



Profesjonell dømmekraft i skikkethetsvurdering

Praksislæreres sammensatte rolle

Professional Judgement in Suitability Assessment

The Complexity of the Role of Mentor Teachers

Mette Hvalby

universitetslektor i pedagogikk, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger

mette.hvalby@uis.no

Sammendrag

Praksislærere har en nøkkelrolle i skikkethetsvurdering av studenter, og et premiss for å være godt rustet for dette arbeidet er kunnskap om skikkethet. I tillegg til de forskriftsfestede kriteriene som ligger til grunn for vurderingen, bruker den enkelte praksislærer profesjonell dømmekraft, og dette diskuteres her i lys av problemstillingen: *Hvilke spenningsforhold kan oppstå i skikkethetsvurderingen i praksisopplæring?*

Utvalget består av samtlige praksislærere tilknyttet ett universitet som var registrert med studentpartier våsemesteret 2021, til sammen 163 praksislærere ved 62 grunnskoler. Gjennom analyse av skriftlig respons på en survey indikerer funnene usikkerhet hos praksislærere når de står overfor utfordrende dilemmaer knyttet til skikkethetsvurdering: 1) bruk av skjønn og profesjonell dømmekraft, 2) dobbeltrollen når de både veileder og vurderer studenter, 3) hensynet til eleven over hensynet til studenten. Et annet funn er den store variasjonen i praksislæreres opplevelse av å være alene om ansvaret for å melde tvil om studenters skikkethet. Implikasjoner av funnene er relevant for lærerutdannere for å utvikle gode praksiser knyttet til skikkethetsvurdering.

Nøkkelord

lærerutdanning, praksisopplæring, skjønn

Abstract

Mentor teachers have a key role in the suitability assessment of students, and a premise for being well equipped for this work is knowledge of suitability. In addition to the regulated criteria underlying the assessment, professional judgement is a factor, and this is discussed in light of the research question: *Which stress factors may arise in the suitability assessment in practical training?*

A selection was made among all mentor teachers at one university with the status 'active' employment during the spring semester of 2021, a total of 163 teacher educators from 62 primary and lower secondary schools. Through analysis of the written responses to a survey, the findings indicate uncertainty when teacher educators are faced with challenging dilemmas related to suitability assessment: 1) Use of professional judgment, 2) The dual role when both supervising and assessing students, 3) Consideration of the pupil over the consideration of the student. Another finding is the wide variation in the experience of being solely responsible for reporting doubts about students' suitability. Implications of the findings are relevant for teacher educators to develop good practices related to suitability assessment.

Keywords

teacher education, practical training, discretion

Innledning

Å lære å bli lærer innebærer å utvikle en begynnende profesjonsidentitet, og den nyutdannedes sammensatte kompetanse og kvalifikasjoner skal anvendes for å ivareta elevs læring og utvikling på best mulig måte. Ansvaret og plikten lærerutdannere har for å veilede og vurdere studenter, er med på å kvalitetssikre utdanningene. I det studenter mottar vitnemålet, er det en forsikring om at de er kvalifisert for en allsidig profesjonsutøvelse. Skikkethetsvurderingen er av stor betydning på veien hit.

Lærerutdanningenes skikkethetsvurdering ble etablert etter lov om lærerutdanning av 1973 § 24. I 1999 kom den første forskriften, og den ble endret i 2016 for grunnskolelærerutdanningene til også å omfatte master-, videre- og etterutdanninger. Alle lærerutdanninger er forpliktet til å ha en institusjonsansvarlig for skikkethet og en skikkethetsnemnd (Kunnskapsdepartementet, 2006). Om det avdekkes problemer rundt studenter som kan knyttes til skikkethetsforskriften, skal det sendes en tvilsmelding til den skikkethetsansvarlige ved institusjonen. Praksislærere følger studentene tett i praksisstudiet, men det finnes lite forskning på praksisopplæringens rolle i skikkethetsvurdering (Munthe et al., 2020). Det er et behov for mer kunnskap om hvordan faglærere og praksislærere som lærerutdannere kan utvikle gode praksiser, der skikkethetsvurderingen operasjonaliseres etter målsettingen. Denne artikkelen har til hensikt å bidra med kunnskap om dette arbeidet med søkelys på praksislærerne, og problemstillingen jeg løfter frem, er: *Hvilke spenningsforhold kan oppstå i skikkethetsvurdering i praksisopplæring?* Med bakgrunn i forskning om temaet og en kartlegging fra praksisopplæringen gjennom en survey analyseres og diskuteres utfordringer praksislærere møter i skikkethetsvurdering.

I første del av artikkelen redegjør jeg for teoretiske rammeverk og berører tidligere relevant forskning. Videre begrunner jeg valg av metode og gjennomføring av den empiriske undersøkelsen, og deretter presenteres resultatene av analysen. Resultatene drøftes på bakgrunn av den innledende teorien, og avslutningsvis peker jeg på studiens implikasjoner.

Profesjonell dømmekraft

I en pedagogisk verden finnes det ingen sikre svar (Brunstad, 2017), og i Rundskriv F-07-16 presiseres kompleksiteten i vurderingen av studenters skikkethet og nødvendigheten av å bruke skjønn i forlengelse av kriteriene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Enhver profesjonsutøvelse har som mål å utvikle god praksis, og for praksislærere betinger dette en utviklet klokskap. Aristoteles (2013) beskriver denne praktiske visdommen som fronesis, en tilnærming som er avhengig av evnen til å handle etter skjønn og opparbeide erfaring over tid. Den enkeltes læring skjer gjennom refleksjoner over erfaring og ikke av erfaringen alene. Skjønn er ifølge Aristoteles ett premiss for å forstå hva som er rettferdig i enhver situasjon og overfor hver enkelt person knyttet til situasjonen. Fronesis kobles til etisk bevissthet, og Ohnstad (2018) påpeker at en god avgjørelse bygger på moralsk vurdering og verdisyn. Denne forankringen preger profesjonsutøvelsen og ansvaret til den enkelte praksislæreren. Når praksislærere vurderer hva som kan være hensiktsmessig å gjøre i møte med studenter, bruker de fagkunnskap og kunnskap om tidligere erfaringer. I lys av hermeneutikken tar de med sin egen forforståelse og fortolker det som skjer i situasjonen. Dette er forutsetninger for å kunne utøve dømmekraft i praksisstudiet. Imidlertid er det viktig å være klar over at tidligere erfaringer som trekkes inn i denne prosessen, kan være negative, og forutinntatthet er en faktor som vil kunne påvirke dømmekraften (Kahnemann, 2012). Dette vil kunne føre til at vi ikke ser det åpenbare eller vår egen blindhet. En annen faktor som knyttes til bruk av dømmekraft, er egne følelser, som preger alle handlingsvalg.

Begrepet *profesjonell dømmekraft* støtter seg på tidligere forskning og teorier om dømmekraft samt forståelsen av at praktisk klokskap må være tuftet på en kunnskapsbase knyttet til profesjonen for å bli oppfattet som profesjonell (Irgens, 2021). I møte med studentene må praksislærerens handlinger derfor bygge på den enkeltes profesjonskompetanse. Den profesjonelle klokskapen utvikles gjennom utdanning og forskningsbasert kunnskap og gjennom praktisk kunnskap som utvikles i de erfaringene den enkelte opplever når utfordrende praktiske og moralske handlingsvalg må tas. Fronesis knyttes til etisk bevissthet og bidrar dermed til utvikling av den enkeltes moralske kompass. Ohnstad (2018) påpeker at en god avgjørelse bygger på moralsk vurdering og verdisyn, og denne forankringen preger profesjonsutøvelsen og ansvaret til den enkelte praksislærer.

Grimen og Molander (2008) definerer skjønn som en praktisk resonneringsform, der det er få holdepunkter å ta avgjørelser etter. Utøvelse av skjønn er kompleks og kontekstavhengig, da en valgt handling overfor en student kan være hensiktsmessig, mens samme handling ikke nødvendigvis blir rett overfor en annen student. Refleksjon over egen praksis med en faglig begrunnelse for hva en gjør og hvorfor, er grunnleggende for å kunne videreutvikle profesjonell dømmekraft (Christoffersen, 2011). Denne utviklingen er en kontinuerlig prosess, og samspillet mellom teori og praksis koblet til etiske verdier og vurderinger vil kunne bidra til at praksislæreren er bedre forberedt på å ta ansvar og foreta den handlingen som er nødvendig.

En grunnleggende faktor i bruk av dømmekraft er anerkjennelse, som knyttes til fortrolighetskunnskap (Høilund & Juul, 2005). Det omhandler praksislærerens evne til å ta studentens perspektiv for bedre å forstå situasjonen og å anerkjenne studentens ståsted. Dette er nødvendig for å skape en god relasjon mellom praksislæreren og studenten og for å kunne vurdere studenten. Praksislæreren viser empati samtidig som at medfølelsen ikke må ta overhånd (Irgens, 2021). Fortrolighetskunnskap kjennetegnes som taus kunnskap, som er vanskelig å definere og artikulere (Grimen, 2008). Den enkelte praksislærers verdigrunnlag legger føringer for å definere praksis og den enkeltes profesjonsutøvelse, og samtidig utfordres de ulike verdiene ved prioriteringer. Et eksempel på dette kan være en student som i ledelse av undervisning er veldig usikker, noe som påvirker elevene og deres læring. Fortrolighetskunnskap handler om å tolke studentens forvirring og elevenes reaksjoner i denne situasjonen og derfra vurdere hvordan studenten kan veiledes, og samtidig hvordan elevene best kan ivaretas.

Praksislærernes bruk av dømmekraft berører også maktposisjonen de har overfor studenter. De forholder seg til kriterier for vurderingen, samtidig som de bruker skjønn for å tilpasse det til hver enkelt student og kontekst. Ifølge Irgens (2021) vil et kjennetegn på profesjonell klokskap være når praksislærere bruker dømmekraften til å utøve profesjonelt skjønn på en sensitiv måte i møte med studenter. Majoriteten av studentene utvikler nødvendig profesjonskompetanse og kvalifiserer seg gjennom studiene (Kildahl, 2020), men ved tvil om en students skikkethet kan praksislærerens bruk av skjønn gjøre beslutningen lite transparent. Ved å begrunne handlingen med støtte i teoretisk kunnskap og praktisk klokskap blir evnen til å føre faglig og holdbar argumentasjon styrket (Irgens, 2021).

Praksislærere har ulike roller – som lærere for elevene og for studenter i praksis. Denne doble rollen understreker kompleksiteten og uklarheten praksislærerrollen kan medføre (Heggen & Thorsen, 2015; Munthe & Ohnstad, 2008; Nilssen, 2009). Dette kommer til uttrykk når praksislæreren er forpliktet til å ta etisk ansvar både som lærer og praksislærer (Nilssen, 2018).

Smith (2006) problematiserer kompleksiteten i rollen når praksislæreren møter studenten på studentens premisser i veiledning, mens samme praksislærer også skal godkjenne

studentens praksis. Veiledning etter ytre rammeverk er ikke nødvendigvis sammenfallende med den enkelte students forutsetninger. Føringerne understreker asymmetrien mellom studenten og praksislæreren i vurderingen i veiledning. Foucault hevder at makt kommer til uttrykk i alle relasjoner, der den ene parten påvirker den andre (Skau, 2013). Makten er en betingelse i sosiale praksiser, og i veiledningen kan praksislærerens makt påvirke studenten, for eksempel i form av handlingsrom. Det blir derfor viktig å finne en balanse i måten veiledningen ledes på (Skagen, 2013), og dette betinger at praksislæreren kjenner studentens behov. Ubalansen i maktforholdet kan til en viss grad utjevnes ved å bygge opp relasjonen til å bli mer komplementær. Et eksempel på dette kan være gjensidig tillit, som danner personlig symmetri og kan gi en følelse av trygghet. For å oppnå tillit mellom praksislæreren og studenten kreves det integritet. Å inneha høy integritet dreier seg om å opptre i samsvar med egne verdier, og for å bevare profesjonell integritet påpeker Irgens (2021) at profesjonsutøveren også må vektlegge hva som skal oppnås i virket, samtidig som det er søkelys på hvordan, hvorfor og for hvem.

Praksislæreres sammensatte rolle kan skape usikkerhet i profesjonsutøvelsen, også fordi den krever bruk av profesjonell dømmekraft. Brunstad (2017) hevder at usikkerhet av og til øker proporsjonalt med mer inngående kunnskap, og konsekvensen kan bli beslutningsvegring. Samtidig er usikkerhet, ifølge Brunstad, noe av menneskets grunnvilkår og kan være en kime til endring. Hvis hver situasjon kom med en fasit, ville det ikke være rom for tvil. Imidlertid ville det ikke lenger være mulig å bidra til endring gjennom medbestemmelse.

Tidligere forskning

Praksisstudiet skal legge til rette for studenters læring og utvikling, og ett premiss for å lykkes med dette omhandler i hvilken grad praksislærere identifiserer seg som lærerutdannere (Nilssen, 2009). Praksislærere har kunnskap om hva som kreves i profesjonsutøvelsen, og de har en ansvarsfull oppgave som kan ha innvirkninger på studenter i praksisstudiet. Munthe og Ohnstad (2008) problematiserer ensomheten mange praksislærere kjenner på i vurderingsansvaret av studenter og etterspør kunnskap om skolelederes involvering, spesielt med tanke på skikkethetsvurdering. Praksislæreres opplevelse av å stå alene om praksisopplæringen underbygges også av Heggen og Thorsen (2015), som i tillegg påpeker fraværet av utdanningsinstitusjonen i dette arbeidet.

Finske lærerstudenters skikkethet vurderes gjennom en opptaksprøve, der faglig kompetanse vurderes sammen med personlig egnethet, (Malinen et al., 2012). I New Zealand blir lærerstudentene skikkethetsvurdert gjennom intervju for å vurdere den enkeltes kommunikasjonsferdigheter og samfunnsengasjement (Alcorn, 2013). Noe tilsvarende finnes ikke i norske lærerutdanninger, og i litteraturen stilles det spørsmål om skikkethetsvurderingen fungerer etter intensjonen. Det hevdes terskelen for å melde tvil om studenters skikkethet er høy både hos faglærere og praksisveiledere (Gabrielsen, 2004; Naustdal & Gabrielsen, 2015). Det er store variasjoner i arbeidet rundt vurderingen, og flere skikkethetsaktører påstår at det i noen sammenhenger foregår en ansvarsfraskrivelse og en underrapportering av saker (Carson & Brun, 2010; Kildahl, 2020). Det gir grunn til bekymring om studenter får vitnemål som tilsier de er egnet som lærere hvis de ikke er det.

Metodiske betraktninger

Studien er en spørreundersøkelse med spørreskjema for å kartlegge praksislæreres kunnskap om skikkethetsvurdering. Metoden er egnet for å svare på problemstillingen samt for å samle

inn data med et større antall respondenter (Creswell & Guetterman, 2019). Spørsmålene ble utviklet for å få innsikt i hvordan praksislærere møter skikkethetsvurdering og for å gi innspill til utvikling av gode praksiser i denne vurderingen. Spørreskjemaet besto av åtte spørsmål, der fem av spørsmålene hadde presiserte svaralternativer på en firepunkts Likertskala som kan forsterke påliteligheten og få frem intensiteten i oppfatninger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Imidlertid kan svaralternativer virke begrensende på respondenter, og det kan ikke utelukkes at de har følt seg tvunget til å velge. For å invitere til innspill og meninger var tre av spørsmålene åpne med kommentarfelt.

Skjemaet inneholder ikke spørsmål om identifiserende opplysninger, men med tanke på taushetsplikten ble det innledningsvis presisert at det i svarene ikke må oppgis opplysninger som kan identifisere studenter. Respondentenes e-post eller IP-adresse kan ikke forbindes til enkeltvar, og spørreundersøkelsen var anonym. Behandlingen ble meldt til NSD og godkjent.

Et mål for datafangsten var å favne et utstrakt antall praksislærere for å sikre bred representasjon parallelt med et ønske om å lytte til praksislærernes stemmer. Det ble gjort et utvalg av samtlige praksislærere tilknyttet ett universitet som var registrert med studentpartier våsemesteret 2021, til sammen 163 praksislærere ved 62 grunnskoler. Utvalget (n = 163) ble kontaktet på e-post, der de ble informert om undersøkelsen og fikk lenke til spørreskjemaet.

Responstrate kan være en utfordring ved bruk av surveyer (Creswell & Guetterman, 2019). Totalt 90 respondenter svarte på spørreundersøkelsen, og det gir en svarprosent på 55. Årsakene til manglende respons er ukjente, men kan blant annet skyldes at surveyen ble sendt ut i en periode hvor de fleste praksislærerne hadde studenter. Hensikten med dette var at utvalget dermed ville være ekstra bevisst på tematikken rundt skikkethetsvurdering. Imidlertid kan praksislærerne ha følt på et stort arbeidspress i denne perioden med ansvar for studenter i tillegg til elever og andre profesjonsoppgaver. Følgelig kan flere ha valgt å avstå fra å svare på surveyen grunnet mangel på tid.

En begrensning i undersøkelsen er at den tilsendte lenken bare kunne brukes én gang, slik at det ikke var mulig å svare flere ganger. Ulempen med dette er eventuelle respondenter som opplevde tekniske problemer, og følgelig ikke fikk mulighet til å besvare undersøkelsen på nytt. En annen begrensning er utvalgets bredde, da samtlige praksislærere er tilknyttet én utdanningsinstitusjon. En utvidelse av utvalget som omfatter flere universiteter og høyskoler, vil kunne styrke validiteten og generaliserbarheten, særlig med tanke på betydelige forskjeller i skikkethetsvurderingens praksis mellom institusjonene (Naustdal & Gabrielsen, 2015).

Respondentenes anonymitet vanskeliggjør å si noe om hvem som har svart hva og hvorfor, og regresjonsanalyse er derfor ikke gjort. En deskriptiv analyse ble utført på det statistiske materialet med en sammenfatning av svarfordeling på de graderte spørsmålene (se frekvenstabellene). Deretter ble dataene fra de åpne spørsmålene analysert gjennom tematisk innholdsanalyse (Braun & Clarke, 2019), og de kodede svarene tematisert og koblet til spenningsforhold praksislærere møter i skikkethetsvurderingen.

Presentasjon av resultater

Respondentenes svar på de første tre spørsmålene gir grunnlag for å kartlegge praksislæreres kunnskap om skikkethetsvurdering, mens dataene fra spørsmål 4–8 belyser problemstillingen og gir innblikk i hvordan praksislærere møter denne vurderingen. Et premiss for å utøve

skikkethetsvurdering er kunnskap om arbeidet, og dette er bakgrunnen for det første spørsmålet.

Tabell 1. Fordeling av svar på spørsmål om kunnskap om skikkethetsvurdering

Ingen	I liten grad	I middels grad	I stor grad
0	11 %	59 %	30 %

Svarene tyder på at majoriteten av praksislærerne har nødvendig fagkunnskap om skikkethetsvurdering, og det er grunn til å anta at denne kunnskapen kobles til egne erfaringer og etisk bevissthet når de utøver skjønn i vurderingen.

Når det er tvil om en student er skikket for læreryrket, skal det sendes en skriftlig begrunnet tvilsmelding til den institusjonsansvarlige for skikkethet. Praksislærerne ble derfor spurt om i hvilken grad de kjenner til denne prosedyren, og det er variasjon i svarene.

Tabell 2. Fordeling av svar på spørsmål om kjennskap til saksgang om å melde tvil om studenters skikkethet

Ingen	I liten grad	I middels grad	I stor grad
3 %	12 %	58 %	27 %

En plausibel forklaring på respondentene som gir uttrykk for at de i liten eller ingen grad har kjennskap til saksgangen, er de samme respondentene som også i liten eller ingen grad har kunnskap om skikkethetsvurdering.

I 2018 ble det totalt sendt 212 tvilsmeldinger i Norge, fordelt på ca. 90 000 studenter i lærer-, helse- og sosialutdanninger (Khrono, 2019). Det lave antallet er bakgrunnen for det tredje spørsmålet. Svarene viser at et stort flertall aldri har sendt skriftlig tvilsmelding, og 27 % har gjort dette få ganger.

Tabell 3. Fordeling av svar på spørsmål om antall ganger praksislærerne har sendt skriftlig tvilsmelding

Aldri	1–3 ganger	4–6 ganger	Flere enn 6 ganger
73 %	27 %	0	0

Resultatene viser at respondentene har liten eller ingen erfaring fra prosessen med å sende tvilsmelding, til tross for at de fleste har kjennskap til saksgangen (se tabell 2) og kunnskap om skikkethetsvurdering (se tabell 1).

Tidligere forskning hevder at praksislærere er ensomme i vurderingsarbeidet (Munthe & Ohnstad, 2008), og respondentene ble derfor spurt om sin opplevelse av dette. Halvparten av respondentene oppgir at de i liten grad erfarer å være alene om ansvaret for å melde tvil om studenters skikkethet, og det indikerer at det i utvalget finnes mange praksislærere og skoler som har vurderingspraksiser av studenter, der praksislærere opplever samarbeid og støtte.

Tabell 4. Fordeling av svar på spørsmål om opplevelsen av å være alene om ansvaret for å melde tvil om studenters skikkethet

Ingen	I liten grad	I middels grad	I stor grad
8 %	50 %	27 %	15 %

Imidlertid er det totalt 42 % av praksislærerne som kjenner på ensomheten i dette arbeidet. Ulikheten i responsene tyder på store forskjeller i praksis på skolene.

Det ligger en forventning om at studenter sosialiseres i praksisskolen, og respondentene ble derfor spurt om i hvilken grad de mener praksislærere har en oppdragende rolle overfor studenter. Svarene viser at samtlige hevder dette er praksislæreres anliggende.

Tabell 5. Fordeling av svar på spørsmål om praksislærere har en oppdragende rolle overfor studenter

Ingen	I liten grad	I middels grad	I stor grad
0	8 %	42 %	50 %

De fleste studentene kvalifiserer seg for yrket, og bakgrunnen for det første spørsmålet med kommentarfelt er å undersøke hvor sikre praksislærere er på studenters skikkethet. Respondentene oppfordres til å svare på om de noen gang har vært i tvil, men ikke har meldt fra, og eventuelt hvorfor. Totalt 70 av respondentene svarer at de aldri har vært i tvil, mens 15 praksislærere uttrykker usikkerhet for at det blir deres subjektive mening. Tre praksislærere kommenterer at de ikke har grunnlag nok til å vurdere og melde fra om tvil. To skriver at de var i tvil, men studenten sluttet i løpet av praksisstudiet.

Med bakgrunn i tidligere forskning og skikkethetsaktørers inntrykk av at terskelen for å melde tvil om studenters skikkethet er høy (Naustdal & Gabrielsen, 2015), bes praksislærerne i det neste spørsmålet i spørreundersøkelsen om å fortelle hvorfor de mener det ikke meldes fra. Samtlige respondenter nevner usikkerhet knyttet til vurderingssituasjonene som en faktor: «Usikker om vurderingen er subjektiv» og «usikker på vurderingsgrunnlaget». Konsekvensen omtales av flere som: «Redd for å ta feil beslutning».

For å belyse problemstillingen utfordres respondentene i det siste spørsmålet til å fortelle om hvilke dilemmaer de mener skikkethetsvurderingen møter i praksisopplæringen. I analysen ble funnene tematisert i følgende kategorier: 1) bruk av skjønn og profesjonell dømmekraft, 2) å veilede og å vurdere studenter, 3) hensyn til eleven over hensynet til studenten.

Å bruke skjønn og usikkerhet rundt subjektiv vurdering nevner flere av respondentene eksplisitt som en utfordring. «Det er ingen fasit, så jeg følger magefølelsen», skriver en respondent. Relasjonen mellom praksislæreren og studenten knyttes til skjønnsutøvelsen. En beskriver det slik: «En student hadde en dårlig relasjon med tidligere praksislærer og ble tvilsmeldt. Denne studenten var 'rar', men blomstret i praksis hos meg. Studenten mente forrige praksislærer ikke så forbi hans annerledeshet.» For å bygge gode relasjoner til studenter forsøker praksislæreren å møte studenten på dennes premisser.

Å veilede og å vurdere studenten på samme tid er et spenningsforhold som mange respondenter løfter frem. En praksislærer uttrykker: «Jeg vurderer fra dag én. Studenten ville vært en bedre versjon av seg selv om alt var trygt.» Å vurdere progresjon i studenters læring og utvikling kan være utfordrende, og respondentene påpeker ubehaget ved å stryke studentene i praksisstudiet og «å ødelegge studentens drøm om å bli lærer».

Hensynet til eleven over hensynet til studenten er et dilemma mange respondenter beskriver når studenter har utfordringer i praksisstudiet. «Eleven kommer først, men det er vanskelig når studenten sliter», hevder en praksislærer. En respondent omtaler en student som har god faglig kompetanse og prøver å bygge relasjoner til elevene, men studenten evner ikke å se at de blir støtt av hans personlige holdninger. Respondentens problemstilling

berører en del av den sammensatte praksislærerrollen, der lojaliteten til eleven skal prioriteres, samtidig som studenten også ivaretas.

Trygg nok til å tåle usikkerhet

Analysene av responsene på de fire første spørsmålene gir samsvar i graderingen mellom spørsmål 1, 2 og 3. De fleste praksislærerne har kunnskap om skikkethetsvurdering, og de kjenner til saksgangen. Et flertall har aldri meldt tvil om studenters skikkethet, og de respondentene som har gjort dette, har gjort det få ganger. Responsene om få sendte tvilmeldinger kan kobles til spørsmål 4, da det er grunn til å tro at de som opplever at de er alene om ansvaret, har høyere terskel for å sende slike meldinger. Resultatene fra analysene indikerer usikkerhet som en faktor for ikke å melde tvil. Denne usikkerheten knyttes også til spenningsforhold i skikkethetsvurderingen, der bruk av profesjonell dømmekraft gir vurderingskriteriene fleksibilitet til å omfatte ulike situasjoner og studenter. Imidlertid ligger utfordringene i subjektive vurderinger. Vurderingskriteriene i skikkethetsforskriften setter en ramme, samtidig som praksislærerne ved bruk av profesjonell dømmekraft foretar egne vurderinger innenfor denne rammen. Hvordan kan vi sikre bruk av profesjonell dømmekraft, og ikke bli styrt av forforståelse, følelser og subjektive målestokker?

Når praksislærere uttrykker at de «følger magefølelsen», beskriver de fronesis (Aristoteles, 2013): sammensetningen av egen teoretisk og praktisk kunnskap, personlighet og etiske bevissthet samt hvordan praksislæreren overfører dette ved bruk av profesjonell dømmekraft i møte med studenter. Hver situasjon er unik, og bruk av dømmekraften som resonneringsform er måten praksislæreren kan koble sin egen profesjonskompetanse til den handlingen som skal gjelde for den eksplisitte situasjonen og den enkelte studenten (Grimen & Molander, 2008; Irgens, 2021). Selv om praksislæreren ikke finner klare svar i kriteriene i forskriften, og de normative holdepunktene er utilstrekkelige, kreves det likevel en begrunnet og hensiktsmessig beslutning for studentens vei videre. Imidlertid finnes det ingen fasit i en pedagogisk verden (Brunstad, 2017), og praksislæreren må være trygg nok til å tåle usikkerhet og ikke vegre seg for å bruke profesjonell dømmekraft i redsel for å gjøre feil.

Skikkethetsvurdering av studenter er et kollektivt ansvar for lærerutdannere, og halvparten av respondentene i denne studien opplever i liten grad å være alene om dette ansvaret. Imidlertid er det en stor andel som peker på et behov for samarbeid og støtte, både i skolen og i utdanningsinstitusjonen, og dette samsvarer med tidligere forskning om praksislæreres vurderingsansvar av studenter (Munthe & Ohnstad, 2008).

Funn i denne studien indikerer god kunnskap om skikkethetsvurdering blant praksislærerne som de tar i bruk for å legitimere eksisterende praksis. Utvikling av gode vurderingspraksiser knyttet til skikkethet fordrer en delingskultur som er forankret i skoleledelsen, samtidig som praksislærere på tvers av skoler også vil kunne ha nytte av å delta i fellesskap for å reflektere over, begrunne og utvikle hverandres praksis. Faglig og etisk begrunnet refleksjon er nødvendig for å kunne videreutvikle den enkeltes dømmekraft (Christoffersen, 2011). I empirien ble en student ansett for å være uskikket av én praksislærer, mens den andre praksislæreren klarte å se forbi annerledesheten og satte seg inn i studentens situasjon. På den ene siden vil anerkjennelse og emosjonell støtte kunne føre til at studenten opplever praksislæreren tillit og dermed tør å være åpen for tilbakemeldingen (Høiland & Juul, 2005). På den annen side setter praksislæreren følelser preg på hvordan situasjonen oppleves og hvilken beslutning som skal tas (Kahneman, 2012). For mye medfølelse for studenten kan i ytterste konsekvens føre til handlingslammelse hos praksislæreren (Brunstad, 2017; Irgens, 2021) og dermed kunne være til hinder for at skikkethetsvurderingen fungerer etter

intensjonen. Felles refleksjon over vurderingspraksis i profesjonsfelleskap vil kunne utfordre egen forutinntatthet og være et redskap for lettere å se det som for andre virker åpenbart.

Majoriteten av studentene kvalifiserer seg for yrket, og 73 % av praksislærerne i denne studien har aldri meldt tvil. Dette er forenlig med flere av skikkethetsaktørenes egne erfaringer, som antyder at lærerutdannere vegrer seg for å melde fra (Carson & Brun, 2010; Gabrielsen, 2004; Naustdal & Gabrielsen, 2015; Kildahl, 2020). Funnene indikerer at enkelte praksislærere er redd for å ta en avgjørelse som setter en stopper for studentens fremtidige lærerkarriere. Imidlertid passer det ikke for alle å bli lærer, og det å melde tvil er ikke det samme som å konkludere med at studenten er uskikket. Prosedyren i en skikkethetsvurdering er at saken utredes av den som er institusjonsansvarlig for skikkethet, etter at tvilsmeldingen er mottatt (Kunnskapsdepartementet, 2016). Studenten tilbys utvidet oppfølging og veiledning for å gi støtte til å utvikle et grunnlag for å fortsette i studieløpet. Hvis dette ikke medfører nødvendig endring, sendes saken videre til skikkethetsnemnda, som fatter vedtak. Funnene viser at de aller fleste av praksislærerne mener å kjenne til saksgangen. Er de likevel klar over at deres tvilsmelding kun vil være en utløsende faktor for å åpne en skikkethets sak? Det bør sikres en god informasjonsflyt om hvordan disse prosedyrene faktisk fungerer.

Praksislæreres sammensatte rolle

Praksislærere skal veilede og vurdere studenter, være lærer for elever og studenter og samtidig ha en oppdragerrolle for studenter i lærerutdanning. Formålet er å legge til rette for elevers og studenters læring og utvikling, og funnene i denne studien indikerer at praksislærere er innforstått med sin egen oppdragerrolle. Imidlertid kobles denne rollen også til utøvelse av skjønn, der verdisyn og moralske vurderinger legges til grunn for avgjørelsene (Ohnstad, 2018). I hvor stor grad skal praksislærere oppdra studenter? Det ligger en forventning om at studentene utvikler profesjonskompetanse og selvinnsikt, og for å skape en felles forståelse av praksisstudiet bør forventninger avklares i forkant (Nilssen, 2018). Praksislæreres kontinuerlige refleksjon over studentens progresjon samt en klargjøring av balansen mellom å være umoden og å være uskikket kan være nyttig.

Kompleksiteten i den sammensatte praksislærerrollen kommer til syne i spenningsforholdet mellom å være lærer for elevene og lærer for studentene. Tidligere forskning viser at praksislærere opplever en perifer tilknytning til høyere utdanning, og primært identifiserer de seg som lærer for elevene (Nilssen, 2009; Munthe & Ohnstad, 2008). Praksislærere bidrar til å ruste studentene best mulig for profesjonsutøvelsen, men hva skjer når studenten strever, og det går ut over elevene? Eksemplet fra empirien om studenten som er opptatt av å bygge relasjoner til elevene, men som ikke evner å se at de blir støtt av hans personlige holdninger, belyser tvetydigheten praksislærerrollen kan implisere (Nilssen, 2009). Studentens sårbarhet bør møtes med taktfull utøvelse av profesjonell dømmekraft. Samtidig er det nødvendig å støtte seg på opplæringsloven for skolen og skikkethetsforskriften for høyere utdanning, og da bør hensynet til elevene prioriteres.

Praksislærere opplever å ha en dobbeltrolle når de veileder og vurderer studenter samtidig, og resultatene i denne studien viser at praksislærere føler at det er en skjevhet i maktforholdet mellom veilederen og studenten, og usikkerheten som ligger i å forvalte denne makten. Ubalanse i dette maktforholdet er uunngåelig (Skau, 2013) og kommer til uttrykk gjennom praksislærerens kompetanse og erfaring samt ansvar for å vurdere studenten. Praksislærerens oppmerksomhet mot sitt eget mandat er hensiktsmessig for samtidig å kunne møte studentene der de befinner seg med tanke på læringsutbytteformuleringene

(Smith, 2006). Et forsøk på å utjevne makten vil være å etablere gjensidig tillit gjennom forventningsavklaringer i starten av praksisperioden og å anvende varierte veiledningsmetoder.

Avsluttende betraktninger

Hensikten med denne studien er å bidra til mer kunnskap om praksisopplæringens rolle i skikkethetsvurdering av studenter, og tidligere forskning og teori har blitt diskutert opp mot empirien for å belyse hvilke spenningsforhold som kan oppstå i denne vurderingen. Praksislærere har en betydningsfull rolle i lærerutdanningene. Imidlertid er rollen sammensatt, og flere kjenner på usikkerhet i møte med studenter i skikkethetsvurdering. Bruk av profesjonell dømmekraft handler om kunnskap om kriteriene i skikkethetsforskriften og hvordan kriterienes formål og verdier kan konkretiseres i møte med den enkelte student.

Studiens implikasjoner knyttes til ulike faktorer som må ses i sammenheng for å utvikle gode praksiser i skikkethetsvurdering. Hvilke redskaper kan tilbys for å støtte praksislærerne i dette arbeidet? Formell veilederkompetanse, kunnskap om skikkethetsvurdering, forankring i faglige kriterier og verdibaserte argumenter vil sammen med gode rammevilkår kunne hjelpe praksislærere å stå stødig når de møter spenningsforholdene i skikkethetsvurdering. Profesjonsfelleskap der praksislærere sammen kan reflektere over utfordringer i vurderinger av studenter, begrunne sin egen praksis og artikulere den enkeltes tause kunnskap, vil kunne videreutvikle profesjonell dømmekraft og veiledningskompetanse. Et godt samarbeid med utdanningsinstitusjonen, der informasjon og faglig kunnskap kan drøftes, vil være en støtte for praksislærerne. Dette betinger imidlertid en opplevelse av tilgjengelighet og lav terskel for å ta kontakt. Det er et kollektivt ansvar å skikkethetsvurdere studenter, og denne studien kan inspirere til videre forskning for bedre å forstå hva som er sentralt i dette samarbeidet.

Referanser

- Alcorn, N. (2013). Teacher education policy in New Zealand since 1970. *Waikato Journal of Education*, 18(1), 37–48. <https://doi.org/10.15663/wje.v18i1.136>
- Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. Gyldendal.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on Reflexive Thematic Analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 585–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brunstad, P. O. (2017). *Beslutningsvegring – et ledelsesproblem*. Gyldendal Akademisk.
- Carson, N. & Brun, E. (2010). Skikkethetsvurderingens roller – et eksistensialistisk perspektiv. *Bedre skole*, 3.
- Christoffersen, S. A. (2011). *Profesjonsetikk – om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Gabrielsen, E. (2004). Hvordan fungerer forskriften om skikkethetsvurdering? I E. Gabrielsen, R. Lorentzen, P. O. Ohnstad, P. Ramberg & V. Rugland (red.), *Skikkethetsvurdering*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Thorsen, K. E., (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(5), 362–374. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2015-05-05>

- Høiland, P. & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. Hans Reitzels forlag.
- Irgens, E. (2021). *Profesjon og organisasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kahnemann, D. (2012). *Tenke fort og langsomt*. Pax Forlag.
- Kildahl, K. (2020). *Skikket for yrket? Skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. <http://www.lovdata.no/cgi-wiff/dles?doc=/sf/sf/sf20060630-0859.html>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. (Rundskriv F-07-16). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-07-16-forskrift-omskikkethetsvurdering-i-hoyere-utdanning/id2516838/>
- Malinen, O.-P., Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567–584.
- Munthe, E. & Ohnstad, F. O. (2008). Ensomme svaler? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 9(6), 471–485.
- Munthe, E., Ruud, E. & Svendsen Malmø, K.-A. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Kunnskapssenteret for utdanning, KSU 1/2020.
- Naustdal, A. G. & Gabrielsen, E. (2015). Den viktige og vanskelige skikkethetsvurderingen; hvilke utfordringer gir den universiteter og høyskoler? *UNIPED*, 38(1), 7–22. <https://doi.org/10.18261/issn1893-8981-2015-01-02>
- Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 135–146 <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2009-02-06>
- Nilssen, V. L. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Cappelen akademisk.
- Skau, M. G. (2013) *Mellom makt og hjelp. Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2006). The function of modelling: Teacher educators as assessors of student teachers' learning. I P. Frenkel & K. Smith (red.), *How To Assess What? Functions of Assessment in Teacher Education* (s. 46–66). Mofet Institute.
- Tønnesen, E. & Strand, H. K. (2019, 21. februar). *200 tvilsmeldinger om skikkethet og 8 utestengte studenter*. Khrono. www.khrono.no