraft att förändra det som inte är aktuellt eller relevant, men också bevara de värden som av tradition och rationella skäl är viktiga i gemenskapen. Samtidigt kan etiska beslut enbart anses legitima om de deltagande individerna bemöts med respekt och lyhördhet. Viktiga begrepp i sammanhanget är värnandet om individers värdighet och oberoende, det vill säga varje enskild persons reella förmåga att göra sin röst hörd och gestalta sin unika personlighet (Benhabib 1994; Habermas 1997; Young 2000; Irisdotter Aldenmyr, Paulin & Grønlien Zetterkvist 2009).

En kommunikativ syn på etiska värdenas giltighet ger, som vi ser det, utrymme för att ta kollektiva, professionella värden i beaktande, men också individuella tolkningar av det professionella uppdraget. Vidare ser vi här möjligheten att både, genom en inkluderande kommunikativ process, utveckla och upprätthålla aktuella handlingsorienterade principer, och samtidigt också värna om de dygder som utkristalliserats som viktiga och goda inom olika lärarpraktiker. Kanske kan den kommunikativa etikens tankefigur förstås som en länk mellan de två förhållningssätten till yrkesetik? I det följande vill vi, med hjälp av tidigare forskning, diskutera och exemplifiera de interna värden och syften som är knutna till de parallella lärarprofessionerna.

PARALLELLA LÄRARPROFESSIONER OCH LÄRARRATIONALITETER

Förklaringar till olika läraridentiteter och professionella rationaliteter kan finnas i utbildningssystemets framväxt och organisatoriska struktur. Där kan man särskilja tre distinkta fält som administrativt och förvaltningsmässigt varit separerade från varandra under mycket lång tid, både när det gäller förvaltning och pedagogiska traditioner. Man kan, mot bakgrund av vårt teoretiska perspektiv ovan, tala om en tydlig åtskillnad mellan de symboliska grupper som varje lärargrupp utgör.

Vad de olika parallella lärarprofessionerna kännetecknas av idag kan med fördel undersökas med hjälp av forskning som inriktat sig mot olika grupper av lärarpraktiker. En grov indelning som ansluter till den svenska förvaltningstraditionen kan lyda: (i) arbete med gymnasieungdomar och äldre grundskoleelever, (ii) med yngre grundskolebarn och (iii) med förskolebarn. Nedan diskuterar och exemplifierar vi, med hjälp av tidigare forskning kring olika lärargrupper, de parallella lärarrationaliteter och läraridentiteter som vi menar är av betydelse för tillämpning av lärares yrkesetiska kod.

Lärdomsskolan/gymnasieskolan

Lärdomsskolan är den äldsta skolformen. Den har rötter i medeltiden, men formades av staten under 1600-talet till en präst- och ämbetsmannaskola. Den

gav också propedeutisk utbildning inför fortsatta universitetsstudier. Detta var från början en pluggskola för lärotradering av en traditionell ämneskanon, men utvecklades till en skola för bildning för de ungdomar som skulle leda byggandet av morgondagens samhälle.

Gymnasieskolan, lärdomsskolan, eller hur man väljer att beteckna den äldsta delen av vårt utbildningsväsende, har i sin tradition bevarat vissa karaktäristiska drag i lärarnas professionella profil. Grunden utgörs här av ämneskunskaperna och av förmågan att föra dem vidare. Här gäller det att kunna sina ämnen. Drivkraften och inspirationen till denna syn på lärarprofessionen kan kanske spåras till upplysningstidens ideal och nyhumanismens bildningssträvanden: *Sapere aude! Våga veta! Tänk själv!* Bli en bildningens budbärare. Den professionella utvecklingen har gått från breda perspektiv och kunskapsvård till specialisering och forskningsfront. I dag gäller det också att följa ämnesforskningens utveckling. En genomgripande princip för den lärarutbildning som har ingått i denna tradition vill vi kalla *ämnesrationalitet* (Hartman 2005 s 94).

Daniel Sundbergs (2005) avhandling studerar förändringar av tidsmässiga villkor för undervisning i den obligatoriska skolan. En del av denna läroplans-teoretiska studie består av ett empiriskt intervjumaterial där vi kan se en ämnesrationell kod framträda. Här finns en tydlig vilja till klassificering och inramning av undervisningen hos de lärare som uttalat sig:

Här har vi den gamla typen av realskolan kvar, där det var ämnes... och det sitter ju kvar i väggarna och vi har ju våra ämnen här det är ju inte NO, utan biologi, kemi ... mycket är det ju så att det är ämnesinriktat. (lärare Britt, vt02; Sundberg 2005 s 242)

Jag är mycket orolig för att det blir för flytande gränser och ostrukturerat. (lärare, reflektionsdokumentation 1, vt01; Sundberg 2005 s 245).

Ämnesindelningen framstår här som en given struktur för omvärldsanalyser. Att kunna klassificera världen i enlighet med de metoder, den kunskapskanon och bakgrund som varje ämne inrymmer, blir undervisningens värde och därmed också värdet av den egna lärarprestationen. Ifrågasättandet eller uppluckringen av denna ämnesstruktur, liksom av talet om skolprestationernas karaktär, skapar dels oro kring det egna värdet som lärare och karaktären på den egna yrkesutövningen, dels oro kring vilken behållning eleverna får av sin skolgång.

Läraren Olle undervisar på en annan grundskola i de senare åren, men formulerar sig i liknande termer då han reflekterar kring hur hans roll alltmer tycks följa en undervisningsrationalitet, och allt mindre återspegla hans ämneskompetens:

Jag tycker att då på något sätt har vi... eh... decimerat vår roll på något sätt, från att även kunna förmedla kunskap. Om vi bara ska vara handledare, det betyder alltså att eleverna själva ska inhämta all kunskap, som är, ja, någon serviceperson. Den tanken gillar jag inte. (Irisdotter 2006 s 113)

Kanske kan den oro som de ämnesrationella lärarna uttrycker, tolkas som en reaktion på de generaliseringstendenser som kunnat skönjas i lärarutbildning och fackliga fusioner. Samtidigt bejakas den ämnesrationella koden inom senare tids utbildningspolitik, inte minst i utredningen om en ny lärarutbildning (SOU 2008:109). En grundskollechef på kommunal nivå, med särskild inriktning mot grundskolans senare år, formulerar tydligt hur man inom kommunen betonat kunskapsuppdraget, och därmed medvetet tonat ner arbetet med värdegrunds- och trivselfrågor. Detta initiativ välkomnades av de lärare som, enligt grundskollechefen, i grund och botten valt läraryrket på ämnesrationella grunder:

De kände sig, många, som befriade alltså. De flesta lärare har ju valt att gå in i skolan för att de tycker det är kul att jobba med människors kunskapsutveckling. Och de är ju... de har läst sina respektive ämnen då. Men så har det funnits i skolan då, någon idé om att man ska jobba med konflikter och man ska jobba med känslor (...). Och då tror jag många kände att, nu kan jag ha fokus på det som jag är utbildad för.¹

Inom lärdoms-skolan och senare gymnasieskolan och grundskolans senare år framträder det som vi här vill kalla en *ämnesrationalitet*. Exemplet ovan visar hur lärarens yrkesspecifika kompetens definieras som kunskap inom ett visst ämnesområde. Lärarens specifika yrkesuppgift blir därmed att upprätthålla och vidareförmedla ett visst kunskapsstoff.

Folkskolan/grundskolan

Folkskolan utformades från mitten av 1800-talet under knappa materiella villkor till en obligatorisk skola. Folkskolans uppdrag utvecklades från att gälla folkfostran med kyrkliga förtecken till att gälla medborgarutbildning för ett modernt samhälle med allmän rösträtt. Grundskolan skulle senare förstärka vikten av detta sociala och demokratiska uppdrag.

Också i den obligatoriska skolan, som har rötter i folkskolan, kan man finna traditionellt grundade motiv för lärares professionella förhållningssätt. Grunden i den professionella plattformen läggs genom att man tillägnar sig och vidareutvecklar metoder för undervisning. Det professionella handlar om att kunna undervisning. Från början tog detta sig uttryck i att man lärde sig behärska vissa undervisningsmetodiska system, och de varierade från en tid till annan. Därefter började lärarskickligheten mer knytas till lärarens egen person.

Lärarsysslan uppfattades länge som ett kall. Läraren sändes ut som en apostel för att sprida upplysning, först i kyrkans tjänst, sedan i samhällets. Detta kall transformerades sedan till uppgiften att fostra den unga generationen till goda och lojala medborgare i ett demokratiskt samhälle. Samhällsutvecklingen har på senare tid gjort lärares arbete mer och mer komplicerat. Lärarens kompetensområde måste därför kontinuerligt vidgas och fördjupas. Det gäller att fördjupa lärares kunskap med stöd av beprövad erfarenhet och utbildningsvetenskap (Hartman 2005 s 112).

Grundkomponenterna för denna lärarkompetens har utvecklats under årens lopp. Utvecklingen har gått från »storgruppskommendering» till individualisering, från kyrkoföstran till demokratiföstran. En genomgripande princip för detta lärarkunnande vill vi kalla *didaktisk rationalitet*. Hur en sådan undervisningsrationalitet kan ta sig i uttryck ska vi nu försöka illustrera med några exempel.

Görel Carlsson (1999) har gjort en intensivstudie av fyra erfarna lärares professionella kunskap och skriver så här om de två grundskollärarnas professionella profil:

De har ett pedagogiskt kunnande i form av arbetsformer, arbetssätt och metoder. Där har de både en stor *repertoar* att använda sig utav och en förmåga till metodiskt tänkande; de ser möjligheter att förändra, använda en metod för en viss uppgift som deras elever skulle behöva arbeta med. Kollegor ger många gånger inspiration och delar med sig av sina erfarenheter. (Carlsson 1999 s 149; kursiv i original)

När Margot Nilson (1906–2008) såg tillbaka på sin tid som folkskollärarinna under 1930- och 1940-talen, var det undervisningen och eleverna hon berättade om. Lärarutbildningen hade inte förberett henne för de undervisningsproblem hon mötte som lärare för barn från Göteborgs arbetarstadsdelar. Det var inte ämneskunskaper som hon tyckte att hon saknade, utan snarare förmågan att som lärare hantera lärostoffet i klassrummet. Den förmågan uppövades under hand. På eget bevåg, med godkännande från överläraren, ändrade hon möbleringen i klassrummet. Barnen hjälptes åt att släpa de tunga sammanbyggda bänkarna så att de stod vända mot varandra i cirkel och inte på rad efter varandra (Hartman 2005 s 266 ff):

Det hade väl funnits i mina tankar hur idiotiskt det var att ungarna satt och pratade i ryggen på varandra. Dom hade ju så liten röst. Så satte vi i stället bänkarna så där i ring så dom kunde se varandra. Så att inte bara jag, utan dom andra också, skulle höra vad som sades... Så började jag också med grupparbeten och sådana saker...

Dramatisera var ju ett ord som inte fanns i vår vokabulär. Men ungarna kunde säga »oh fröken, det här kan vi väl få pjäsa om». Och dom pjäsade fantastiskt och dom gjorde historier och spelade om drottning Christina...

Av Margot Nilsons berättelse framgår att hennes arbete i klassrummet utvecklades kontinuerligt och att en del av den utvecklingen skedde under inflytande av informella mentorer, som hon mötte inte minst i fackliga sammanhang. Hon nämner bland andra Ester Hermansson och Elsa Skäringer, två välkända traditionsbärare i Göteborg. Nordiska sommarkurser för lärare var en annan viktig kontaktyta. I ett sådant sammanhang fångade hon upp något från en dansk skolledare som blev en viktig hållpunkt för henne:

Då vet jag att hon sa: »Men vet du, jag har lärt mig att mer än någonting annat betyder stämningen inne i klassrummet....» Det lärde jag mig så småningom, att mer och mer arbeta tillsammans med barnen.

På frågan vad som krävs för att bli en bra lärare gav hon ett tredelat svar som man möter ganska ofta i pedagogiska sammanhang. Det krävs något medfött; själv hade hon velat bli lärarinna redan innan hon började skolan. Så krävs det erfarenheter, gärna från det omgivande samhället; att hon själv växte upp i ett arbetarhem hjälpte henne att förstå de elever hon hade i sina klasser. Så krävs det utbildning och vidareutbildning; detta var något som hon själv oförtrutet ägnade sig åt långt upp i åren.

Långt senare har en norsk forskare (Søreide 2007) sammanfattat detta slags lärarethos i formeln »The teacher as pupil centred, caring and including». Mycket i Margot Nilsons långa berättelse vittnar om att hon betraktade sitt yrke som ett kall. Hon verkade som tjänsteman i det allmännas tjänst med ansvar för elevernas fostran och lärande. På arbetsplatsen och i den fackliga kampen var hon en värderad kollega.

När hon ser tillbaka på sin lärartid tycks hon mena att hon i yrkesetisk mening brustit i sin lärargärning genom att inte tillräckligt fokusera på en undervisning som höjde elevernas prestationsnivå. Det verkar som hennes personliga övertygelse om vad som var ett etiskt försvarbart förhållningssätt, på den tiden och i de klasserna, hamnade i konflikt med den av tradition förväntade professionella hållningen. Den gick ut på att prioritera undervisning med sikte på att höja elevernas prestationsnivå.

Flera forskare (t ex Linde 1986, Orlenius 1999, Eriksson 1999, Sjöberg 2006) har i sina studier av olika lärargrupper påpekat vilken stark ställning som tjänstemannauppdraget och undervisningsfärdigheten har haft hos folkskollärarkåren och dess efterföljare. Inom folkskolan och senare grundskolan har enligt vår uppfattning vuxit fram en rationalitet som utgår ifrån konsten att undervisa och skapa möjligheter för lärande. Därmed framträder det vi kallar för en *undervisningsrationalitet*.

Barnomsorgen/förskolan

Barnomsorgen är det yngsta utbildningsfältet. Staten engagerade sig mycket sent i denna skolform. Någon mer omfattande verksamhet kom inte igång förrän under 1970-talet. Innehållsmässigt har denna verksamhet utvecklats från barntillsyn för avgränsade sociala behov till en utvecklingsbefrämjande småbarnspedagogik för alla barn.

I förskoletraditionen har förmågan att umgås med och leda barn i pedagogisk verksamhet utgjort grunden i förskollärares professionella plattform. Att ha barntycke, att kunna barn, var länge kärnan i förskoletraditionens eget kunskapsområde. Denna kunskap knöts medvetet till en ideologi som med tiden utvecklades till en för lärargruppen kännetecknande yrkesetik. Till en början hade verksamheten filantropisk inriktning. Den etiska drivkraften och inspirationen hämtades från Fröbels uppmaning: »Kom låt oss leva för barnen!» Barndomens gåta belyses genom barnstudier av olika slag. Barnkunskap och personligt engagemang är drivkraften i den *omsorgsrationalitet* som är ett kännetecken för förskoletraditionen (Hartman 2005 s 132).

I Ann-Christine Vallberg Roths (2002) forskning kring förskolans läroplanshistoria görs förskolepedagogers röster hörda. Förskolläraren Aida jämför förskoleverksamhetens rutiner med grundskolans, och efterlyser i grund-

skolan den röda tråd och det helhetstänkande kring barnet som förskolan har. Hon noterar att samma slags barn ständigt kommer i kläm i skolans rutiner: »Det finns liksom ingen följsamhet.» (Vallberg Roths 2002 s 151) Aidas ideal kan härledas till omsorgsrationalitetens uppmaning »Följ barnet». Hon ställer detta sätt att tänka och värdera mot en annan tankefigur, där kunskapsmål och punkter på programmet tycks viktigare än varje barns unika behov. Aidas omsorgsrationalitet blir därmed tydlig i kontrast till vad vi kan kalla en undervisningsrationalitet.

Förskolläraren Karin tar omsorgsrationalitetens värde ett steg längre, då hon hävdar att kunskapen om och samvaron med barnet är den enda kompetens som egentligen behövs bland pedagoger, åtminstone i arbetet med yngre barn. Undervisningskompetens, här särskilt kompetens inom läs- och skrivinläring, beskrivs i det närmaste som en bluff av Karin: »Lärarna sa att det var deras område men barnen lärde sig egentligen själva – det kommer när det är moget...» (Vallberg Roth 2002 s 152) Karin säger vidare att »dom [grundskollärarna] gör ju egentligen ingenting alls /.../ Så då kunde väl också jag vara grundskollärare» (Vallberg Roth 2002 s 152).

Vallberg Roth (2002 s 149) konstaterar att: »Närhet, omsorg och omvårdnad är ett vardagligt fundament i förskolan.» Hon gör en sammanställning utifrån sitt intervjumaterial, och lyfter fram *närhet*, *omsorg* och *omvårdnad* och *daglig föräldrakontakt* som karaktäristiskt för förskolans verksamhet, medan grundskolan beskrivs med orden *distans* och *lite föräldrakontakt*.

Denna bild av förskolans rationalitet som skild från skolans, framträder även i Britt Tellgrens (2008) studie av en lokal förskollärarytbildning från tidigt 1900-tal fram till den utbildning som formulerades 2001. Tellgren identifierar bärande värden inom de olika tidernas utbildningar; både sådana som förändrats över tid, och sådana som upprätthållits från dåtidens föreställning om en »samhällsmoder», till dagens forskarbehöriga förskollärare.

Bland de föreställningar som varit beständiga över tid, återfinns vikten av att inte likna skolan. Även här framträder en omsorgsrationalitet med barnet och dess unika behov i centrum i kontrast till skolans styrning och kontroll.

Mie Cederberg (2009) bekräftar bilden av förskolan som bärare av en omsorgsrationalitet. Hon har utifrån olika empiriska material där förskollärare diskuterat sin verksamhet, gjort en närhetsetisk analys av omsorgsperspektivet i förskolan. I dessa analyser framträder ansvarsbegreppet som centralt. Omsorgsuppdraget i förskolans förstås som ett yttersta ansvar för barnet, för dess säkerhet, men också dess utveckling mot autonomi och förmåga att etablera betydelsefulla relationer.

I detta uppdrag är känslan av trygghet och tillit central. Om detta talar Kajsa, som är en av de förskollärare som figurerar i Cederbergs empiriska material:

Det viktiga i det hela att man har den här lilla extra omsorgen eller vad man ska kalla den... ja, lugnet och tiden och uppmärksamheten. Det är jätteviktigt. Och bara ger närheten, tryggheten och den goda grunden. Sedan att man inte kan göra så mycket annat med olika

utflykter och liknande... ja, huvudsaken är att de får det viktigaste.
(Cederberg 2009)

Inom barnomsorgspraktiker av olika slag menar vi att en rationalitet vuxit fram som utgår ifrån omsorg som centralt värde. Exempelen ovan visar hur pedagoger inom barnomsorg beskriver sin yrkesroll och därmed också denna omsorgsrationalitet.

PROFESSIONALISERINGSDISKURS OCH YRKESETISKA RIKTLINJER

Under större delen av lärarprofessionernas utveckling och fackliga uppbyggnad har uttalade yrkesetiska resonemang varit osynliga i den svenska debatten. En förklaring till detta skulle kunna vara att det nära sambandet mellan kyrka och utbildningsväsende till en början färgade av sig på lärares yrkesutövning. Genom katekesen och psalmboken var varje klassrum impregnerat med en uppsättning kristliga normer i luthersk tappning. Lärarnas yrkesetiska referensramar var så självklara att de inte behövde formuleras. Yrkesetiken behövde därför inte infogas som en särskild del av det professionella medvetandet.

Frågan blir då vad som sedan hände när skolväsendet under senare delen av 1900-talet sekulariserades? Vetenskapsmännen, »vitrockarna», efterträdde prästerskapets »svartrockar» som normuttalare. Den nya tidens vitrockar talade mer om hygien, intelligenstest och begåvningsreserver än om moral, miljö och mänskliga rättigheter. Denna vändning kan ha skapat ett tomrum efter något som skulle kunna kallas en professionell övertygelse, eller en yrkesetisk kod (Hartman 2003 s 16).

Det tar tid att upptäcka något som saknas; att se ett tomrum. Men inför millennieskiftet kunde vi i alla fall bevittna värdefrågornas återkomst till skoldebatten. Skolminister Ingegerd Wernersson lanserade en kampanj som gjorde 1998 till ett värdegrundsår. Ett par år tidigare, 1996, nämndes i lärarfackens avtal för kommunanställda lärare, planerna om att utveckla yrkesetiska principer för lärare. Man inledde arbetet med diskussioner med lärare på fältet och med etiskt kompetenta personer, seminarier, internationella fackliga samarbeten kring yrkesetiska frågor.

Det första förslaget till yrkesetiska principer² skickades även ut på remiss till förbundens medlemmar. På så sätt framstår det som fackförbundens ambition att de yrkesetiska principerna ska vara professionsförankrade och ha betydelse i den faktiska verksamheten. 2001 presenterade de två fackförbunden Lärarförbundet och Lärares Riksförbund sin uppsättning »Yrkesetiska principer för lärare». Dessa formulerar i tämligen generella ordalag, hur lärares etiska förhållningssätt gentemot elever, kollegor, föräldrar och omvärld bör te sig. De etiska principerna formuleras under rubrikerna:

- Eleven alltid i centrum
- Läraryrket och den professionella yrkesutövningen
- Att upprätthålla lärares yrkesetik
- Lärares samhällsuppdrag

Under varje rubrik formuleras de etiska principer och uppdrag som läraren förbinder sig att utöva sitt yrke i enlighet med. Det handlar till exempel om att värna om kunskapsuppdraget, om personlig utveckling, kritiskt tänkande och elevers välmående.³

Dessa formuleringar gäller alltså samtliga lärare, från förskolelärare till lärare för de frivilliga skolformerna. Vid första anblicken kan de ge intrycket att de etiska frågeställningarna, skoldagens situationer och de etiska kodernas tillämpning är desamma i de olika skolpraktikerna och skolformerna. Det tror inte vi är en rimlig tolkning av arbetssituationen i skolan eller av skolarbetets etiska dimensioner, inte heller av betydelsen av etiska koder.

Olika aspekter blir aktuella i diskussionen kring vad en profession är i allmänhet, och vad det kan innebära att vara en professionell lärare i synnerhet. Vetenskaplig förankring, fackspråk, yrkesetiska koder, autonomi och status är några ofta anförda aspekter inom professionsdiskussionen (jfr Colnerud & Granström 2002). Dessa aspekter kan i sin tur sägas handla om två olika saker. Det handlar dels om det förtroende och den status professionen tillskrivs utifrån, av andra grupper i samhället, dels om utvecklingen av vissa kvaliteter, kompetenser, förhållningssätt och förmågor inom det egna ansvarsområdet.

Ivor Goodson (2003) poängterar vikten av att hålla isär dessa två projekt. Det ena handlar om en materiell, instrumentell status hos en yrkeskår, medan det andra handlar om att utveckla själva lärarskapet, inte minst lärandet som en etisk verksamhet (se även Ringarp 2008). Vi menar att dessa parallella projekt är viktiga att hålla isär när det kommer till de yrkesetiska principerna, och vad de kan förväntas bidra till. Om målet är ökad status för lärargruppen samt facklig slagkraft kan dokumentets generaliserade karaktär tjäna ett syfte. Det gäller då hela lärargruppens angelägenheter, men om målet är fördjupad etisk medvetenhet och ökad etisk kompetens menar vi att de etiska resonemangen också bör omfatta specifikt praktikförankrade överväganden.

Alltför allmänna formuleringar riskerar att dölja och ignorera de olika praktikernas respektive rationaliteter och specifika kunskaper. När yrkesetiken sent omsider blir en uttalad och aktuell fråga för lärarprofessionerna, bör den inte stanna vid att bli ett fackligt, statushöjande projekt, utan också bidra till lärares faktiska praktikrelaterade kompetens. Därmed skulle också barns och ungas tillvaro i förskola och skola förbättras.

Goodsons (2003) poäng att skilja mellan lärares professionalisering och utveckling av deras professionalism blir relevant att rikta mot arbetet med den yrkesetiska koden för lärare. Kan de generellt formulerade, yrkesetiska principerna anses utveckla professionalismen eller är det snarare enbart fråga om att stärka yrkeskårens status? Man kan säkerligen argumentera för båda dessa hållningar.

Fackförbundens ambition är dock att dokumentet ska vara ett levande, professionsförankrat dokument som tillämpas i skolvardagen. Det framgår inte minst av den process i vilken dokumentet formulerades. Fackförbunden erbjuder vidare att hålla seminarier kring lärares yrkesetik och poängterar att principerna bara kan bäras upp av lärarkåren, som själv måste driva en arbetsprocess kring principerna⁴. Vi betraktar det dock som troligt att de yrkesetiska

principerna stannar vid att enbart verka i professionaliseringsstrategiska syften, om inte yrkesetiken kontextualiseras genom att de skiftande lärarrationaliteterna betraktas som relevanta i sammanhanget.

DISKUSSION: YRKESETISK DISKUSSION OCH BEHOVET AV PROFESSIONSFÖRANKRING

En yrkesetisk kod anger riktlinjer som förenar en grupp professionella. Gruppen definieras bland annat av sitt kunskapsområde, sin utbildning och sin etiska kod, därigenom stärks den gentemot andra yrkesgrupper. Lärarnas yrkesetiska kod utgår från en gemensam plattform som alla lärarkategorier kan stå på i egenskap av att vara just lärare. Den kan formuleras i termer av samhällsansvar och uppgiften att upprätthålla samhället som kollektivt projekt. Förenat med ett sådant ansvar finns också en lojalitetshierarki som prioriterar att stå på barnets, elevens, den unges sida och att ägna yrkeslivet åt att främja deras utveckling.

I den yrkesetiska koden för lärare formuleras dessa gemensamma övergripande uppdrag och åtaganden i termer av att »läraryrket bygger på samhällets tillit och fordrar ett stort yrkesansvar», samt att läraren alltid, inom ramen för detta ansvar, sätter »eleven i centrum»⁴. Läraren som samhällsföreträdare, förebild och beskyddare kan ses som en traditionell, övergripande diskurs i talet om vem läraren är (jfr Irisdotter 2006).

Dessa generella, övergripande formuleringar finner kanske också sin poäng i att vi inte behöver tänka oss ett antingen eller; antingen omsorg, undervisning eller ämnesexpertis. Samtidigt måste de specifika huvuduppgifterna bejakas i ljuset av vilket barn eller vilken elev den enskilde läraren möter mest i sin lärarvardag. Vår undran gäller vilka speciella kompetenser och värdepremisser som kan ha hamnat i skymundan under de senare årens generaliserande professionsutveckling och vad detta kan ha inneburit för lärares förutsättningar att agera i etiskt svåra situationer men också att förhålla sig till en enda gemensam yrkesetisk kod.

Den professionelles etiska medvetenhet skapas inte i teoretiska övningar utan är direkt sprungen ur de omständigheter som vardagen inrymmer. En etiskt uppmärksam blick som kan identifiera värdekonflikter eller etiskt problematiska aspekter, utvecklas i förhållande till en praktik, till faktiska människor och faktiska händelser. Ett etiskt känsligt omdöme tränas och verkar inom ramen för en vardag, och förmåga att handla och argumentera i enlighet med etiska principer provas i verkliga situationer. Därför kan inte lärarens yrkesetik förstås som övergripande hållningar och barnet och elevens behov och karaktär bör inte utelämnas i diskussionen. Därför kan heller inte det som »sitter i väggarna», och utvecklats under långa tider av lärarskap förbises när vi talar om lärareetik. Detta resonemang ligger nära ett dygdetiskt tänkande om praktikers interna värden, utvecklande av omdöme och klokhet (jfr Irisdotter Aldenmyr, Paulin & Grønlien Zetterqvist 2009; Collste 2002).

När vi talar om omdöme och klokhet som utvecklats i en praktik, blir också praktikens specifika förutsättningar och specifika aktörer nödvändiga att ta i beaktande. En etik som för ensidigt baseras på rationella principer och

tillämpas i individuella tolkningar riskerar att gå miste om känsligheten inför sammanhanget, dess historiska arv och dess människor. Litteraturvetaren Nina Björk (2008) har i en uppmärksam avhandling kritiserat det liberala frihetsbegreppet utifrån det hon kallar *biologisk materialism* så som den utvecklats av Sebastian Timparo.

Vi menar att detta också kan vara en intressant utgångspunkt i diskussionen av lärares yrkesetik. Resonemanget kan utvecklas på följande vis: Det är ett ofrånkomligt biologiskt faktum att människobarn föds hjälplösa och att de är beroende av vuxnas omsorg för sin överlevnad under en betydligt längre tid än andra arters ungar. Människans beroende ter sig olika under olika åldersperioder, vilket studerats inom den pedagogiska psykologin under mycket lång tid.

Detta beroende tror vi är en av grundförutsättningarna för lärares arbete och yrkesetik. De växandes föränderliga beroende borde vara en viktig avstämningsspunkt för lärares yrkesetik. Beroendet ser olika ut i olika åldrar, från blöjbarnets relativa hjälplöshet till tonåringens osäkra sökande. Behovet av medmänniskor finns i båda fallen. Det biologiskt grundade beroendet kan ta sig olika uttryck i olika sociala omgivningar, men behovet av stöd finns där ändå. Vi bör därför fråga oss: I förhållande till vem är läraren etiskt ansvarig?

Mycket talar för att de eftersträvaransvärda dygderna och därmed också lärartraditionerna har utformats i relation till lärarnas respektive elevgrupper. Det lilla barnet söker en stimulerande vårdare, skolbarnet en lärare som kan hjälpa till med att knäcka lärandekoder, ungdomsskolans elever behöver möta ett ämneskunnande som kan relatera vidare mot fortsatta studier. Det är väl så man tänker om lärartraditioner och om läraridentiteter? Bör inte detta också synas i yrkesetiken? Bör inte också de mer specifika lärarrollernas rationalitet och etik benämnas och kommuniceras i diskussioner om yrkesetik? När vi närmar oss yrkesetiken utifrån praktikhärla och praktikspecifika frågeställningar får vi också ökade möjligheter att förstå varför vissa lärare bävar inför den ena uppgiften och prioriterar den andra. Vi får också möjlighet att värdera etisk praxis utifrån insikten om varifrån de är sprungna.

Ett led i en sådan typ av etisk kommunikation eller diskussion är, som vi återkommit till genom artikeln, att identifiera den specifika rationalitet, de kunskapsområden och – om man så vill – dygder som varje lärarrationalitet inrymmer. Vi vill här göra en sammanfattande tillbakablick, och samtidigt påbörja den typ av diskussion vi efterlyser inom pedagogisk debatt, i lärarpraktiker och i lärarutbildning.

Den typ av rationalitet som vi kallat omsorgsrationalitet ger den etiska dimensionen av yrkesuppdraget en särskild tyngdpunkt, nämligen ansvaret för att se det unika barnet och att sörja för dess behov. Idéhistoriskt är det inte svårt att belägga hur denna etiska utmaning har präglat förskolepedagogers professionella medvetande. Man kan bara påminna om den mångfacetterade laddning som Maria Montessori gav åt sin uppmaning: Se barnet! Vilka dessa behov är behöver nödvändigtvis inte definieras närmare. Att kunna förstå barnet, avläsa dess aktuella behov i varje situation, och följa dess utveckling, såväl fysisk, psykisk som emotionell, blir därmed pedagogens etiska ansvar och kompetens.

Den rationalitet, som vi här kallat undervisningsrationalitet, har sin yrkesetiska tyngdpunkt i uppdraget att genom undervisning underlätta och stimulera barns lärande i skolan. När folkskollärarkåren i vårt land en gång började sin professionella uppbyggnad sågs Johann Heinric Pestalozzi som en stor förebild. Han förenade ett kärleksfullt förhållande till eleven med en medveten metodik som bland annat innebar att börja med det enkla för att gå till det mer sammansatta; att starta med observation, därefter medvetandegörande och verbalisering (Sandström 1975).

Denna form av ömsint elevfokusering i kombination med ett medvetet och metodiskt lärararbete tror vi har utvecklats vidare i det vi kallat för undervisningsrationalitet. Det är en logik som innebär att undervisningen kan utformas på många sätt alltefter lärarens läggning och barngruppens sammansättning. Lärarens ansvar är att organisera inläringssituationen så att det så bra som möjligt passar såväl gruppen och som de enskilda barnen. Lärarens uppgift är att leda barnen så att de förmår knäcka lärandets olika koder, så att de kan utvecklas vidare. För detta krävs att hon förstår barnens behov och följer deras utveckling och resultat.

Den typ av rationalitet som här beskrivits som ämnesrationalitet har sin yrkesmässiga tyngdpunkt i förmedlandet av ett visst kunskapsuppdrag. Detta kan, lika väl som någon annan rationalitet, formuleras i termer av att se till elevens bästa och sätta barnet eller den unge i centrum. Övertygelsen om ämneskunskapernas värde ger vid handen att till varje pris ge varje individ en likvärdig möjlighet att tillskansa sig dessa kunskaper. Medan barnets behov inom omsorgsrationaliteten kan formuleras som unikt och oförutsägbart, blir elevens behov här emellertid, i relation till ämneskraven, något specifikt och givet. Pedagogens yttersta etiska ansvar är att kunna erbjuda eleven gedigna kunskaper. För detta krävs också att läraren upprätthåller sitt eget ämneskunnande genom att följa ämnesutvecklingen, därigenom behåller också läraren i nyhumanistisk anda sin studeranderoll genom hela livet enligt maximen en gång student, alltid student.

En övergripande, generellt formulerad yrkesetisk kod kan inte som enda redskap möta alla pedagogers behov. Yrkesetiska formuleringar och riktlinjer behöver diskuteras vidare, i förhållande till faktiska situationer. Vad betyder det exempelvis, i dessa tre olika sammanhang, att sätta barnet eller eleven i centrum? Vad betyder det att »stödja elevernas rätt till inflytande», som den yrkesetiska koden anger? Har det lilla, upprörda förskolebarnet samma rätt, eller samma möjlighet att själv ta ansvar för sina handlingsval som gymnasie-eleven? Kan en femteklassare anpassa sig efter gruppens behov och arbetssätt? Och är det lika relevant i gymnasiet som i grundskolan, att låta ämnesstudier stå tillbaka för att fokusera elevers relationer till varandra, eller deras privata livssituationer?

Vi menar att de tre lärandepraktikernas parallella rationaliteter är värda att ha i åtanke, dels för att förstå bakgrunden till de olika typer av värdeprioriteringar som olika sorters lärare gör i sin vardag, men också för att finna vägledning i frågor kring vilka värden och uppdrag som bör prioriteras framför andra i etiskt komplexa situationer. Här blir det aktuellt att fundera över vem läraren möter i sin yrkesutövning och vilka primära uppdrag och åtaganden

läraren har. Lärares uppdrag och åtaganden är alltså mångfasetterade, likaså de problem och handlingsmöjligheter de möter i sitt arbete. Detta gäller inte minst när man ser det ur etisk synvinkel.

Kanske har man när det gäller lärares yrkesetik talat och skrivit för litet om lärarprofessionens specifika aspekter och varierande gestaltningar. Detta gäller inte minst i lärarutbildningen där den första grunden för ett yrkesetiskt tänkande borde läggas. Den betydande variation som finns mellan olika slags lärare inom olika slags lärandepraktiker och lärartraditioner har inte syns så mycket i debatten. I denna artikel argumenterar vi för att den yrkesetiska debatten på skolområdet skulle vinna på att tydligare förankras i de olika lärandepraktikernas respektive rationalitet och beprövade erfarenhet.

ABSTRACT

Irisdotter Adenmyr, Sara & Hartman, Sven: Teachers' professional ethics and different rationalities. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 14, No. 3, pp. 212–229.

History shows that teachers' educational and trade-union work is not sprung from one, but several parallel traditions and activities. It is therefore reasonable to assume that teachers in different types of learning practices act on different teacher rationalities and professional tasks. Yet teachers' ethical principles are formulated as if the teacher group is homogenous. In this article we want to make an education historical sketch of the emergence of different teaching traditions. Using examples from prior research on teachers, we also want to show how the different traditions have generated different teacher rationalities, which are relevant even today. Given this history, we claim that specific areas of knowledge have been overshadowed in a process of generalization in trade union and educational activities. These areas of knowledge are particularly important in the debate on teachers' professional ethics.

Keywords: educational history, professional history, teachers, trade union, professional ethics, teacher rationality.

NOTER

1. Irisdotter Aldenmyr; intervju genomförd 2008.
2. <http://www.laraesykrkesetik.se/web/yrkesetik.nsf/doc/00556D79?opendocument> (2009-03-11)
3. <http://www.lr.se/lrweb/home.nsf/indexfrmset?readform>; <http://www.laraesykrkesetik.se/web/yrkesetik.nsf/doc/005324D7?opendocument> (2009-03-11)
4. <http://www.laraesykrkesetik.se/web/yrkesetik.nsf/doc/0034C740?opendocument> (2009-03-11)

LITTERATUR

- Alsup, J. 2006: *Teacher identity discourses: negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Beckman, Å. 2009: En elev av kött och blod? *Pedagogiska magasinet*, 11(1), 6–10.
- Benhabib, S. 1994: *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.

- Björk, N. 2008: *Fria själar: ideologi och verklighet hos Locke, Mill och Benedicks-son*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Burrage, B. & Torstendahl, R. (red) 1990: *Professions: knowledge, state and strategy*. London: Sage.
- Carlsson, G. 1999: *Yrkesliv och yrkeskunnande: fyra erfarna kvinnliga lärare berättar*. (FiF-avhandling, 28) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Carlsson, S. 1968: *Yrken och samhällsgrupper: den sociala omgrupperingen i Sverige efter 1866*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Cederberg, M. 2009: *Ansvar i mötet med den Andre. En närhetsetisk analys av omsorgsperspektivet i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen. (manus)
- Collste, G. 2002: *Inledning till etiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. & Granström, K. 2002: *Respekt för läraryrket: om lärares yrkes-språk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.
- Eriksson, I. 1999: *Lärares pedagogiska handlingar: en studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fairclough, N. 2003: *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Flick, U. 2000: Approaching the unfamiliar: Qualitative methods in studying social representations and health. I M. Chaib & B. Orfali (red): *Social representations and communicative processes*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Goodson, I. 2003: *Livshistoria och professionsutveckling: berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, J. 1997: *Diskurs, rätt och demokratik. Politisk-filosofiska texter i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Hartman, S. 2005: *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Irisdotter, S. 2006: *Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Irisdotter Aldenmyr, S., Paulin, A. & Grønlien Zetterqvist, K. 2009: *Etik i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups förlag.
- Linde, G. 1986: *Yrket som livsform: en studie av gymnasielärarnas arbetsförhållanden*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Lirén, G. 1989: *Facklärarna i skolans och arbetsmarknadens perspektiv: en kamp för jämlika villkor*. Stockholm: Svenska facklärarförbundet.
- MacLure, M. 2003: *Discourse in educational and social research*. Buckingham: Philadelphia: Open University Press.
- Magnusson, A. 1998: *Lärarkunskapens uttryck: en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. (Linköping studies in education and psychology, 58) Linköping: Linköpings universitet.
- Nielsen, K. & Kvale, S. 2000: (red): *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Orlenius, K. 1999: *Förståelsens paradox : yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Parson, T. 1968: Professions. I D.L. Sills (red): *International encyclopedia of the social sciences*. New York: Free Press.

- Ringarp, J. 2008: Lärarkårens kommunalisering. En studie över de olika lärarförbundens ställningstaganden utifrån ett professionaliseringsperspektiv. I E. Larsson (red): *Ny utbildningshistorisk forskning. Tio bidrag från Nationella forskarskolan i utbildningshistoria*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Sandström, C.I. 1975: *Utbildningens idéhistoria*. Stockholm: Aldus.
- Sjöberg, M. 2006: (red.) »Goda lärare»: *läraridentiteter och lärararbete i förändring*. (Skapande vetande, 49) Linköping: Linköpings universitet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Sundberg, D. 2005: *Skolreformernas dilemma: en läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö University Press.
- Søreide, G.E. 2007: *Narrative construction of teacher identity*. Norge: University of Bergen.
- Tellgren, B. 2008: *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare: kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning*. (Örebro studies in education, 24) Örebro: Örebro universitet.
- Vallberg Roth, A-C. 2002: *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur
- Young, I.M. 2000: *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas