

Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter

Anders Aasgaard Madsen¹, Truls Nilsen Tangen¹ og Audhild Løhre^{1,2}

¹Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

²Senter for helsefremmende forskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: Research into teacher education emphasizes theoretical knowledge, reflection and critical thinking. However, many preservice teachers measure the value of theoretical knowledge by its potential for practical implementation, orienting themselves towards a more technical professional practice. This is consistent with a growing instrumental tendency within the educational system, a development which is worrying. This article focuses on those skills which preservice teachers in their final year anticipate will be important when they enter the profession. It is based on focus group interviews, and the participants' discourse suggested good judgement to be an important skill. During educational practice, the preservice teachers must make decisions in situations where the solutions are not clear. The findings show that theoretical knowledge is the foundation for the judgment necessary to solve ethical problems. The school guidelines express contradictory expectations of teachers, such as those related to pupils' measurable results. The preservice teachers' conversations reflect a dilemma between expectation and opportunity within these guidelines, where the teachers' judgement becomes a means of clearing the way for children's learning and formation. As a foundation for our analysis, we use theory on judgement, as well as Aristotle's conceptualisation of knowledge.

Keywords: Preservice teachers, judgement, theoretical knowledge, professional skills, phronesis

Abstrakt: Forskning om lærerutdanning vektlegger teoretisk kunnskap, refleksjon og kritisk tenkning, men mange lærerstudenter måler verdien av teori i metodisk nytte, og orienterer seg mot en mer teknisk utførelse av yrket. Dette kan ses i sammenheng med en instrumentell fremvekst som pågår i utdanningssystemet, og gir

Sitering av denne artikkelen: Madsen, A. A., Tangen, T. N. og Løhre, A. (2020). Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 6, s. 119–135). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch6>.

Lisens: CC BY 4.0.

grunn til bekymring. Denne artikkelen retter fokus mot hvilken kompetanse lærerstudenter i siste studieår mener blir viktig for dem som lærere i skolen. Det ble gjennomført fokusgruppeintervju, og studentenes samtaler reflekterte betydningen av skjønn som en viktig kompetanse. Som lærere i skolen må studentene gjøre valg i situasjoner som det ikke finnes entydige løsninger på. Funnene viser at teoretisk kunnskap understøtter etiske vurderinger i praktiske situasjoner som krever skjønn. Skolens sentrale styringsdokumenter uttrykker motstridende forventninger til lærerne, og blant disse ligger et fokus rettet mot elevenes målbare resultater. I studentenes samtaler om dilemmaer mellom krav og muligheter i skolens styringsdokumenter, blir skjønn reflektert som en mulighet for å bane rom for elevenes læring og danning. Som bakteppe for analyse og diskusjon bruker vi teori om skjønn, og Aristoteles kunnskapsforståelse.

Nøkkelord: Lærerstudenter, skjønn, teoretisk kunnskap, profesjonell kompetanse, fronesis

Innledning

Norsk lærerutdanning befinner seg i et spenningsfelt mellom politisk genererte styringsdokumenter og forskning om læring og danning (Fosse & Hovdenak, 2014). Utdanningen skal bidra til å ruste lærerstudentene for en profesjonell yrkesutøvelse, og forskere argumenterer for betydningen av å lære teoretiske kunnskaper, evnen til refleksjon og kritisk tenkning (Kinsella & Pitman, 2012; Smeby, 2008; Sullivan & Glanz, 2005; Taylor, 2008). Hovdenak (2010) poengterer at sentrale styringsdokumenter gir uklare signaler og ulike forventninger til grunnskolene og lærerne, men elevenes faglige resultater tillegges stor vekt. Innenfor disse rammene vil det å være profesjonell lærer handle om i hvilken grad elevene under lærerens ansvar oppnår gode resultater (accountability) (jf. Granlund, Mausehagen & Munthe, 2011; Mausehagen & Granlund, 2012). Når det gjelder lærerutdanningen, advarer Fosse og Hovdenak (2014) mot å følge opp denne utviklingen gjennom å bli mer opptatt av ensidig metodikk og tekniske ferdigheter. Dette hevder de kan fremme en teknisk mål-middel-tenkning som grunnmodell i utdanningen.

Kinsella og Pitman (2012) vektlegger tilsvarende når de sier det pågår en fremvekst av instrumentell rasjonalitet i utdanningssystemet preget av hovedvekt på tekniske ferdigheter og målbare resultater, samt en avhumanisering av kunnskapsbegrepet. Også norsk forskning om lærerutdanning har vist at studentene beveger seg mot en mer teknisk utførelse av yrket,

og at de i mindre grad er opptatt av refleksiv og kritisk tenkning (Fosse & Hovdenak, 2014; Hovdenak & Wiese, 2017). Det er videre bekymringsfullt at lærerstudenter måler verdien av teoretisk kunnskap i metodisk nytte (Hellang & Rambø, 2017), og at praksisopplæringen fungerer mer som ferdighetstrening enn som forum for refleksjon omkring teori og praksis (Solstad, 2010). Studier har også vist at det er vanskelig for lærerstudenter å oppleve sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen (f.eks. Damsgaard & Heggen, 2010; Finne, Mordal & Stene, 2014).

Denne studien har som formål å undersøke hvilken kompetanse lærerstudenter mener blir viktig for dem som lærere i skolen. For å belyse tematikken gjorde vi fokusgruppeintervju med studenter i sitt fjerde studieår. Med utgangspunkt i studentenes samtaler formulerte vi følgende forskningsspørsmål for studien:

1. Hva formidler studentene om verdien av teoretisk kunnskap i utøvelse av yrket?
2. Hva formidler studentene om dilemmaer mellom krav og muligheter i skolens styringsdokumenter?

Datamaterialet pekte mot skjønn som en viktig kompetanse i studentenes refleksjoner. Dette ledet oss til å benytte Aristoteles kunnskapsforståelse, samt teori om skjønn som bakteppe for analyse og diskusjon. Vi vil støtte oss til Grimen og Molanders (2008) definisjon av skjønn som en praktisk resonneringsform hvor profesjonsutøveren anvender faglig generell kunnskap til å avgjøre hva som er riktig i enkelttilfeller, uten fastlagte standarder for vurderingen.

Profesjonelt arbeid blir ofte beskrevet som skjønnbasert fordi profesjonsutøveren gjennom sin faglige kompetanse er gitt makt til å håndtere utfordringer som det ikke finnes konkrete regler for hvordan skal styres (Grimen & Molander, 2008). Selv om det ikke finnes faste regler for lærerens bruk av skjønn, gir læreplanen undervisningen mål og retning. I tillegg kan teoretisk kunnskap danne grunnlag for utøverens autonomi og skjønn (Smeby, 2008). Korthagen, Loughran og Russell (2006, s. 1023) poengterer at en god lærerutdanning støtter studentenes muligheter til å utvikle skjønn, og ruster dem til å forholde seg til motstridende krav og forventninger. Tilsvarende finner vi også i Nasjonale retningslinjer

for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010) som impliserer at studentene kvalifiseres til å bruke skjønn når de skal utøve sammensatte oppgaver og gjøre tilpasninger for elevene. Lærerstudentene skal også utvikle etiske perspektiver på egen yrkesrolle og kritiske perspektiver på profesjonens samfunnsrolle.

Fronesis som kilde til profesjonalitet

Aristoteles' (1953) teori om episteme, techne og fronesis innebærer at kunnskap kan forstås på ulike måter og at den har ulike formål. Teoretisk-vitenskapelig kunnskap kan knyttes til begrepet episteme, praktisk-produktiv kunnskap til techne, og praktisk-etisk klokskap til fronesis (Gustavsson, 2001). Disse kunnskapsformene representerer ulike perspektiver på kunnskap og læring, og er sentrale for å forstå kunnskapsutvikling i et profesjonsperspektiv. Aristoteles (1953) kalte kunnskapsformene for intellektuelle dyder. I motsetning til techne innebærer fronesis etiske overveielser, er pragmatisk, krever refleksjon og er kontekstavhengig (Kinsella & Pitman, 2012). Den intellektuelle aktiviteten krever vekselvirkning mellom det generelle og det konkrete, noe som innebærer bruk av skjønn i valgene man tar (Flyvbjerg, 2006).

Kjernen i fronesis, eller praktisk klokskap, er å utvikle god dømmekraft i ulike situasjoner (Gustavsson, 2001). I et fronesisk perspektiv må man være kritisk overfor egen praksis, vurdere etablerte praksiser og alltid være i utvikling (Kinsella, 2012). Ifølge Hovdenak og Wiese (2017) er det fronesis som tillater og legitimerer usikkerhet, dilemmaer og diskusjoner før krevende avgjørelser tas. Kunnskapsformen innebærer å håndtere komplekse situasjoner i praksisfeltet med både følsomhet og lydhørhet (Gustavsson, 2001). Vi kan dermed si at fronesis utvikles gjennom praksiserfaringer, og gir en handlingsklokskap som er både praktisk og moralsk (Vetlesen & Nørtvedt, 1994). Kinsella og Pitman (2012) argumenterer for fronesis som et motsvar til det ensidig instrumentelle, og det siste tiåret har vi sett en økende interesse for kunnskapsformen i både nasjonal og internasjonal forskning knyttet til utvikling av profesjonalitet i utdanningskontekster (Fosse & Hovdenak, 2014; Kinsella & Pitman, 2012; Tangen, Madsen & Løhre, 2018; Unneland, 2009).

Fronesis er tett sammenbundet med menneskers handlinger, og en handling er ikke fronesisk om den ikke tjener det «gode» (Dunne, 1993, s. 272). Vi kan forstå fronesis som en handlingsorientert holdning som gir mening til det vi gjør, og en klokskap om hva som er godt for mennesker (Ramirez, 1995). Videre har fronesis en aktivitetsform som kalles praxis (Aristoteles, 1953). Praxis er handlinger styrt av et moralsk ønske om å handle godt for menneskene rundt seg, og er et mål i seg selv (Gustavsson, 2001). De moralske handlingene skiller seg fra instrumentelle handlinger (poiesis), og ifølge Saugstad (2007) dreier det seg om sosial-etiske handlinger som foretas på bakgrunn av en fornemmelse av hva som er riktig, basert på erfaring. Vi må se fronesis med utgangspunkt i både episteme og techné (jf. Järnerot & Veelo, 2020), da epistemiske kunnskaper gir grobunn for både etisk refleksjon og videre handling (Eikeland, 2008). Korthagen og Kessels (1999) argumenterer for at lærerutdanningen bidrar med epistemisk kunnskap gjennom generelle teoretiske perspektiver, men for at kunnskapen skal bli forståelig, må den transformeres til spesifikke, praktiske situasjoner som føles relevante. For å få til dette, kreves det refleksjon og handling (Hovdenak & Wiese, 2017). Fosse og Hovdenak (2014) argumenterer også for at samspillet mellom de tre kunnskapsformene er nødvendig for å utvikle profesjonelle lærere.

Profesjonelt skjønn

Vi så at skolens elever var i sentrum når lærerstudentene diskuterte hvordan de ville forholde seg i ulike situasjoner. Videre så vi at studentenes refleksjoner gjenspeilte skjønnsvurderinger. Grimen og Molander (2008) skiller mellom to hovedbetydninger av skjønn; epistemisk skjønn og strukturelt skjønn. Epistemisk skjønn betegner den erkjennelsesmessige aktiviteten eller resonneringsprosessen som leder frem til en beslutning om hva som skal gjøres i situasjoner det ikke finnes entydige løsninger på. Dette innebærer at profesjonsutøveren har en delegert frihet til å finne begrunnede svar på hvordan man bør handle basert på erfaring og faglig kunnskap. Østrem (2010) argumenterer også for at skjønn krever teoretiske betraktninger om yrkesutørens valg. Skjønn er dermed ikke bare en subjektiv fornemmelse, men basert på både erfaringer og teori.

Strukturelt skjønn viser til handlingsrommet erkjennelsesprosessen pågår innenfor (Grimen & Molander, 2008). Det vil si at skjønn er et rom for frihet innhengt av bestemte restriksjoner (Dworkin, 1978). For lærere betyr dette at skjønnsmessige beslutninger må tas innenfor de intensjonelle avgrensningene som Opplæringslov og læreplan utgjør. Når frihetsrommet er stort i form av få restriksjoner, er skjønnst sterkt (Dworkin, 1978). Skolens lovverk og læreplan åpner for variasjon i læreres tolkninger og vektlegginger. Grimen og Molander (2008) bruker begrepet «skjønnets byrder» for å belyse dette. Yrkesutøvere trenger en skjønnsmessig dømmekraft i praksisfeltet fordi enhver situasjon er unik. Det er derfor ikke tilstrekkelig med allmenne handlingsregler og oppskrifter (Garbo & Raugland, 2017). Damsgaard (2010) argumenterer for at lærere trenger tillit fra samfunnet og vide rammer for å kunne håndtere uforutsette situasjoner. I 2012 fikk lærerprofesjonen sin egen etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012). Denne kan bidra til å styrke læreres yrkesutøvelse og øke samfunnets tillit til profesjonen (Ohnstad, 2014).

Ohnstad (2012) anslår at lærere gjør ca. 700 valg hver dag, og mange av disse er etiske. Dette understreker at læreryrket krever skjønn og selvstendige avgjørelser (jf. Ulvik, 2007). Undervisning og oppdragelse i skolen er ifølge Ohnstad (2012) et etisk anliggende, og læreren har et moralsk ansvar for både relasjonen til elevene og for undervisningens innhold. I forbindelse med det relasjonelle skal læreren i henhold til nærhetsetiske verdier som likeverd, omsorg, trygghet og tillit bruke sin maktposisjon til elevenes beste. Studier (f.eks. Colnerud, 1997; Ohnstad, 2008) har vist at lærere ofte identifiserer etiske dilemma knyttet til det relasjonelle, men at de i liten grad finner dilemmaer som dreier seg om det moralske ansvaret for undervisningens innhold. Som tilsvarende på dette, vil vi vise til Ohnstad (2012, s. 223) som understreker at undervisningen bør vektlegge kunnskap som er verdifull for elevene både her og nå og i fremtiden. Samtidig som dette gir etiske implikasjoner for lærerens bruk av skjønn, ser vi at skjønnst utfordres med et politisk fokus på sikker, evidensbasert kunnskap og en instrumentell tilnærming til elevens læring.

Lærerstudentene kvalifiserer seg til et yrke som alltid vil stå i et spenningsfelt mellom politisk styring og autonomi (Brevik & Fosse, 2016). Spørsmålet er om de tvinges inn i et snevrere handlingsrom, noe som

vil svekke lærerens muligheter for å utøve skjønn, ut fra den enkeltes erfaringer og kontekstspesifikke kunnskap (Kvernbekk, 2018). Garbo og Raugland (2017) deler denne bekymringen, og hevder at det vitenskapelige beslutningsgrunnlaget for lærere er for svakt til at man fullt ut kan stole på evidensbaserte standardgrep av typen «hvis x, så alltid y». I lærerutdanningen etterspør Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018) et sterkere søkelys på teorier om og refleksjoner rundt skjønn som et viktig tema. De mener studentene må bli trygge på at skjønnsutøvelse bygger på kunnskap, erfaring og refleksjon.

I forbindelse med skjønn omtaler Garbo og Raugland (2017) lærerprofesjonen som et kollektivt fenomen der lærere skal involvere hverandre i prosesser hvor den enkeltes praksis løftes frem, drøftes og begrunnes. Denne kollektive orienteringen kan ses i sammenheng med fronesis ut fra Kinsella (2012) sin beskrivelse av «dialogisk intersubjektivitet» som en prosess der diskusjonsdeltakerne er bevisste på sine egne og åpne for andres tolkninger når de forhandler om hvordan situasjoner i yrket blir oppfattet og forstått sosialt.

Metode

Deltagerne er studenter fra samme lærerutdanning som forfatterne, og dilemmaer knyttet til dette blir drøftet underveis i metodedelen.

Kontekst, utvalg og etikk

Deltagerne var sisteårsstudenter i den fireårige grunnskolelærerutdanningen. Vi planla et forskningsprosjekt med tre fokusgrupper, med studenter av begge kjønn og fra samme klasse i hver enkelt gruppe. Tre klasser ble informert om prosjektet i hver sin undervisningstime, og studenter som ønsket å delta meldte seg etter timen. Dette resulterte i elleve frivillige deltagere, med fire, fire og tre studenter i hver gruppe, som vi benevnte henholdsvis fokusgruppe 1, fokusgruppe 2 og fokusgruppe 3 (F1, F2 og F3). Studentene i den enkelte gruppen kjente hverandre, og hadde i løpet av studiet tatt flere fag sammen, men de hadde også gjort noen ulike fagvalg.

Hver enkelt deltager ga skriftlig informert samtykke i forkant av intervjuet. De ble minnet om lydopptak, konfidensiell behandling av data-materialet, anonymisering ved publisering, og at de kunne trekke seg underveis uten å oppgi grunn. Studien er meldt til NSD.

Materiale og analyse

Vi valgte å bruke fokusgrupper ettersom denne metoden anses som velegnet for å undersøke deltagerens erfaringer, meninger, ønsker, bekymringer og holdninger (Malterud, 2003; Puchta & Potter, 2004). Førsteforfatter var moderator på to av intervjuene, og sisteforfatter styrte ordet på ett. Andreforfatter observerte og noterte underveis. Moderator støttet seg til en delvis strukturert intervjuguide slik at gruppene fikk tilnærmet like spørsmål, og ledet samtalen ved å føre inn nye tema underveis. Samtalene tok utgangspunkt i hva slags kompetanse studentene så behov for i sin kommende profesjonelle yrkesutøvelse. Vi spurte blant annet om hvilken betydning teoretisk kunnskap kunne få for dem og hvordan de ville forholde seg til endringer i skolen. Det ble ikke stilt spørsmål om skjønn, og begrepet skjønn ble verken brukt av moderator eller observatør.

Studentene engasjerte seg i diskusjonene, og synspunkt så ut til å bli produsert gjennom interaksjon mellom deltakerne, noe Puchta og Potter (2004) trekker frem som særegent ved fokusgrupper. I analysene med presentasjon av funn, blir dette synliggjort gjennom tekstutdrag som eksemplifiser dialoger mellom studentene.

Lydfilene ble transkribert, og gjennom nærlesing av teksten fattet vi interesse for studentenes tanker omkring valg i møte med elevene. Dette ledet oss til teori og litteratur om skjønn. Videre begynte vi å søke systematisk etter samtalesekvenser som belyste studentenes betraktninger omkring bruk av skjønn. Det viste seg at intervjuene inneholdt et omfattende og rikt materiale som reflekterte skjønnsmessige vurderinger i møte med elevene, uten at skjønnsbegrepet ble diskutert av deltagerne. Den rike empirien, sammen med teoretisk kunnskap om skjønn, støttet teoretisk lesing (Kvale & Brinkman, 2015) som inngang til analysen. Vi har valgt å fremstille funnene i to kategorier som vi har kalt *De oppmerk-somme møtene* og *Et spenningsfylt rom for skjønn*.

Styrker og svakheter

Vi erfarte at fokusgruppe som metode var godt egnet for å samle empiri om tematikken. Gjennom dialogene satte studentene ord på erfaringer, holdninger og synspunkt, i en kjede av ytringer der den ene bygde på det de forrige sa. Dette er særegent for fokusgrupper (Puchta & Potter, 2004), og prosessen i gruppene så ut til å øke studentenes bevissthet om sin profesjonelle kompetanse, der skjønn kunne fornemmes i mye av samtalene. Når det gjelder vår forforståelse (jf. Nilssen, 2012) i utarbeiding av intervjuguide og i analysearbeidet, kan det være både en styrke og en svakhet at vi kjenner konteksten godt, med studenter og undervisningsformer. Kjennskapen til feltet kan være positivt med tanke på å utarbeide relevante spørsmål, men samtidig er det en fare å ikke være tilstrekkelig kritisk underveis, særlig i analysene. Vi har vært bevisste på dette dilemmaet og fulgt anbefalinger fra metodeforfattere (f.eks. Nilssen, 2012) om å gjøre fremstillingen så transparent som mulig. Det vil være opp til leseren å bedømme studiens gyldighet og overføringsverdi.

Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter: Analyse og diskusjon

Når studentene drøftet hvilken kompetanse som kunne bli viktig for dem i yrket, viste analysene at studentenes samtaler ofte dreide seg om avgrensede hendelser. Vi merket oss at disse hendelsene i liten grad omhandlet det håndverksmessige i lærerarbeidet, og at det heller ikke dreide seg om formidling av kunnskap. Studentene var mer opptatt av hvordan de kunne *møte* elevene i skolen. Den første kategorien undersøker betydningen av teori i studentenes tanker omkring oppmerksomme møter med elevene. Den andre omhandler studentenes fortellinger og vurderinger av handlingsrommet i skolen. I empirien ser vi hvordan studentene reflekterer omkring etiske vurderinger og bruk av skjønn i sine overveielser. Selv om *ordet skjønn* nevnes kun én gang av én student i løpet av de tre fokusgruppesamtalene, reflekteres skjønnsmessige overveielser i det meste av studentenes omtale av profesjonell kompetanse.

De oppmerksomme møtene

Studentene formidler at den teoretiske kunnskapen oppleves som viktig, og den omtales som «et bakteppe» (F1-3), som har «... gjort mye med hvordan jeg tenker og resonnerer» (F1-1), og student F2-2 uttrykker videre at teorien er støttende, og gjør at de kan se ulike forhold i sammenheng. De opplever at for eksempel teorier om læring har «formet holdningene» (F1-2) deres og vil prege møtet med elevene når de skal «håndtere de situasjonene som dukker opp hele tiden ...» (F1-2), og tilpasse sine handlinger av interesse for elevenes beste når det for eksempel har «skjedd noe her som påvirker deg, og som vil påvirke hele dagen din om vi ikke tar tak i det. Det hjelper ikke hvor mye vi snakker om svartedauden da, det er ikke sjans». (F1-3). Dette viser at skjønn (jf. Grimen & Molander, 2008) reflekteres som en viktig kompetanse studentene vil trenge i sin kommende yrkesutøvelse. Møtet med elevene involverer en oppmerksomhet forankret i teoretiske betraktninger om yrkesutøvers valg, noe f.eks. Østrem (2010) hevder er vesentlig i profesjonsutøvers bruk av skjønn. Følgende samtalesekvenser viser et eksempel på dette når gruppe F3 resonnerer omkring hvordan de kan ivareta en tenkt elev med skolevegring:

Hvis det er for eksempel en skolevegrer som kommer på skolen ikke hele tiden, men noen ganger, så tenker jeg ikke gi han anmerkning ... prøv å gi han litt slækk, til fordel for eleven ... (F3-2) Det kan være noen vriene dilemmaer. (F3-1) Men jeg tenker at så lenge du har argumentene i behold ... (F3-2)

Her ser vi at studentene tar et moralsk ansvar for relasjonen til elevene når de er villige til å bryte skolens regler til fordel for å støtte opp om en enkelt elev som trenger særlige tiltak. I dette ligger etiske vurderinger (jf. Ohnstad, 2012) som vi vil forvente er forankret i holdninger og et kunnskapsgrunnlag de har fått gjennom lærerutdanningen. Tilsvarende er tydelig når studentene videre drøfter tilpasset opplæring og vurderingsformer. Her formidler samtalen at studentene vil gjøre individuelle og veloverveide etiske valg i møte med den enkelte eleven:

For eksempel tilpasset opplæring Eller det med formativ vurdering. (F3-1) Ja. (F3-3) Ja, for det er rart, med karakterer og sånt ... det blir statistikk, med et menneske. 'Her er karakterkurva di', 'Det her er deg!'. (F3-2) ... 'sånn, du er 3 av 6'. (F3-1) ... jeg ville heller brukt formativ vurdering, og brukt litt skjønn da.

Sånn som med den tiltenkte ungen (elev med skolevegring), 'hvilket potensiale har du, er det bra arbeidsmoral, klarere du å jobbe, utvikling' ...? (F3-3)

Sitatene viser at samtalene reflekterer en resonneringsprosess som veksler mellom det generelle og det konkrete (jf. Flyvbjerg, 2006; Grimen & Molander, 2008). Enkeltituasjoner vurderes ut fra aktuelle forhold og etiske betraktninger der epistemiske kunnskaper er vesentlige for å danne seg et grunnlag for bedømmelse (jf. Eikeland, 2008). Nærhetsetiske verdier som omsorg, trygghet og tillit (Ohnstad, 2012) reflekteres i de oppmerksomme møtene. De aktuelle handlingene som studentene foreslår bygger på etiske overveielser og fremstår med mål om å handle hensynsfullt, sensitivt og godt overfor elevene, slik praxis ifølge Gustavsson (2001) er et mål i seg selv.

Tanker omkring de oppmerksomme møtene gjenspeiler en skjønnsutøvelse som illustrerer bruk av fronesis (jf. Aristoteles, 1953) når studentene støtter seg til teoretisk og praktisk kunnskap i etiske vurderinger av enkeltituasjoner. Dette er interessant fordi det står i motsetning til studier (Fosse & Hovdenak, 2014; Hovdenak & Wiese, 2017) som finner at lærerstudenter både tidlig og senere i studiet orienterer seg mot en mer teknisk forståelse, og at de i mindre grad fokuserer på faglig kritiske og etiske valg. Den epistemiske kunnskapen understøtter tenkte valg og moralske avgjørelser, og vi ser at et samspill mellom teoretisk og praktisk kunnskap gir mening i refleksjonene. Dette skiller seg også fra hvordan lærerstudenter ifølge Hellang og Rambø (2017) måler verdien av teoretisk kunnskap i metodisk nytte. Med bakgrunn i dette kan det diskuteres om mer oppmerksomhet på skjønn i lærerutdanningen kan bidra som en inngang til å styrke studentenes opplevelse av sammenheng mellom teori og praksis, på måter som danner grobunn for utvikling av fronesis. I neste kategori retter vi blikket mot studentenes betraktninger omkring handlingsrommet for skjønnsutøvelse.

Et spenningsfylt rom for skjønn

Studentene uttrykker en bevissthet om lærerens handlingsrom som innrammet av styringsdokumenter (jf. Dworkin, 1978), og de opplever at det ligger uklare forventninger i disse (jf. Hovdenak, 2010). På den ene

siden skal de ivareta elevenes faglige måloppnåelse og stå til ansvar for deres resultater på nasjonale prøver, mens på den andre siden skal de også ivareta elevenes sosiale læring og danning knyttet til læreplanens overordnede del. Denne spenningen oppleves som problematisk etter som arbeidet med kompetansemål kan skygge for mål knyttet til elevenes danning. Dette ser vi når studentene er kritiske til nasjonale prøver og sier eksempelvis: «det er så mye styringsdokumenter og kompetansemål som skal oppfylles» (F2–2), og dette drøfter de kan føre til at «det sosiale aspektet kanskje kommer litt i skyggen med tanke på dannelse, [det å] fungere i et samfunn».

Når studentene opplever motstridende forventninger i styringsdokumentene, kan dette potensielt skape usikkerhet. Blant disse forventningene ligger et søkelys rettet mot elevenes målbare resultater. En orientering mot det målbare kan i sin ytterste grad føre til et sterkere fokus på accountability (Mausethagen & Granlund, 2012). Studentene erkjenner at de opplever som motstridende forventninger kan bli et dilemma, men de tenker at dette er noe de må håndtere. De uttrykker en holdning om at det er meningsløst å skulle handle «mekanisk» i møte med elevene (jf. Dunne, 1993; Ramirez, 1995), og skjønn blir reflektert som en mulighet for å bane rom for elevenes læring og danning. Følgende utdrag viser dette:

Jeg føler det blir helt meningsløst å skulle gå inn i klasserommet og gjøre det mekanisk ... Det er på en måte å forvente at jeg tar utgangspunkt i elevgruppen jeg får, og ser hvilke muligheter jeg får og hvordan jeg skal gjøre det. (F1–1)
Hvis du tar kompetansemålene fra systemsiden, mange er jo så vide, du klare kanskje å snu litt på det slik at det faktisk kan fungere med de elevene du skal jobbe med. Fordi det handlingsrommet er såpass stort. (F1–2) LK06 er en tillitserklæring for lærerne. (F1–1)

Det å ta utgangspunkt i elevene studentene står overfor er en moralsk tilnærming (praxis) som er annerledes og noe mer enn en instrumentell handling (poiesis) (jf. Saugstad, 2007). Vi ser også at studentene uttrykker et moralsk ansvar for at undervisningens innhold vektlegger kunnskap som er verdifull for elevene her og nå, og i fremtiden (jf. Ohnstad, 2012). Studier har vist at lærere er lite oppmerksomme på denne typen dilemma (Colnerud, 1997; Ohnstad, 2008).

Skjønn er en resonneringsform med svake normative holdepunkter (Grimen & Molander, 2008). Det ligger derfor i skjønnets natur at man må overveie sine beslutninger. Dette kommer også til uttrykk når studentene er selvkritiske og reflekterende rundt arbeidet med mål i læreplanen, som illustrert her: «vet jeg egentlig bedre enn forskninga?» (F3-3). De er også opptatt av å kunne drøfte valg sammen med andre lærere. Dette ser vi i utsagn som «i møte med dilemma bør det være en åpenhet i kollegiet, det bør være rom for å diskutere ... trenger ikke stå alene bak den avgjørelsen, mange kan ha gode innspill» (F2-2), og «det JEG tenker er viktig for eleven, trenger ikke være det DU tenker er det beste for eleven» (F2-1).

Kollegasamarbeid som utgangspunkt for utvikling av skjønn samsvarer med Garbo og Raugland (2017) sine anbefalinger. Det at studentene er åpne for å vurdere og eventuelt endre sin egen oppfattelse av aktuelle situasjoner i denne forbindelse viser en dialogisk intersubjektivitet, slik Kinsella (2012) beskriver det som en orientering mot fronesis. Når det gjelder variasjoner mellom ulike syn på hva som er elevens beste, kan dette også forstås som et uttrykk for skjønnets byrder (jf. Grimen & Molander, 2008). Dette viser til hvordan styringsdokumenter som læreplanen åpner for at lærere kan tolke ulikt, og ikke kan låse yrkesutøvelsen i handlingsregler og oppskrifter (Garbo & Raugland, 2017).

Som lærere skal studentene både tilrettelegge for elevenes utdanning og danning; et forhold som i lys av Kinsella og Pitman (2012) kan være utsatt for ubalanse. Dette gjenkjenner vi i spenningen våre studenter opplever i møte med sentrale styringsdokumenter. Innenfor disse rammene viser våre funn at skjønn forankret i fronesisk tenkning kan bidra til å styrke den fremtidige lærerens arbeid med å bane rom for elevenes læring og danning i skolen. Studentenes tanker knyttet til profesjonell kompetanse i læreryrket kan dermed gi signaler om en fronesisk motvekt som Kinsella og Pitman (2012) etterlyser.

Avsluttende betraktninger

I denne studien har vi undersøkt hva studentene formidler om verdien av teoretisk kunnskap i sin kommende yrkesutøvelse, og hva de formidler om dilemmaer mellom krav og muligheter i skolens styringsdokumenter.

Våre funn viser at teoretisk kunnskap understøtter etiske vurderinger i praktiske situasjoner som krever skjønn. I det vi har kalt oppmerksomme møter mellom lærer og elev, spiller teoretisk og praktisk kunnskap sammen med mellommenneskelige betraktninger. Dette knytter vi til kunnskapsformen fronesis; studentenes samtaler viser at den praktiske klokskapen blir reflektert som en støtte i utøvelse av skjønn når de ønsker å handle for elevens beste.

Forholdet mellom krav og muligheter i styringsdokumenter synes å utfordre studentene. Samtalene formidler at studentene vet at de har mange vanskelige valg i vente, særlig der elevenes faglige måloppnåelse kan komme i konflikt med elevenes danning. Her ser vi at styringsdokumentene på et vis kan oppleves som begrensende, samtidig som de samme styringsdokumentene gir læreren handlingsrom for valg. Studentenes refleksjoner rundt slike valg gjenspeiler deres bruk av skjønn i vurderingene. Videre forstår vi ut fra refleksjonene at skjønn forankret i fronesisk tenkning kan styrke en lærer som står overfor utfordrende valgsituasjoner.

Med bakgrunn i våre funn vil vi argumentere for at lærerutdanningen må prioritere studentenes utvikling av skjønn på måter som involverer etiske problemstillinger og samspill mellom de tre aristoteliske kunnskapsformene. Vi vil også argumentere for at studentene inviteres til diskusjoner der skjønn blir aktualisert i forbindelse med spenninger mellom ulike forventninger i styringsdokumenter. Vi mener det er nødvendig med mer forskning på lærerstudenters utvikling av skjønn som profesjonell kompetanse.

Litteratur

- Aristotle. (1953). *The Nicomachean Ethics*. Penguin Classics.
- Brevik, L. M. & Fosse, B. O. (2016). Lærerutdanning i det 21. århundre – tradisjoner, utfordringer, endringer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 1–10. <https://doi.org/10.5617/adno.2875>
- Colnerud, G. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627–635. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)80005-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)80005-4)
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28–40. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/01/arto1>
- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. London: University of Notre Dame Press.
- Dworkin, R. (1978). *Taking Rights Seriously*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eikeland, O. (2008). *The Ways of Aristotle. Aristotelian phronesis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Bern: Peter Lang.
- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013 (SINTEF Rapport A26113)*. Hentet fra <https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/?pubid=CRISTin+1127901>
- Flyvbjerg, B. (2006). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap*. København: Akademisk Forlag.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66–77. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/02/laererutdanning_og_laererprofesjonalitet_i_spenningsfeltet_me
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Granlund, L., Mausesthaugen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (HiO-rapport 2/2011). Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/larerprofesjonalitet_hio_2011.pdf
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & A. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312–324. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2018/04/pedagogisk_handlingskompetanse_i_moete_med_utfordrende_atferd
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Hellang, B. V. & Rambø, G. R. (2017). Teori i praksis – praksis i teori. GLU-studenters refleksjoner om fag og didaktikk. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 6, 25 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.3864>
- Hovdenak, S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk. I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet*, s. 17–45. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *UNIPED*, 40(2), 170–184. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>

- Järnerot, A. & Veelo, N. (2020). "Kunnskap i 3D" – techne, episteme och fronesis, presenterat som samspelande dimensjoner. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kinsella, E. A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 35–52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (Red.). (2012). *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c-8acb-ffd8e1dbdb8f/retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_1_7_trinn_fire_rig.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritik*, 4(1), 136–153. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourse of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27 (6), 815– 833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo)*. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-52243>
- Ohnstad, F. O. (2012). Lærerprofesjonen og profesjonsetikk. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 290–242). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2014). Lærerprofesjonens etiske plattform – hvordan lærerutdanning kan bruke den. *Bedre skole*, 2, 50–57. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/>

- artikler/lærerprofesjonens-etiske-plattform---og-hvordan-lærerutdanning-kan-bruke-den/
- Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209168>
- Ramirez, J. (1995). *Skapande mening. En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering* (Doktoravhandling). Nordiska instituttet för samhällsplanering, Stockholm.
- Saugstad, T. (2007). Om viden og kunne: Pædagogisk set. I P. Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 233–254). København: Hans Reitzel.
- Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 203–218. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/03/arto1>
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision That Improves Teaching*. California: Corwin Press.
- Tangen, T., Madsen, A. A., & Løhre, A. (2018). Pedagogikkfagets kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 4, 32–49. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.892>
- Taylor, A. (2008). Developing understanding about learning to teach in a university-schools partnership in England. *British Educational Research Journal*, 34(1), 63–90. <https://doi.org/10.1080/01411920701491995>
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 193–206. https://www.idunn.no/npt/2007/03/lærerutdanning_som_danning
- Unneland, A. K. R. (2009). Mind the gap! Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(5), 316–327. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2009/05/arto3>
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lærerhverdagen/profesjonsetikk/lærerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Vetlesen, A. J. & Nortvedt, P. (1994): *Følelser og moral*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Østrem, S. (2010). Profesjon og profesjonsutvikling. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer. Sjansespill og samspill* s. 141–156). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.