

Når regler ikke er tilstrekkelig

➤ *En kvalitativ studie av læreres forståelse av sitt profesjonelle skjønn*

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse

NLA Høgskolen, Bergen

Kristoffer Hesthammer

Våren 2018

Sammendrag

Som yrkesutøver må man i hverdagen foreta en rekke beslutninger. Regler vil her være nyttig, men ikke alltid tilstrekkelig til å løse alle problemer. Læreryrket har historisk sett blitt omtalt som en semiprofesjon grunnet påstander om en utydelig kunnskapsbase, begrenset autonomi og manglende etiske retningslinjer (Ohnstad, 2015, s. 17-18). Det sies at man som lærer hver dag står ovenfor rundt 700 valg og etiske dilemmaer (Ohnstad, 2015, s. 5). Flere av situasjonene lærere møter preges av uforutsigbarhet og mangel på klar sikt, og aktualiserer slik bruken av skjønn. I nyere tid er ifølge Bergem (2014, s. 48) skillet mellom profesjoner og yrker nærmest visket ut, og begrepene benyttes i stor grad om hverandre. Fra politisk hold opplever en likevel økt bruk av profesjonsbegrepet når læreryrket omtales (Kunnskapsdepartementet [KD], 2016a). Samtidig registrer man en økt vektlegging av evidensbasert kunnskap, utvidet femårig lærerutdanning og utforming av lærerprofesjonens etiske plattform (Ohnstad, 2015, s. 18). Slik aktualiserer også betydningen av lærerens profesjonelle skjønn. Begrepet har blant annet blitt satt fokus på i den nye overordnede del av læreplanen og offentlige utredninger. (KD, 2016a; Utdanningsdirektoratet, 2017b). I rapporten *Ekspertgruppa om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag* konkluderes det med at utøvelse av skjønn er et kjennetegn i lærerens yrkesutøvelse (KD, 2016a, s. 216-217).

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse temaet lærerens profesjonelle skjønn med utgangspunkt i læreres forståelse av det. For å undersøke dette har jeg gjennomført fem semistrukturerte intervju med lærere som arbeider i grunnskolen og videregående skole. Videre vil dette analyseres å drøftes opp mot utvalgt teori som er relevant for temaet. Til slutt vil funnene oppsummeres opp mot forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan forstår lærere begrepet «lærerens profesjonelle skjønn»?*
2. *I hvilke situasjoner benytter lærere sitt profesjonelle skjønn?*
3. *Hva er avgjørende for læreres profesjonelle skjønn?*

Dette er ment å besvare oppgavens problemstilling: *Hvordan forstår lærere sitt profesjonelle skjønn?*

Forord

Etter langt om lenge og lenger enn lagt var omsider dette eventyret over. Å skrive en masteroppgave kan på mange måter sammenlignes med et tveegget sverd. På den ene siden er det spennende og lærerikt, men på den andre siden omfattende og motivasjonskrevende. Gjennom min tid som student har jeg opplevd en gradvis økende interesse for skolen. Først gjennom musikkfaget og læreryrket, og deretter gjennom ledelsesperspektiv og pedagogisk innsikt på masterstudiet. Erfaringene fra denne tiden oppleves som verdifulle, og vil forhåpentligvis komme til nytte når man etter hvert skal ut i arbeidslivet.

Jeg ønsker å takke min veileder Paul Otto Brunstad for gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger i denne perioden. Det er også på sin plass å takke mine informanter, uten dere hadde ikke prosjektet vært gjennomførbart.

Det har vært en fint å kunne fordype seg i et prosjekt over lengre tid, men jeg er glad for å nå være ved veis ende.

Bergen, juni 2018

Kristoffer Hesthammer

Kontaktinformasjon: kristofferhesthammer@gmail.com

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	3
Innholdsfortegnelse	5
1.0 Innledning	9
1.1 Oppgavens aktualitet	9
1.2 Tidligere forskning	10
1.3 Presentasjon av problemstilling	10
1.4 Begrepsavklaringer og avgrensning	11
1.5 Oppgavens struktur	13
2.0 Teoretisk rammeverk	14
2.1 Profesjon	14
2.1.1 Profesjonalitet	15
2.1.2 Profesjonalitet fra teknisk rasjonalitet til refleksjon i handling	16
2.2 Skjønn	17
2.2.0 Skjønn som grenseaktivitet	17
2.2.1 Skjønn og mot	18
2.2.2 Skjønnets svakhet	19
2.2.3 Skjønn og emosjoner	20
2.2.4 Skjønn og handlingsgrunnlag	21
2.3 Profesjonelt skjønn	23
2.3.1 Epistemisk skjønn	23
2.3.2 Strukturelt skjønn	24
2.3.3 Profesjonelt skjønn som kollektiv prosess	25
2.3.4 Profesjonelt skjønn og juss	27
2.4 Lærerrollen	29

2.4.1 Lærerprofesjonen.....	29
2.4.2 Lærerens profesjonelle skjønn i politikken og lærerutdanningen	31
2.4.3 Lærerrollens etiske aspekt	34
2.4.4 Den pedagogiske relasjon og pedagogisk takt.....	35
2.4.5 Skole-hjem samarbeidet	36
2.5 Endringer i norsk skole	37
2.5.1 Kunnskapsløftet og PISA	37
2.5.2 Evidens i skolen.....	39
2.5.3 Accountability og dokumentasjon.....	40
3.0 Metode	42
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	42
3.1.1 Hermeneutisk fortolkningsramme	43
3.1.2 Forforståelse og subjektiveringsprinsippet.....	44
3.1.3 Fenomenologisk forståelsesform.....	45
3.1.4 Det kvalitative intervjuet.....	45
3.2 Innsamling av data.....	46
3.2.1 Utvalg og rekruttering.....	46
3.2.2 Informasjonsskriv	48
3.2.3 Intervjuguide	49
3.2.4 Pilotintervju.....	49
3.2.5 Presentasjon av informantene	50
3.2.6 Gjennomføring av intervjuene	51
3.3 Bearbeiding av data	52
3.3.1 Transkribering.....	52
3.3.2 Analysearbeid	52
3.4 Forskningskvalitet	53
3.4.1 Validitet.....	53

3.4.2	Reliabilitet.....	54
3.4.3	Overføringsverdi.....	55
3.5.4	Forskningsetiske betraktninger.....	55
4.0	Presentasjon av funn og drøfting.....	57
4.1	Hvordan forstår lærere begrepet «lærerens profesjonelle skjønn»?.....	57
4.2	Epistemisk skjønn.....	61
4.2.1	Hva kjennetegner situasjonene lærere utøver skjønn i?.....	61
4.2.3	Erfaring.....	66
4.2.4	Kollegiale.....	69
4.3	Strukturelt skjønn.....	73
4.3.1	Ledelse.....	73
4.3.2	Foreldre.....	77
4.3.3	Dokumentasjon.....	80
5.0	Avslutning.....	84
5.1	Oppsummering.....	84
5.2	Kritiske bemerkninger og videre forskning.....	89
5.3	Avsluttende betraktninger.....	90
6.0	Referanseliste.....	91
7.0	Vedlegg.....	101
	Vedlegg 1: Oversikt over tabeller.....	101
	Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD.....	102
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....	106
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	109

1.0 Innledning

I løpet av tiden min på NLA, har skjønnsutøvelse blitt et tema som jeg har fått stor interesse for. Gjennom masterstudiet har vi vært innom flere spennende temaer som har bidratt til å gi meg ulike perspektiver på dette fenomenet. Jeg har også i denne perioden jobbet som lærervikar, noe som hatt påvirkning på valg av tema og problemstilling. *Lærerens profesjonelle skjønn* er på bakgrunn av dette valgt som tema for oppgaven. I dette kapittelet vil aktualitet, tidligere forskning på området og problemstilling for oppgaven presenteres. Tilslutt vil en begrepsavklaring, avgrensning og struktur for oppgaven foreligge.

1.1 Oppgavens aktualitet

Ved prosjektstart var det vesentlig å oppnå en litteraturoversikt med tanke på temaene som ble vurdert for masteroppgaven. Creswell (2014, s. 96) peker på viktigheten av en litteraturgjennomgang for å kunne dokumentere forskningens behov i lys av eksisterende litteratur. I tillegg vil en litteraturoversikt være nødvendig for å bygge opp under studiets formål. På bakgrunn av dette ble lærerens profesjonelle skjønn et aktuelt forskningsområde for meg. Fra mitt ståsted var det viktig å oppleve undersøkelsen som interessant for meg, men også som dagsaktuell. Lærerens profesjonelle skjønn er blant annet blitt viet oppmerksomhet i flere nyere skoledokumenter.

I Utdanningsdirektoratets (2017b) nye overordnede del av læreplanen, blir lærerens profesjonelle skjønn nevnt flere ganger. Fra politisk hold blir læreryrket i stadig økende grad omtalt som en profesjon, noe som signaliserer en språklig dreining som har som mål å profesjonalisere læreryrket (KD, 2016a, s. 39). Dette kan ses i sammenheng med økt vektlegging av evidensbasert kunnskap, utvidet femårig lærerutdanning og utforming av lærerprofesjonens etiske plattform (Ohnstad, 2015, s. 18). En konsekvens av Kunnskapsløftet er videre et større omfang av støttetiltak, og redusert handlingsrom for lærerprofesjonen (KD, 2016a, s. 94). KD (2016a, s. 35) viser til Freidson (2001) som beskriver skjønnsutøvelsen «som kjernen i profesjonelt arbeid» (s. 35). I KD (2016a, s. 216) sin rapport *Ekspertgruppa om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag* konkluderes det blant annet med at profesjonelt skjønn er karakteristisk for profesjonelt arbeid, og det er verken ønskelig eller mulig å styres overordnet hold. Pedagoger, lærere og skoleledere står hver dag ovenfor mange valg som får konsekvenser for kollegaer, foreldre og ikke minst elevene. Ohnstad (2015, s. 5) hevder at man som lærer daglig gjør rundt 700 valg. Regler vil da være nyttig, men ikke tilstrekkelig for å løse alle problemer. Det kreves derfor at man som lærer kan utøve skjønn på en fornuftig

måte. Læreryrket har en etisk forbindelse til eleven. Lærer-elevrelasjonen innebærer at lærere må kunne utøve sin makt ansvarsfullt i møte med den enkelte eleven (Mausethagen, 2015, s. 54). Selv om lærerens profesjonelle skjønn på ulike måter aktualiseres, opplever jeg likevel at dette blir «tatt for gitt» fra politisk hold. Med dette mener jeg at begrepet i liten grad problematiseres, og blir fremstilt som selvforklarende og uten innhold. Selv om læreres skjønnsutøvelse ikke vil kunne baseres på en bruksanvisning, kan det likevel være viktig å rette spørsmål til hvordan profesjonsskjønnet bør forstås. Det vil etter min mening være sentralt å gi lærerprofesjonen en stemme i dette. Ifølge KD (2016a, s. 213-214) kan norsk forskningslitteratur betraktes som mangelfull i angående forskning på lærerperspektivet (KD, 2016a, s. 213-214).

1.2 Tidligere forskning

Med tanke på tidligere forskning på profesjonelt skjønn, er Harald Grimen en anerkjent teoretiker. Harald Grimen var professor for senter i profesjonsstudier (SPS), og hadde en sentral rolle i etableringen av profesjonsstudier som forskningsfelt. I verket *Profesjonsstudier* har Grimen og Molander (2008) skrevet kapittelet *Profesjon og skjønn*, som beskriver profesjonsskjønnet fra et teoretisk perspektiv. Molander (2013) har også skrevet om profesjonelt skjønn i velferdsstaten. Skjønnsbegrepet har videre blitt viet mye oppmerksomhet innenfor ledelsesfeltet. Eksempelvis har Brunstad (2009) i boka *Klokt lederskap*, et fokus på ledelse med utgangspunkt i dydene og dødsyndende. Her er spesielt dyden *phronesis* vektlagt. Donald Schön (1983) belyser i *The reflective practitioner: how professionals think in action* hvordan den profesjonelle i møte med situasjonen, må være i stand til å kontinuerlig tilpasse sin praksis. Det eksisterer i tillegg forskning som omtaler skjønn innenfor ulike yrkesområder. Lars Inge Terum (2003) har i sitt arbeid tatt for seg skjønn i sosialtjenesten. Vi kan også finne enkelte masteroppgaver og doktoravhandlinger som fokuserer på skjønnsutøvelse innenfor det spesialpedagogiske feltet (Groven, 2007; Kvam, 2014). Med tanke på lærerens profesjonelle skjønn har Garbo og Raugland (2017) skrevet boken *Den brysomme profesjonaliteten*. I boken blir det satt fokus på profesjonsskjønnets juridiske kontekst, som innebærer en rekke rettigheter og plikter for profesjonsutøvelsen.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Krumsvik (2014) peker på to hovedfunksjoner med utarbeiding av problemstilling og forskningsspørsmål:

«1. Å hjelpe til med å fokusere studien (forskningsspørsmåla er forankra i mål og teoretisk rammeverk) 2. Å vise veg for korleis ein skal utføre dette (relasjonen forskningsspørsmåla har til metode, forskningsetikk og validitet)» (s. 98).

Denne oppgaven omhandler lærerens profesjonelle skjønn. Å utforme en problemstilling har til tider vært krevende. Små nyanser i problemstillingen, kan føre til en vesentlig endring i retningen for forskningsarbeidet. Det har blitt skissert flere formuleringer, både med og uten forskningsspørsmål. Etter samtale med veileder og egen tankevirksomhet falt valget på følgende problemstilling:

Hvordan forstår lærere sitt profesjonelle skjønn?

For å besvare dette har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår lærere begrepet «lærerens profesjonelle skjønn»?*
2. *I hvilke situasjoner benytter lærere sitt profesjonelle skjønn?*
3. *Hva er avgjørende for læreres profesjonelle skjønn?*

Jeg ønsker gjennom forskningsspørsmålene å få et innblikk i hvordan lærere forstår sitt profesjonelle skjønn. Dette må ses i lys av undersøkelsens avgrensning og begrensede utvalg.

1.4 Begrepsavklaringer og avgrensning

I oppgaven vil begrepene *skjønn*, *profesjonelt skjønn* og *lærerprofesjonens skjønn*, *lærerens profesjonelle skjønn* og *profesjonsskjønn* ofte forekomme. Når jeg omtaler profesjonelt skjønn eller profesjonsskjønnet foreligger det både et individuelt og kollektivt aspekt, med mindre noe annet omtales (KD, 2016a, s. 37). Det foreligger en forståelse av at profesjonelt skjønn er knyttet til profesjonelt arbeid. Jeg betrakter derfor profesjonelt skjønn som en mer konkretisert form av skjønn. Begrepene profesjonelt skjønn og profesjonsskjønn vil brukes synonymt i oppgaven. I tillegg vil *lærerens skjønnsutøvelse* måtte ses i sammenheng med profesjonstermen. Bruk av bestemt form i «lærerens profesjonelle skjønn» må ses i sammenheng med hvordan begrepet benyttes i dokumenter. Gjennom oppgaven vil ulike perspektiv på profesjonstermen presenteres. Ifølge Bergem (2014, s. 48) har læreryrket tradisjonelt blitt betraktet som en semiprofesjon, men at skille mellom yrker og profesjoner ikke lengre er forbeholdt visse fagområdet. Jeg vil med bakgrunn i dette på et generelt grunnlag benytte begrepene *lærerprofesjonen* og *læreryrket* om hverandre. I noen tilfeller vil

det imidlertid være et poeng med en bevisst bruk, eksempelvis gjennom å benytte lærerprofesjon i kontekster hvor profesjonstermen vektlegges.

En avgrensning av oppgaven er nødvendig å omtale. For det første er det gjort en avgrensning gjennom oppgavens forskningsspørsmål. Jeg vil videre presisere at det ikke er i min hensikt å rangere eller bedømme informantenes kompetanse med tanke på profesjonelt skjønn. Dette innebærer at jeg heller ikke ønsker å gjøre en sammenligning mellom mann og kvinne eller mellom unge og eldre lærere osv. Det vil kunne pekes på noen ulikheter mellom å arbeide på ulike skoletyper, men det er ikke ment å være rangerende. Hensikten min er å presentere og belyse ulike uttalelser som lærerne trekker frem, og se det i lys av relevant teori på området. Med dette ønsker jeg å gi lærere en stemme, men også få kunnskap om hvordan lærere forstår sitt profesjonelle skjønn.

Profesjonelt skjønn: Grimen og Molander (2008, s. 181) inndeling av profesjonelt skjønn som epistemisk og strukturell kategori vil være sentral for oppgaven.

Lærerens profesjonelle skjønn blir belyst fra en rekke ulike perspektiver. Internasjonal forskning foreligger, men det er likevel et fokus på lærerens profesjonelle skjønn innenfor en norske skolekontekst. Selv om mye av teorien ikke vil kunne avgrensnes til å gjelde norsk skole, vil politiske rapporter og dokument innenfor norsk skole være vektlagt.

Skjønn og *skjønnsutøvelse* aktualiseres så lenge det eksisterer en form for ubestemthet ovenfor valget. I oppgaven vil imidlertid *skjønnsutøvelse* i hovedsak forstås som en beslutningsprosess basert på relativt svake holdepunkter. Dette må likevel ikke forveksles med gjetning eller klarsynthet, da en forutsetning for skjønnen innebærer at det må være en *tilstedeværelse av holdepunkter* (Grimen & Molander, 2008, s. 184).

Erfarings: I oppgaven bli erfaring og erfaringskunnskap omtalt. Det kunne vært relevant og gått nærmere inn på erfaringsbegrepet, men jeg har valgt å gjøre en avgrensning på bakgrunn av oppgavens omfang. Jeg vil derfor basere seg på en generell forståelse av erfaringsbegrepet. Holmen (2011) beskriver erfaring som en «fellesbetegnelse på den informasjonen individet erverver gjennom sansing og handling». I tillegg vil en forståelse av erfaring som tauskunnskap omtales. Dette vil bli gjort rede for senere i oppgaven.

Lærerrollen: Tilpasset opplæring er et tema som kunne vært relevant for oppgaven med tanke på lærerrollen og informantenes uttalelser. Jeg har likevel valgt å utelukke dette da fokuset er på det skjønnsmessige ovenfor situasjonen.

Lærerutdanningen vil være sentral i drøftingsdelen av oppgaven. Den vil benyttes som et samlebegrep for informantenes utdanningsbakgrunn (faglærerutdanning, PPU, påbygningstudier), slik vil alle kunne beskrives som *lærerutdannede*. Når jeg drøfter lærerutdanningen vil det være avgrenset til forskrift om rammeplan til grunnskolelærerutdanningene 1-7 trinn og 5-10 trinn. Dette med bakgrunn i at jeg betrakter den som mest representativ for å beskrive læreryrket, og for det teoretiske perspektivet i oppgaven.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i fem kapitler:

I kapittel 1 vil aktualiteten for oppgavens tema presenteres. Jeg vil også forsøk å gi en kort oversikt over tidligere forskning på området. Presentasjon av problemstilling, begrepsavklaring og avgrensing vil også foreligge.

I kapittel 2 foreligger det en presentasjon av det teoretiske rammeverket som jeg anser som relevant for å besvare problemstillingen. Et litteratursøk har vært sentralt i denne prosessen. Jeg vil her gå nærmere inn på de ulike delene av lærerens profesjonelle skjønn. Teori om *profesjon, skjønn og lærerrollen* og *norsk skole* vil her belyses.

I kapittel 3 blir det blir redegjort for studiets metodologiske tilnærming. Forskningsprosessen vil bli beskrevet gjennom, datainnsamling, transkriberingsarbeidet og analysearbeidet. I analysen vil også de ulike hovedtemaene for undersøkelsen bli presentert. Til slutt i studiens forskningskvalitet drøftes.

I kapittel 4 vil en presentasjon av studiets funn foreligge. En drøfting basert på teori, empiri og problemstilling vil forekomme.

I kapittel 5 vil oppgavens avslutning foreligge. Det vil bli gitt en oppsummering og konklusjon av studien. Kritiske bemerkninger av oppgaven, og drøfting av videre forskning vil bli presentert. Tilslutt vil jeg komme med noen avsluttende betraktninger om studie.

I kapittel 6 og 7 foreligger henholdsvis referanselisten og vedlegg for oppgaven.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Teorigrunnlaget er valgt på bakgrunn av en litteraturgjennomgang av tema, og oppgavens problemstilling. Et utvalg av perspektiver som er relatert til profesjon, skjønn, profesjonelt skjønn, lærerrollen og norsk skole vil belyses. Med dette må det presiseres at jeg som forsker påvirker oppgaven gjennom valg av teorien som benyttes.

2.1 Profesjon

For å omtale lærerens profesjonsskjønn er det nødvendig å gå nærmere inn på profesjonsbegrepet. Profesjon kan sies å være et flertydig og omstridt begrep innenfor samfunnsvitenskapen (Molander & Terum, 2008, s. 13). Rent etymologisk har begrepet sitt opphav i det latinske ordet *professio*, som betyr å erklære eller å bekjenne seg til noe (Mirriam-Webster, 2017). Slik kan en forpliktelse sies å være relevant til profesjoner og den profesjonelle. Brunstad (2009) forteller: «begrepet profesjon har sine røtter tilbake til den tiden da en yrkesutøver eller munk gav et offentlig løfte om troskap til lauet eller ordenen som en skulle gå i» (s. 110). En mer hverdagslig forståelse innebærer imidlertid å betrakte profesjoner som yrker. Fra et slikt perspektiv foreligger det en implisitt antagelse om at yrkesgruppene innehar en profesjonalitet som gjør de i stand til å utøve yrket tilfredsstillende (Molander & Terum, 2008, s. 17). Innenfor klassisk profesjonsteori har det imidlertid vært tradisjon for å stille ulike krav for å bli omtalt som en profesjon. Colnerud og Granström (1993) foreslår fire kriterier for profesjoner:

Systematisk teori innebærer at yrkesgruppen har utgangspunkt i en felles vitenskapelig kunnskapsbase i sin yrkesutøvelse.

Autoritet betyr at yrkesgruppen må ha en form for godkjenning eller autorisasjon for å utøve yrkesutøvelse.

Autonomi viser til yrkesgruppens selvstendige ansvar for å gjennomføre arbeidet.

Yrkesetikk sier noe om at yrkesgruppen må ha utformet egne etiske retningslinjer..

Dette innebærer også at det finnes instanser som kan iverksette sanksjoner for eventuelle brudd på retningslinjene (s. 18).

KD (2016a, s. 31) henviser til Freidson (2001) krav om at profesjonsutøvere innehar en spesialistkunnskap som skiller dem fra ufaglærte. Historisk har lege, preste- og dommeryrket

vært omtalt som de klassiske profesjonene. Profesjonsbegrepet har basert på den klassiske forståelsen vært gjenstand for kritikk. Molander og Terum (2008, s. 16) skriver at begrepet har mistet empirisk gyldighet, og at det blir benyttet av grupper for å oppnå status og makt. Kritikken har vært delaktig i frembringelsen av alternative perspektiver. For eksempel foreslår Sciulli (2005, s. 935-937) en mer idealtypisk profesjon som vektlegger profesjonens ansvar for fellesskapets beste, og utøvelse av virksomheten i henhold til etablerte standarder og ikke-egne interesser. Det kan imidlertid være relevant å lure på om det nødvendigvis må eksistere en motsetning i dette forholdet. Fauske (2008) beskriver profesjoner som yrker hvor utøverne er utenfor arbeidsgiverens kontroll med tanke på gjennomføring av sitt arbeid. «Det var med andre ord profesjonene selv som måtte stå som garantister for at kvaliteten på det profesjonelle arbeidet ble opprettholdt» (s. 49). Bergem (2014) mener at skille mellom yrkes- og profesjonsbegrepet i dag er visket ut. Videre pekes det på at profesjons- og yrkesbegrepet kan brukes om hverandre, på bakgrunn av at «profesjonsbegrepet ikke lenger er forbeholdt de klassiske profesjonene» (s. 48).

2.1.1 Profesjonalitet

Innenfor eksempelvis idrett skiller man gjerne mellom profesjonell og amatør, basert på om man praktiserer idrett som levebrød eller hobby. Det er i yrkeslivet normalt å omtale den profesjonelle som et medlem av en profesjon, og knytte profesjonalitet til en form for atferd som må ses i sammenheng med profesjonens spilleregler. I lys av dette har den profesjonelle i yrkessammenheng et ansvar ovenfor profesjonen (Council, 2015). Samtidig vil det eksistere en forventning til at den profesjonelle skal være en ekspert på et fagområde. Hargreaves og Fullan (2014, s. 115) viser til Gladwell som hevder det tar 10 000 timer å bli eksepsjonell på et område, enten det omhandler idrett, musikk eller andre virksomheter. Et slikt perspektiv tar utgangspunkt i at «øvelse gjør mester», eller i dette tilfellet «øvelse gjør deg profesjonell». Selv om profesjonalitet impliserer en form for «trening» kan man hevde at dette ikke er tilstrekkelig. Evetts (2003) omtaler en forståelse av yrkesprofesjonalitet «som en yrkesmessig, normativ verdi som er verdt å bevare og fremme både av og for arbeidstakere» (s. 401). Profesjonalitet vil basert på dette knyttes til de verdiene yrkesutøverne selv mener bør vektlegges. Dette har likhetstrekk med *profesjonalisering innenfra*, som innebærer at profesjonalisering forekommer hos yrkesutøverne selv. I motsetning kjennetegnes *profesjonalisering ovenfra* av ekstern kontroll og styring (KD, 2016a, s. 38).

2.1.2 Profesjonalitet fra teknisk rasjonalitet til refleksjon i handling

Donald Schön (1983) presenterer i sin bok *The Reflective Practitioner* to ulike forståelser av profesjonalitetsbegrepet. Han mener den dominerende epistemologien for profesjonalitet kan sies å være basert på en teknisk rasjonell forståelse. En slik modell har vitenskapen som grunnlag (Schön, 1983, s. 30). Dette kan spores tilbake til naturvitenskapens og senere positivismens fremvekst. Naturvitenskapens spredning kan omtales som en motreaksjon til middelalderens tro på guddommelige fenomener og myter. Nå skulle vitenskapelig utvikling sette «overnaturlige og dogmatiske forklaringsmodeller på prøve» (Irgens, 2016, s. 64). Det vitenskapelige perspektivet kjennetegnes av at verden defineres gjennom tall, fakta, struktur, styring og kvantifiserbare mål. Et motstykke til dette finner vi i den kunstneriske forståelsen, som benytter seg av fortolkning, verdier, normer, emosjoner og menigskapende fenomen for å forklare omverden (Irgens, 2016, s. 59). Troen på vitenskapen nådde en topp i det 19. århundre gjennom *positivismen* (Schön, 1983, s. 31). Innenfor denne tradisjonen eksisterer det en overbevisning om at en vitenskap basert på det empiriske, kan lede oss til en objektiv og sann kunnskap (Irgens, 2016, s. 72). Dette har vært sterkt medvirkende til at en teknisk rasjonell modell har preget synet på profesjonalitet. En modell som baserer seg på teknisk rasjonalitet vil også ha en innflytelse på profesjonell kunnskap. Det innebærer at den profesjonelles kunnskap betraktes som spesialisert, forskningsbasert og standardisert. Denne ekspertisen blir eksklusiv og unik for de som har tilgang til den, noe som tradisjonelt har vært de klassiske profesjonene (Schön, 1983, s. 23). Fra et slikt perspektiv knyttes profesjonalitet eksplisitt til utdanning og sertifisering, som ifølge Colnerud og Granström (1993) kan betraktes som et profesjonskriterium.

En slik profesjonalitetsforståelse kan inneha visse begrensninger. Ifølge Schön (1983, s. 40) vil dette innebære å betrakte profesjonell kunnskap som problemløsning. Med utgangspunkt i dette skal kunnskapen gjøre utøveren i stand til å finne riktig virkemiddel for å løse situasjonen. Schön (1983, s. 40-42) peker imidlertid på at situasjonene den profesjonelle møter, ofte kjennetegnes av usikkerhet. I disse tilfellene vil en denne tilnærmingen ikke være optimal, grunnet at situasjonene er for komplekse og partikulære. Vårt handlingsrepertoar kan derfor aldri kunne bli fullstendig, og må stadig fornyes. I komplekse situasjoner er det ofte vanskelig å identifisere det reelle problemet. Slik kan det oppleves som krevende for utøveren å omgjøre en uklar og kompleks situasjon til et definert problem (Schön, 1983, s. 40-41). På bakgrunn av dette skisserer Schön opp et alternativt perspektiv på profesjonalitet.

Schön (1983) fremmer idéen om den reflekterte praktiker og refleksjon i handling. Se for deg profesjonelle jazzmusikere som improviserer sammen. Dette muliggjøres fordi musikerne innehar kunnskap om spillereglene og det harmoniske forløpet i musikken. Det gir musikerne en form for rammeverk og forutsigbarhet i fremførelse av musikken (Schön, 1983, s. 55). Den profesjonelle må slik inneha en beredskap, som innebærer å vite hvilke virkemidler og forventninger som er gjeldende for den bestemte situasjonen. Schön (1983, s. 50) omtaler dette som *knowing-in-action*. En slik kunnskap er viktig, men bør samtidig ikke være en hvilepute i yrkesutøvelsen. Musikerne kan videre tillegge musikken annen mening gjennom samspillet, og på den måten få musikken til å fremstå i ny drakt. En slik form for *refleksjon i handling* bidrar ifølge Schön (1983, s. 55-56) til å sikre at prosessene ikke blir for repeterende, og at man er åpen for det umiddelbare. Profesjonell praksis må slik romme både teknisk kunnskap og refleksjon i selve handlingen (Schön, 1983, s. 60-61). Ifølge Irgens (2016, s. 268) er det samspillet mellom den vitenskapelig forståelse og det mer intuitive aspektet som fremmer god praksis. En slik profesjonalitetsforståelse aktualiseres i høyeste grad innenfor skjønnsaspektet som vi nå skal gå videre med.

2.2 Skjønn

Begrepet skjønn kan ifølge Grimsæth (2017) ses i nær sammenheng med Aristoteles *phronesis* eller *praktiske klokskap*, og Kants idé om den *reflekterende dømmekraft*. «Menneske er noe mer enn natur og kultur, det subjektive gir muligheter for selvstendig reflekterende dømmekraft (s. 257). For å kunne besvare oppgavens problemstilling mener jeg det er nødvendig å se nærmere på skjønn som selvstendig aspekt. Jeg vil i dette kapittelet gjennom ulike perspektiver belyse skjønn som fenomen.

2.2.0 Skjønn som grenseaktivitet

Uavhengig av om man er lærer, skoleleder eller arbeider innenfor andre områder, vil man i hverdagen måtte fatte beslutninger. Disse beslutningene kan ofte være krevende, men er likefullt nødvendig å ta stilling til. Paul Otto Brunstads (2009) bok *Klokt lederskap* kan gi oss viktige innspill på skjønnets rolle. Han beskriver ledelse som en aktivitet som ofte foregår i et *grenseområde*. Et slikt område vil være preget av det uoversiktlige, og ens erfaringer og kompetanse vil bli utfordret til det maksimale (Brunstad, 2009, s. 33). Man kan se for seg en grense mellom to land, der det ukjente oppstår i det man trækker over grensen til det nye området. Det er herfra man må lage sin egen sti, og erfare at en uvisshet kan inneha en ubehagelig makt over veien videre. Ifølge Grimen og Molander (2008, s. 184) innebærer

skjønnsutøvelse en beslutningsprosess basert på svake holdepunkter. I en kompleks verden vil selv personer rike på kunnskap og erfaringer måtte vise respekt og tilstedeværelse ovenfor det partikulære (Brunstad, 2009, s. 15). Tidligere etterretningssjef Kjell Grandhangen forteller i *Mentaltrenerpodcasten* om hvordan den militære treningen gir han en beredskap til å være rolig og analytisk i stressede situasjoner. Han forteller om en episode på Balkan hvor de ved et uhell hadde kjørt inn i et minefelt, og hvor roen, fornuften og en situasjonssensitivitet ble avgjørende for komme seg helskinnet fra situasjonen (Nilsen, 2017, 2 juli). Slik eksemplifiseres en besindighet som makter å temperere følelsene, og møte situasjonen med et sanselig nærvær (Brunstad, 2017, s. 98-99). Brunstad (2009, s. 35) beskriver lederskapet som utarter seg på et grenseområde som en *grenseaktivitet*. Det er først når man forstår ledelse som en grenseaktivitet at man kan lede sine medarbeidere gjennom usikkert farvann. I møte mellom utøveren, det situasjonsbestemte og det partikulære vil skjønnet overta hovedrollen. Evnen til å forstå det skjønnsmessige aspektet blir slik nøkkelen til det kloke valget (Brunstad, 2009, s. 39-40).

2.2.1 Skjønn og mot

Innenfor den greske filosofien omtaler man de klassiske dydene. *Dyd* fra det greske ordet *areté* er et begrep man blitt kjent med gjennom Aristoteles, og senere Thomas Aquinas. Dyder kan ses på som en form for ledestjerne for å fremme menneskelig potensial. På norsk kan dyd defineres som det å *duge* eller å være flink til noe (Brunstad, 2009, s. 20). Det er vanlig å omtale *mot*, *selvbesinnelse*, *klokskap* og *rettferdighet* som de klassiske dydene i antikken (Brunstad, 2009, s. 21) Flere av dydene vil også være relevante til skjønnet, men det er dyden *mot* som her vil vektlegges. *Mot* stammer fra det latinske ordet *fortitude*, som er knyttet til adjektivet *fortis* (Brunstad, 2009, s. 135). Brunstad (2009) forteller: «Fortis betegner en karakteregenskap som er kraftig, dyktig, energisk, modig, uforferdet, staut, djerv og tapper. Vi har noe av dette meningsinnholdet i vårt eget *fort*, en borg» (s. 135). Utøvelse av *mot* kan betraktes som en betingelse for skjønnet. I beslutninger som ikke innehar risiko er *mot* overflødig, men da kan heller ikke skjønnet omtales (Grimen & Molander, 2008, s. 184). Å utvise skjønn rommer alltid en viss usikkerhet, og vil i så måte kreve en porsjon *mot*. Dette betyr imidlertid ikke at man skal møte ethvert tilfelle uten redsel. *Mot* er balansepunktet mellom feighet og overmot i ytterkantene. Den modige vil ikke ukritisk gå i døden, men vil samtidig overvinne frykten når situasjonen tilsier det (Brunstad, 2009, s. 137). Feighet vil i flere tilfeller resultere at man ikke våger å gjøre noe. Brunstad (2017, s. 22-23) påpeker at det å gjøre ingenting er langt mer enn det kan gi uttrykk for. Det kan være skremmende å utøve

beslutninger, men samtidig innebærer passivitet også en form for risiko. Brunstad (2017) peker på at man kan inneha fornuftig kunnskap, tillit og verdier, men alt dette blir verdiløst om man aldri våger å sette troverdigheten på spill. Da er kanskje på tide å begynne å ta ordtaket «den som intet våger, intet vinner» på alvor (s. 35).

2.2.2 Skjønnets svakhet

Vi har sett hvordan skjønnnet alltid inneholder en uforutsigbarhet, og hvordan skjønnsutøvelse vil kunne presse utøveren til det ytterste. Dette innebærer også at skjønnsmessige spørsmål fordrer en erkjennelse av at man ikke alltid kan treffe den beste avgjørelsen. Geir Kirkebøen (2013) ser i sin tekst *Kan vi stole på fagfolks skjønn?* nærmere på presisjonen av profesjonelles faglige skjønn. Et sentralt funn er at selv personer med høy erfaring, mestringstro, kunnskap, intelligens og utdanning, ikke nødvendigvis gir gode garantier for presise skjønnsvurderinger (Kirkebøen, 2013, s. 41). Betydningen av hvilket fagområde man arbeider innenfor er en avgjørende faktor. Kirkebøen (2013, s. 41) henviser til Hogarth (2001) som skiller mellom *vennlige og uvennlige fagområder*, der førstnevnte gir utøveren gode vilkår for å opparbeide seg et presist skjønn. Det foreligger flere grunner til hvorfor noen fagområder er mer «vennlige» enn andre. For det første blir faglig skjønn ved flere tilfeller sammenlignet med *mønsterkjennning*. Eksempelvis har det blitt forsket på profesjonelle sjakkspillere. Sjakkspillere utviser en fremragende evne til å finne det korrekte trekket selv i svært komplekse situasjoner. Kirkebøen (2013, s. 36) viser til Simon & Chase (1973) studie som mener at stormesternes evne til mønsterkjennning ovenfor brettkonfigurasjonen er unik. I motsatt tilfelle kan aksjeanalyse være et uvennlig fagområde, hvor man ser lav presisjon i aksjeanalytikerens evne til å spå kursutviklingen. Slik vil et komplekst og uoversiktlig fagfelt, i liten grad ha valide tegn å basere sine vurderinger på (Kirkebøen, 2013, s. 37).

Læringsforutsetningene på fagområdet er en annen faktor som blir vektlagt. Den profesjonelles intuisjon må ses i sammenheng med hvordan fagområdet gir mer eller mindre tydelige tilbakemeldinger til utøveren (Kirkebøen, 2013, s. 38-39). Det er vanlig å betrakte skjønn som sikrere der stimuli er statisk, det innebærer at stimuli er gjentakende og gjenkjennbart (Kirkebøen, 2013, s. 35). Meteorologer kan brukes som eksempel her. Deres prediksjon av været er til sammenligning med de fleste andre fagfelt svært presis. Hovedgrunnen er at området gir gode lærevilkår. Når værdata er tilnærmet like, vil meteorologen ha gode forutsetninger til hevde at været vil bli nokså likt i fremtiden (Kirkebøen, 2013, s. 40). Lærere kan ofte motta en form for tilbakemeldinger på sine avgjørelser, men det kan være vanskeligere å si hvor sikker og informativ den er. På

fagområder som omhandler menneskelig atferd er ikke erfaring en stabil indikator på kvaliteten på det faglige skjønnnet (Kirkebøen, 2013, s. 38).

På bakgrunn av at det kan være vanskelig å utøve presist skjønn innenfor alle fagområder, vil samfunnets tillit til profesjoner være sentralt. Forholdet mellom den profesjonelle og klienten, skiller seg fra forhold man har til eksempelvis venner og familie. Det baserer seg på en *epistemisk asymmetri*, der den profesjonelle innehar en kunnskap klienten mangler (Grimen, 2008, s. 199). Et slikt forhold rommer derfor ofte en tiltro til den profesjonelles kompetanse, og evne til å ta fornuftige beslutninger (Grimen, 2008, s. 200). På en annen side kan det kanskje betraktes som en *tillit ut av nødvendighet* for at samfunnet skal kunne fungere (Høyer & Wood, 2011, s. 134). Slik kan dette innebære en aksept for profesjonelt arbeid, på tross av uforutsigbarheten som preger enkelte fagområder. Samtidig må det presiseres at andre verdier enn presisjon kan være ønskelig i yrkesutøvelsen. Dette kommer jeg innpå senere i oppgaven.

2.2.3 Skjønn og emosjoner

Tidligere nobelprisvinner i økonomi Herbert Simon snakket om at mennesket blant annet kjennetegnes av en begrenset rasjonalitet. Vi ender av ulike grunner sjeldent opp med å ta optimale beslutninger i møte med situasjonen (Irgens, 2016, s. 261). En av faktorene som bidrar til å styre oss vekk fra rasjonelle beslutninger er *emosjoner*. Eirik Irgens (2016) forteller i sin bok *Skolen* om sitt besøk i CN Tower i Toronto, og om en hendelse som foregår i en bygning 342 meter over bakken. Han er informert om at det aldri har skjedd en ulykke her, og at gulvet skal tåle vekten av «et dusin flodhester» (s. 264). Likevel opplever han dette som en svært ubehagelig opplevelse. Irgens (2016) beskriver: «Jeg *visste* rasjonelt, at jeg var fullstendig trygg hvis gjekk gikk ut på det gulvet. Men jeg var livredd, og kroppen nektet å lystre». (s. 265). Irgens ender opp med å ta en handling ut av affekt som kjennetegnes av å være handlinger basert på irrasjonalitet og ukontrollerbare følelser (Dale, Gilje, & Lillejord, 2011, s. 116). Emosjoner kan slik inneha en stor innflytelse på våre beslutninger. «Ordet *emosjon* har sitt utspring i latinske *movere*, som betyr nettopp å bevege» (Brunstad, 2017, s. 92). Ifølge Vikan (2014, s. 13) er det krevende å definere emosjoner da de er vanskelig å skille fra uttrykk som *følelser*, *affekt* og *sinnsstemninger*. I denne sammenhengen vil jeg behandle uttrykkene som et samlebegrep som rommer både opplevelse, fysiologiske reaksjoner og adferd (Vikan, 2014, s. 14).

Så hvilken rolle kan emosjoner ha innenfor profesjonell skjønnsutøvelse? En utbredt ledelsesidé er at man i beslutningsøyeblikk skal være atskilt fra følelsene. Fakta og utvalgt

informasjon skal sikre rasjonelle og mer presise beslutninger. Samtidig vil man gjennom emosjonenes retningsfunksjon enklere kunne sortere seg frem til de aktuelle alternativene. I og med at menneskelig samhandling vil inneholde følelser, vil en bevissthet rundt dette kunne forstå sammenhenger som rasjonaliteten ikke er oppmerksom på (Brunstad, 2017, s. 89-90). Følelser kan gi oss forståelse av situasjonen, men samtidig kan en affektuell handling bringe oss helt ut av kurs. Ifølge Irgens (2016, s. 268) er det samspillet mellom det mer vitenskapelige og følsomme som fremmer god praksis. Det kan derfor være grunn til å tro at kloke beslutninger må romme en balanse mellom det rasjonelle og følelsesmessige.

Glasø (2015) forteller at ens forståelse av emosjoner kan ses i relasjon med emosjonell intelligens (EI), som kan defineres som «evnen til å oppfatte, vurdere og uttrykke emosjoner nøyaktig ...» (s. 251). Det er viktig å presisere at høy emosjonell intelligens ikke nødvendigvis fører til kloke handlinger. Eksempelvis viser Glasø (2015, s. 94-95) til den islandske filosofen Kristian Kristjánsson (2007) som beskriver psykopater som mennesker som ofte innehar høy emosjonell forståelse. Emosjonell intelligens kan derfor også brukes i ondskapens tjeneste, gjennom manipulasjon for egen vinning.

2.2.4 Skjønn og handlingsgrunnlag

Når vi omtaler beslutning vil det også være viktig å se på grunnlaget for utøverens handling. Dale et al. (2011, s. 107-108) mener det eksisterer en distinksjon mellom *formålsrasjonelle handlinger* og *verdirasjonelle handlinger*. En formålsrasjonell handling innebærer et instrumentelt eller strategisk mål som drivkraft bak handlingen. Slik kan det betraktes som en intensjonell handling der effektivitet står i fokus. I det ligger det en forestilling om at utøveren gjennom rasjonell resonering søker best mulig middel til å realisere målet. Om dette ikke er mulig, vil målet kunne betraktes som irrasjonelt. Å handle verdirasjonelt, vil i likhet med en formålsrasjonell handling romme en intensjon. Verdibaserte handlinger vil være knyttet til mening og egenverdi, i motsetning til en mål-middel tankegang. Dette innebærer at en verdirasjonell handling ikke er resultatavhengig (Dale et al., 2011, s. 111). Gjennom historien har alt fra greske oldtidsfilosofen som Platon og Aristoteles, til nyere tids Chester Barnard og Gary Yukl, fremlagt verdier som et kjennetegn på godt lederskap (Kirkhaug, 2013, s. 11). En oppfattelse er at verdier er «... ideologier som styrer oppmerksomhet, prioriteringer og valg, men som også kan blokkere for impulser og påvirkninger. Og således regulerer en persons handlingsmønster og ambisjoner» (Kirkhaug, 2013, s. 57). Verdier er altså noe som gir oss retning og veileder oss i avgjørelsene våre. Dette innebærer at verdier også kan basere seg på

avgrensede tanker som tar utgangspunkt i stigmatiserende og dikotomiske ideal. Fra dette perspektivet kan verdier forlede personer og grupper inn i mer destruktive prosesser (Kirkhaug, 2013, s. 92-93).

En distinksjon finner man også i Aristoteles beskrivelse av menneskelige handlinger. Han skiller mellom *poiesis* og *praxis*. *Poiesis* kan omtales som «creation of something that did not exist before» (Biesta, 2009, s. 187). Videre styres *poiesis* styres av en kunnskap som blir omtalt som *techne*, som kan ses på som en kunnskap om å lage ting. Det kan forstås som en mer teknisk og instrumentell kunnskap som har effektivitet som mål (Biesta, 2009, s. 187). Slik kan *poiesis* knyttes til produksjon, og nivået på utførelsen vil måles etter hvordan man har klart å kopiere arbeidstegningene. Ifølge Biesta (2009, s. 187) er *praxis* på mange måter det motsatte, og er uavhengig av denne tekniske kunnskapen. Det kan betraktes som en menneskelig handling som er god og fullstendig i seg selv. Slik kan *praxis* forstås som et mål i seg selv, mens *poiesis* er en del av et større mål. *Praxis* blir styrt av dyden *phronesis* eller klokskapen. Ifølge Brunstad (2009) kan klokskapen ses på som den viktigste av alle dydene, og er knyttet til det frie og selvstendige valget. Det kan relateres til alle typer ferdigheter og kunnskap, men klokskapen er som fenomen «ikke-instrumentell i sin karakter» (s.76-77). Distinksjonen mellom *poiesis* og *praxis* er også sentralt anliggende innenfor pedagogisk virksomhet. Eksempelvis vil en lærer-elevrelasjon forstått som *poiesis*, kunne innebære et fokus på hvordan læreren skal forme eleven til noe bestemt. Eleven blir da betraktet som et objekt. Dette kan illustreres gjennom en skulptør som praktiserer *poiesis* for å forme leiren. En lærer som bedriver *praxis* vil imidlertid forstå lærer-elevrelasjonen som en samhandling mellom to parter. Her vil egenverdien i samhandlingen prioriteres, fremfor å betrakte arbeidet som en produksjonsprosess (Bergem, 2014, s. 29).

For å ytterligere spisse handlingsgrunnlaget mot pedagogisk virksomhet vil jeg se nærmere på det Gilje (2015, s. 26, 30) omtaler som *pedagogisk credo*. *Credo* må ses i relasjon med hva man som pedagog har tro på. Begrepet viser til individets subjektive eksistensielle opplevelse av hva som har verdi som menneske og pedagog. I Giljes forskning opplevde lærere som praktiserte etter sitt *credo*, jobben som meningsfull. På bakgrunn av dette, vil det være naturlig å tenke at pedagogisk *credo* også påvirker skjønnsutøvelsen. Pedagogisk *credo* finner man også hos John Dewey. Dewey (1897) bok *My Pedagogic Creed* beskriver fem artikler for å illustrere hans pedagogiske tro. Artikkene tar for seg Deweys syn på undervisning, skole, faginnhold, metoder og utdanning. Gilje (2015, s. 27) *credomodell* illustreres som en blomst. Fruktemnet i midten av blomsten er *selvrelasjonen*, og illustrerer pedagogens personlige

eksistensielle dimensjon. Kronbladene på blomsten representerer de profesjonelle dimensjonene i pedagogens credo. Dimensjonene er henholdsvis *elevrelasjon*, *fagrelasjon*, *kollegarelasjon*, *lederrelasjon* og *foreldrerelasjon*. Relasjonene tar utgangspunkt i spørsmålet om hvordan man som pedagog ønsker å forhold seg til disse ulike relasjonene. Til slutt illustrerer bladene på stilken ulike kontekster som påvirker individets credo (Gilje, 2015, s. 29). Disse vil imidlertid ikke være fokus i denne oppgaven. Til sammen utgjør dette en helhet bestående av pedagogens personlige og profesjonelle sider. Det er denne helheten som kan karakteriseres som den enkeltindividets pedagogiske credo (Gilje, 2015, s. 29).

2.3 Profesjonelt skjønn

I dette delkapittelet vil jeg fokusere på profesjonelt skjønn. Dette aktualiseres gjennom at generelle handlingsregler ofte ikke gir den profesjonelle svar på hva som bør gjøres i den konkrete situasjonen. Ubestemtheten som eksisterer er her sentral for flere profesjoners krav om kontroll og makt over visse arbeidsoppgaver (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Eksempelvis hadde det ikke vært samme behov for en dommer i retten om det gjennomgående var entydig hvordan det skulle besluttes i rettsaker. En beskrivelse av profesjonelt skjønn er: «Skjønnsutøvelse har en kunnskapsbase som grunnlag, en kunnskapsbase som i større eller mindre grad vil være forankret i forskning. Samtidig handler utøvelsen av profesjonelt skjønn om (ofte umiddelbare) situasjoner der profesjonsutøveren kan velge mellom ulike handlingsalternativer» (KD, 2016a, s. 35).

Eriksen (2001, s. 17) mener at skjønnsutøvelsen tar utgangspunkt i *utenom- vitenskapelige begrunnelsers* som innebærer en kunnskapsform som går utover det vi rent empirisk kan begrunne. Balansen mellom evidens og det skjønnsmessige i profesjonsutøvelsen er derfor en viktig diskurs. For å videre beskrive det profesjonelle skjønn vil jeg ta utgangspunkt i Grimen og Molander (2008, s. 181) skille mellom epistemisk skjønn og strukturelt skjønn. Disse to kategoriene av skjønn, kan sies å være grunnleggende for å beskrive profesjonsskjønnet fra et teoretisk perspektiv. Videre vil jeg gå inn på det kollektive og juridiske aspektet av det profesjonelle skjønn.

2.3.1 Epistemisk skjønn

Epistemisk skjønn kan betraktes som en form for praktisk resonnering. Med utgangspunkt i situasjonen må profesjonsutøveren utføre adekvate beslutninger basert på et fornuftig grunnlag. Grimen forklarer dette gjennom strukturen S (situasjonsbeskrivelse) + N (normer) =

H= (handlingsgrunnlag). Det vil si at situasjonsbeskrivelsen og normene som aktualiseres, utgjør det totale handlingsgrunnlaget til utøveren (Grimen & Molander, 2008, s. 182-183). Eksempelvis kan situasjonen være at læreren skal undervise i multiplikasjonen, og forskning og skolens praksis tilsier at nivå-differensiering skal brukes. Læreren vil da kunne benytte seg av nivå-differensiering basert på fornuftige begrunnelser. I de fleste tilfeller vil imidlertid situasjonene kunne være langt mer kompliserte. Kanskje har skolen sterkt anbefalt sine lærere å differensiere i mattefaget, men samtidig tilsier lærerens erfaring og moral at han ikke bør gjøre det. I dette tilfellet vil ulike normer måtte vektles mot hverandre. Grimen og Molander (2008, s. 83) referer til Toulmin (1958) som omtaler normene som mer eller mindre sikre *garantister*, som gjør at vi går fra premisser til en viss konklusjon.

Det må poengteres at det epistemiske skjønn i praksis ikke nødvendigvis foregår systematisk og eksplisitt, men mer som en intuitiv prosess. Som barn tilegner vi oss tidlig evnen til å benytte oss av en relativt korrekt språkbruk, men kan samtidig ikke forklare hvilke regler vi baserer oss på. Forskning viser også at voksne innehar evnen til denne implisitte læringen. Slik indikeres det at individet gjennom erfaring kan tilegne seg et avansert skjønn, uten å nødvendigvis kunne redegjøre for hva som ligger til grunn for det (Kirkebøen, 2013, s. 37). Dette kan ses i sammenheng med det Polanyi (2000) omtaler som *taus kunnskap*. Han beskriver en kunnskapsform som innebærer at «man kan vite mer enn vi kan si» (s. 16). Taus kunnskap er erfaringsbasert, praktisk og noe man «bare gjør» (Grimsæth, 2017, s. 261). Slik kan også en slik form for kunnskap være en del av den profesjonelles skjønnsutøvelse.

2.3.2 Strukturelt skjønn

Det eksisterer en vesensforskjell mellom det epistemiske og strukturelle skjønn. Der det epistemiske skjønn omtaler resonering og begrunnelser, stiller det strukturelle skjønn spørsmål til hva som er tillatt og ikke. Grimen og Molander (2008) viser til Dworkin (1978) som peker på at skjønn alltid er et relativt begrep. Det vil si «relativt til visse begrensninger og til den autoriteten som har fastsatt disse» (s. 181). Skjønn som strukturell kategori bør derfor presisere hvilke standarder og myndighet skjønn er underlagt. Strukturelt skjønn blir sammenlignet med hullet i en smultring. Massen rundt kan betraktes som begrensningene, og hullet i midten av smultringen speiler handlingsrommet utøveren har tilgjengelig. I dette bildet vil massen kunne innskrenke skjønn, men kan samtidig inneha en støttende funksjon. Eksempelvis har evidensbasert kunnskap som formål å styrke kunnskapsbasen til profesjonen, men en stor vektlegging av denne praksisen vil også kunne redusere handlingsrommet til

utøveren (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 61). Det kan fremstå som et tveegget sverd, som kan gi utøveren retning og oversikt over valgmulighetene sine. Samtidig kan det være forankret i et kontrollbehov fra ledelsen, som skal sikre effektivitet og redusere feilmargin (Høyer & Wood, 2011, s. 133).

Friheten til å utøve skjønn avhenger derfor av en form for *tillit*. Tillit som fenomen er flertydig, og er «vanskelig å skille fra andre fenomener som tro, tiltro, fortrolighet ...» (Grimen, 2008, s. 197). Det er vanlig å dele tillit inn i en følelsesdimensjon, kognitiv dimensjon og handlingsdimensjon. Den kognitive dimensjonen omtaler tillitsens nødvendighet for samfunnet, mens følelsesdimensjonen diskuterer selve grunnlaget for å handle tillitsfullt. Tillit som handlingsdimensjon vektlegger derimot trosaspektet ved tillit (Høyer & Wood, 2011, s. 134). Trosaspektet ved tillit kan forklares slik: «noe som innebærer at man godtar risiko og fravær av kontroll, og samtidig stiller positive forventninger til andres handlinger» (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995, s. 712). Trosaspektet ved tillit vil derfor alltid romme «mer enn man kan vite» (Høyer & Wood, 2011, s. 134). Å gi noen tillit innebærer at tillitsgiveren gir fra seg en makt til noen, uten at man nødvendigvis har garantier for at dette forvaltes på en hensiktsmessig måte. Dette rommer en sårbarhet gjennom at makten man overført til andre kan misbrukes. Eksempelvis kan denne uttrykke seg gjennom inkompetanse eller onde intensjoner hos tillitsmottakeren (Grimen, 2008, s. 198). Som profesjonsutøver fordrer det en form for transaksjon, der klienten, samfunnet, kollegaer og overordnede har tillit til den profesjonelles kompetanse, og at deres hensikter blir ivaretatt (Grimen, 2008, s. 197-198).

2.3.3 Profesjonelt skjønn som kollektiv prosess

«Utøvelse av profesjonelt skjønn skjer både individuelt og i et fellesskap med andre» (KD, 2016a, s. 37). Dagens stadig mer komplekse organisasjoner fører også til et behov for mer styring og organisering. Dette resulterer i at man i mindre grad kan gjennomføre oppgaver alene, og i større grad er avhengig av samarbeid. Slik blir «balansen mellom individuelle og kollektive arbeidsutførelse, samt balansen mellom formaliserte og organiske arbeidsmåter, utfordret» (Irgens, 2016, s. 14-15). Et fellesskap av ansatte kan være med på å styrke kvaliteten på det profesjonelle skjønnet. (KD, 2016a, s. 37). Kompleksiteten og fokuset på kollektive prosesser har bidratt til at ledelse fått et økt fokus, og regnes som sentralt for å styrke kvaliteten på organisasjonen (KD, 2016a, s. 34). Slik forstått kan ledelse være en avgjørende for kvaliteten og rammene for profesjonsskjønnet. Røvik & Pettersen (2014a, s.

62) omtaler ledelse som en idé som har fått stor kraft fra slutten av 1970-tallet og frem til i dag. I dette foreligger det en forestilling om at man må beherske ledelse som fagområde for å være leder. Skoleledelse opplever også økt oppmerksomhet gjennom at forskning har «avdekket at det ikke bare er den enkelte lærer som bidrar til elevens læring og sosiale utvikling, men også skolen» (KD, 2016a, s. 34). I en undersøkelse av norske skoleledere kom det frem at de vektla: «1) høye forventninger og støttende ledelse, 2) overvåkning, kontroll og lojalitet til skoleeier, 3) fokus på mål og målstyring, 4) tillit til profesjonsfelleskapet og 5) distribuert ledelse» (Brandmo & Aas, 2017, s. 65). Spesielt punkt 4 og 5 kan sies å implisere et fokus på det kollektive. Forskning tyder videre på at skoleledelse har mer tillit til det kollektive enn til enkeltindividet (Brandmo & Aas, 2017; Helstad & Møller, 2013; Jensen, 2014).

Profesjonelle læringsfelleskap har i likhet med profesjonsbegrepet blitt populært fra 1990-tallet, og kan ses på som en metode for å utvikle sin kapasitet gjennom utforskning av egen praksis og i samarbeid med andre. Det har videre vært en sentral faktor for endrings- og utviklingsarbeid i skolen. Tradisjonelt har profesjonsfelleskapene blitt benyttet som et rom for konstruktive tilbakemeldinger og faglig utvikling (KD, 2016a, s. 208). I KD (2016a, s. 208-209) rapport kommer det frem anbefalinger for hvordan profesjonsfelleskap kan utgjøre en forskjell. En samarbeidskultur på tvers av skoler og kommuner, samt relevant bruk av fellestiden og sterk ledelse er vektlagt. Gjennom TALIS (Teaching and Learning International Survey) kommer det frem at fellesmøter må ses i sammenheng med profesjonelt samarbeid. Norsk skole brukes mer tid enn høyt presterende Finland på profesjonelt samarbeid, men samtidig synes effekten av samarbeidet å være den samme hos finnene. På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål til effektiviteten og innholdet i samarbeidet (KD, 2016a, s. 164). I oppsummeringen av rapporten konkluderes det videre med at fokuset bør ligge på aktiviteter som mer direkte kan styrke lærerens undervisning, og profesjonsfelleskapene bør benyttes som en arena for faglig og konstruktiv kritikk (KD, 2016a, s. 208). Garbo og Raugland (2017, s. 107-109) argumenterer i sin bok *Den brysomme profesjonaliteten* sterkt for en idé de omtaler som kollokvering. Kollokvering blir her hentet fra jusutdanningen, og er en metode for å utvikle det faglige skjønnet. Det innebærer at man utøver sine faglige vurderinger og gjennom diskusjon og tilbakemeldinger fra andre, bidrar til å styrke profesjonsskjønnet og de faglige vurderingene.

For å optimalisere organisasjonen har vi sett at profesjonelt samarbeid har blitt vektlagt. Jeg ønsker her å gå nærmere inn på *samarbeidsbaserte kulturer*, da et samarbeid i seg selv ikke

garanterer suksess. Vellykkede samarbeidsbaserte kulturer kjennetegnes av å være i bevegelse, og innehar en balanse mellom uformelt og formelt samarbeid. Blir det svært uformelt, kan det ende opp med å bli ufokusert og tilfeldig. For sterk vektlegging av formelt samarbeid kan imidlertid oppleves som kunstig og overfladisk for de ansatte (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 130-132). Hargreaves og Fullan (2014, s. 131) refererer til Rosenholtz forskning som viser at samarbeidsbaserte skoler presterer bedre enn individualistiske skoler. Den samme tendensen finnes hos samarbeidsbaserte fagseksjoner med sterke profesjonsfelleskap, kontra svakere fagseksjoner. En samarbeidskultur gir i seg selv ikke nødvendigvis gode resultater. Balkanisering en type samarbeidskultur som består av adskilte grupperinger som betrakter hverandre som konkurrenter (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 134). I en slik kultur har lærerne mer kontakt med hverandre enn på individualistiske skoler, men i hovedsak innenfor sine egne grupperinger. Eksempelvis kan balkanisering ofte være utbredt på skoler med sterkt fokus på fagseksjoner (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 34). Samarbeidsbaserte kulturer eksisterer i stor grad i det uformelle rom, noe som innebærer uforutsigbarhet og langsiktig tenkning. På bakgrunn av dette peker Hargreaves og Fullan (2014, s. 136) på *kunstig kollegialitet* og *arrangert kollegialitet* som en form for samarbeidsbasert kultur. Kunstig kollegialitet kjennetegnes av profesjonalisering ovenfra gjennom formelle byråkratiske prosesser, i form av møter, planlegging, kollegaveiledning og initierte tiltak. Dette kan være godt ment fra ledelsen, men kan gi inntrykk av en ledelse som har fokus på overflateløsninger og kontroll over sine ansatte. I visse tilfeller kan det likevel være et startpunkt for et mer bærekraftig samarbeid i kollegiet. Eksempelvis kan det fungere som et forum for å bli bedre kjent, og på sikt løfte den uformelle kulturen i organisasjonen. Ved slike tilfeller blir det gjerne beskrevet som en *arrangert kollegialitet* (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 137). Kollektiv kapasitet kan med dette være et viktig bidrag for å øke kvaliteten på profesjonsskjønnet, både individuelt og generelt i organisasjonen. Data fra TALIS tyder på at effekten av profesjonsfelleskap er varierende, men kan ha god effekt på visse skoler (KD, 2016a, s. 167).

2.3.4 Profesjonelt skjønn og juss

Utøvelse av profesjonelt skjønn innebærer også at man må forholde seg til visse juridiske prinsipper. Hvilke rettigheter og plikter kan egentlig sies å være relevante for profesjonell skjønnsutøvelse? For å innlede dette kapittelet ønsker jeg å omtale en artikkel fra 2017. En sak med overskriften «Lærerne mener de blir overstyrt» ble 20. november publisert på Utdanningsforbundet sine hjemmesider (Korsmo, 2017). I artikkelen uttaler

Utdanningsforbundets leder Steffen Handal: «Dette står i sterk kontrast til Stortingets intensjon om at det er lærerens ansvar og skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemiddel som skal tas i bruk i undervisningen» (Handal i Korsmo, 2017). Via en spørreundersøkelse blant 819 grunnskolelærere gjennomført på oppdrag fra Utdanningsforbundet, kommer det frem at 23 % av grunnskolelærerne svarer «ja» på spørsmålet «har skoler du har jobbet ved opplevd å få pålegg fra lokale skolemyndigheter/politikere som strider mot lærernes profesjonelle vurdering?». Av lærerne som opplever dette som problematisk endte over 90% opp med å ikke kunne velge undervisningsopplegget de selv mente var best for elevene (Utdanningsforbundet, 2017). Overstyringen av lærerens profesjonelle skjønn har ført til reaksjoner. I Dagsavisen 28. november kan man lese en artikkel med Vidar Raugland som har overskriften «Vil se lærerne i retten» (Fladberg, 2017). Raugland har skolejuss og arbeidsrett som spesialfelt, og mener trass mangel på rettspraksis på området at «lærerens faglige skjønn topper arbeidsgivers styrerett» (Raugland, i Fladberg, 2017).

I nyere tid har det vært flere saker hvor styringsretten kommer i konflikt med lærerprofesjonaliteten. En sak som omhandler to lærere fra Sandefjord har fått stor medieomtale nasjonalt. Aftenposten forteller en historie om en kommune som i 2008 blir blant de laveste rangerte skolekommunene i Norge. Politikerne i Sandefjord får hjelp av konsultentselskapet PWC til å utarbeide nye løsninger. En økt bruk av mål- og resultatstyring blir sentralt. I 2012 vedtar lokalpolitikere videre at lærerne skal bruke et lokalt utarbeidet skjema i halvårsvurderingen av elevene (Lånkan, 2015). Skjemaet baserte seg på avkrysning hvor eleven skulle vurderes som under, på eller over forventet nivå på en rekke mål. To barneskolelærere nektet å benytte seg av vurderingsformen, fordi de mente det ikke gav eleven nødvendig veiledning og representerte en form for karaktersystem (Garbo & Raugland, 2017, s. 52). Lærerne beholdt jobben, men ble lenge truet med sparken. Dette utviklet seg til å bli en sak der styringsretten havnet i konflikt med lærerens profesjonsskjønn.

Garbo og Raugland (2017, s. 56) mener det finnes belegg for å hevde at profesjonsskjønnet har fortrinn over styringsretten, her forstått som at arbeidsgiver ikke kan overprøve eller omgjøre lærerens skønnsvurderinger. Det begrunnes med at arbeidsgiver mangler den faglige forankringen til å kunne representere profesjonsskjønnet, og at styringsretten ikke gir arbeidsgiver rett til å avgjøre hva læreren skal mene er faglig best for eleven. Dette må imidlertid ikke tolkes som at profesjonsutøveren står helt fritt. Eksempelvis kan ikke læreren pålegge skoleeier og arbeidsgiver kostnader og plikter gjennom å vise til profesjonsskjønnet.

Profesjonsskjønnet må videre forankres i en faglig autoritet, og ikke i ens personlige autoritet. I tillegg vil profesjonsskjønnet måtte forholde seg til ulike verdier og rammer, av faglig og juridisk art (Garbo & Raugland, 2017, s. 79). Innenfor de faglige rammene kan eksempelvis lærerutdanningen, fagplaner, læreplaner eller lærerprofesjonsetiske plattform nevnes.

Oppsummert innebærer utøvelse av profesjonelt skjønn en rekke aspekter. I praksis utøves profesjonsskjønnet av individet gjennom beslutninger i møte med situasjonen. Et større bilde viser imidlertid at profesjonsskjønnet rommer en rekke plikter og tillatelser. Dette innebærer i teorien at en rekke juridiske prinsipp må innfris for at profesjonsskjønnet skal betraktes som gyldig.

2.4 Lærerrollen

I dette delkapittelet vil jeg gi et innblikk i hva som kjennetegner lærerrollen. For å belyse lærerens profesjonelle skjønn er det nødvendig å se nærmere på ulike aspekter ved lærerrollen.

2.4.1 Lærerprofesjonen

Læreryrket er blant de største yrkesgruppene i Norge, hvor over 150 000 personer i landet er lærere i grunnsopplæringen og barnehagen. Grunnskolelærere utgjør majoriteten av denne gruppen (KD, 2016a, s. 28). Historisk sett har norsk skole hatt et skille mellom seminartradisjonen (folkeskolelærere) og akademitradisjonen (lektorer). Dette har imidlertid blitt gradvis utvisket. Kunnskapsløftet har innehatt en stor rolle i å minke forskjellen mellom grunnskolen og den videregående skolen. Grunnskolen fokuserer i dag mer på fordypning i undervisningsfagene og forskningsbasert undervisning, mens den videregående skolen i større grad enn før kan betraktes som en videreføring av innholdet fra grunnsopplæringen (KD, 2016a, s. 44). Ifølge Bergem (2014, s. 48) har det historisk sett vært vanlig å omtale læreryrket som en semiprofesjon. Dette med bakgrunn i kritikk om at læreryrket har vært preget av en utydelig kunnskapsbase, begrenset autonomi, manglende etiske retningslinjer og kan erstattes av ufaglærte vikarer uten relevant utdanning (Ohnstad, 2015, s. 17-18). Til tross for at det har vært omdiskutert, har læreryrket i nyere tid blitt omtalt som en profesjon (KD, 2016a, s. 31).

I rapporten *Om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag* ble det på oppdrag fra KD utarbeidet en rapport som hadde som mål å gi en forståelse, og frembringe et kunnskapsgrunnlag for lærerrollen (KD, 2016a, s. 15). Her kommer det frem at: «Mens profesjonsbegrepet bare

forekom to ganger i St.meld. nr. 48 (1996–1997), ble det anvendt 60 ganger i St.meld. nr. 16 (2001–2002) og hele 200 ganger i St.meld. nr. 11 (2008–2009)» (KD, 2016a, s. 39).

Et kjennetegn ved lærerrollen er at den står i et komplementert forhold til elevrollen, og har «fått et spesielt ansvar for barn og ungdoms oppdragelse og læring» (KD, 2016a, s. 30-31). KD (2016a, s. 40) viser til Lund, Jakheln og Rindal (2015) som omtaler læreryrket som en «yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning». Dette kan imidlertid kritiseres for å ikke omtale dannelsingsaspektet og lærerarbeid knyttet til oppdragelsen. En definisjon med utgangspunkt i pedagogikkens historie vil vektlegge elevrelasjonen som kjernen av lærerarbeidet (KD, 2016a, s. 24). KD (2016a) omtaler skolens oppgave om «å utdanne eleven for livet og å utvikle kompetanse for samfunnet» (s. 23). Videre er læreplanen grunnlaget for lærerprofesjonens arbeid. Læreplanen er en lovpålagt forskrift som lærere er pliktig til å følge opp i sitt arbeid (Mausethagen, 2015, s. 24).

I læreryrket taler man gjerne om erfaringskunnskap. Selv om profesjoner kjennetegnes av en vitenskapelig kunnskapsbase, «blir det ofte vektlagt at lærerens daglige arbeid er fullt av praktiske dilemmaer som krever erfaringsbasert kunnskap heller enn teoretisk kunnskap» (Mausethagen, 2015, s. 84). Mausethagen (2015, s. 83-84) referer til Jensen (2008) sitt Prolearn-studie som undersøkte hvordan sykepleiere, dataingeniører, lærere og revisorer oppdaterer seg ovenfor de stadige nye kravene om kunnskap. Der de fleste yrkene fornyet seg gjennom å følge med på forskning og ny faglitteratur, brukte lærere i større grad internett, personlig erfaring og erfaringsutveksling med kollegaer som kilde til fornyelse. Lærere virker å «akseptere den forskningsbaserte kunnskapen dersom den oppfattes som anvendelig og nyttig i det daglige arbeidet» (s. 84). Lærerens undervisningspraksis ser ut til å basere seg på den enkelte lærers møte med elevene og faget, og generelt kan sies å være lite påvirket av politiske føringer, reguleringer og skolens aktivitet (KD, 2016a, s. 170-171). I 2008 ble det gjennomført to spørreundersøkelser i Norge der 545 lærerutdannere og 2205 lærere ved praksisskoler deltok (Granlund, Maursethagen, & Munthe, 2011, s. 33). Tabellen viser at det er en viss uenighet blant lærerutdannerne og lærere om hva som er viktigst. Lærerne vektlegger i mye større grad punktene «å holde kontroll i elevgruppen», «å holde disiplin i elevgruppen» og «å kunne skape trivsel og trygghet». Hos lærerutdannerne er det «å kunne i begrunne valg og prioriteringer» og til en viss grad fagkunnskap en høyere prioritet (Granlund et al., 2011, s. 34). Generelt virker lærere å uttale at deres praksis er lite påvirket av politiske

føringer, ledelse og hvordan fellestiden benyttes. Det er viktig å presisere at det her eksisterer store skoleforskjeller (KD, 2016a, s. 170-171).

2.4.2 Lærerens profesjonelle skjønn i politikken og lærerutdanningen

Lærens profesjonelle skjønn har som fenomen blitt belyst i flere politiske dokumenter. Jeg ønsker i dette kapittelet å se på hvordan lærerens profesjonelle skjønn uttrykker seg i noen utvalgte dokumenter og lærerutdanningen.

I rapporten *Ekspertgruppa om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag* blir lærerens profesjonelle skjønn vektlagt. I oppsummeringen av rapporten blir det anbefalt:

Aksept for profesjonelt handlingsrom. Utøvelse av profesjonelt skjønn er et kjennetegn ved profesjoner og profesjonelt arbeid, og det er umulig og heller ikke ønskelig å styre didaktikken, de pedagogiske prosessene og det relasjonelle arbeidet som foregår i klasserommet ... Fordi lærerne i klasserommet må foreta en rekke konkrete valg som det er verken mulig eller ønskelig å programmere, trengs en frihet under ansvar – et ansvar for å kunne begrunne valgene på bakgrunn av yrkesetiske normer og en oppdatert kunnskapsbase. Mye tyder på at profesjonen langt på vei, og kanskje i større grad enn tidligere, føler et slikt ansvar. Dette er også en utvikling som kan styrke lærernes profesjonalisering innenfra som et nødvendig komplement til profesjonalisering ovenfra. (KD, 2016a, s. 216-217)

Oppsummeringen peker på at lærernes handlingsrom og skjønn alltid vil være en del av yrkesutøvelsen. Samtidig påpekes det at frihet eksisterer under ansvar. På bakgrunn av dette kan det kanskje stilles spørsmål til hvor reel denne friheten er ment å være. Inspirert av Høyser og Wood (2011, s. 134) tillitsdimensjoner kan man hevde at det eksisterer en vesensforskjell mellom en tillit til lærerprofesjonen basert på positive forventninger, og en tillit utav nødvendighet for samfunnet. Det kan kanskje tenkes at anbefalingen ligger en plass midt imellom, basert på den enkelte lærerens oppnåelser. Et «ansvar for å kunne begrunne», kan kanskje tenkes å fremme et ønske om profesjonalisering ovenfra. Vi har tidligere omtalt at personlige erfaringer er en viktig del av læreryrket (Mausethagen, 2015, s. 83-84). Slik kan dette ansvaret om å begrunne kanskje være krevende, og påtvinge en evidensbasert praksis. Samtidig kan man kanskje argumentere for at det er positivt for profesjonen å kjenne et slikt ansvar, så lenge det til en viss grad er ønskelig fra profesjonen selv.

I Utdanningsdirektoratets (2017) nye overordnede del – *verdier og prinsipper* er lærerens profesjonelle skjønn nevnt flere ganger. Et søk på ordet «skjønn» får frem dette:

«Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet» (s. 6).

«Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn» (s.10).

«... og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring (s. 17).

«Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen» (s. 17).

«Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål» (s. 19).

«Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre» (s. 19).

I den overordnede delen av læreplanen er det i større grad fokus på tilfeller hvor profesjonsskjønnet aktualiseres. En tendens virker å være at profesjonelt skjønn i stor grad er forbeholdt komplekse spørsmål som skal balansere individets og fellesskapets behov. Slik jeg forstår vektlegges her elevens, klassens og mer samfunnsrelaterte behov. Jeg oppfatter likevel beskrivelsene av profesjonsskjønnet som vage, og at de kan fremstå som innholdsløse. På en side kan man få inntrykk av at det mangler holdepunkt, men samtidig må det påpekes at profesjonsskjønnet ikke kan innebære en bruksanvisning. Beskrivelsen om at «utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre», kan gi en forståelse om at profesjonsskjønnetts premisser også må ha sitt opphav hos lærerprofesjonen selv.

Lærerutdanningen er den mest diskuterte høyere utdanningen i stortinget, og er kanskje utdanningen som har gjennomgått størst endringer det siste tiåret. Den femårige integrerte masterutdanningen som startet i 2017 vil være en del av den femte reformen på 25 år (KD, 2016a, s. 121). Jeg ønsker videre å se nærmere på hvordan profesjonsskjønnet konkretiseres i studieprogram og læringsmålene for et utvalg 5-årige grunnskolelærerutdanninger for skoleåret 2017/18. Dette vil gjøres med utgangspunkt i rammeplan for grunnskolelærerutdanningen. Et søk viser at lærerens profesjonelle skjønn ikke uttales eksplisitt i verken forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1-7 trinn eller 5-10 trinn (2016a, 2016b). Det vil derfor være naturlig å tro at kunnskapsgrunlaget i lærerutdanningen skal gjøre læreren i stand til å utøve fornuftig skjønn. Samtidig kan det også tolkes som et ønske om å begrense skjønnnet. Generelt har forskningsforankringen og profesjonsfellesskap blitt styrket i de siste reformene for å oppnå en mer profesjonsrettet

utdannelsen (KD, 2017, s. 122). Dette ser vi også i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen. Det står det blant annet at «Grunnskolelærerutdanningen skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap». Kunnskapen synes å forgrenes i fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, 2016a, 2016b). Gjennom studiet skal studenten eksempelvis tilegne seg: «bred profesjonsrettet kunnskap i øvrige fag som inngår i utdanningen», «inngående kunnskap om relevant forskning og teori, samt vitenskapelige tenkemåter, forskningsmetoder og etikk», «avansert kunnskap enten i et valgt undervisningsfag og fagets didaktikk eller i profesjonsrettet pedagogikk/spesialpedagogikk» og «kan analysere og forholde seg kritisk til nasjonal og internasjonal forskning og anvende denne kunnskapen i profesjonsutøvelsen kan undervise basert på forskning og erfaringskunnskap, alene og sammen med andre» (Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanning, 2016a, 2016b).

Jeg forstår det slik at forskning- og erfaringskunnskapen i utdanningen, er ment å gjøre studenten i stand til å utøve avansert profesjonelt skjønn i lærerarbeidet. En svært evidensbasert utdanning vil kunne ha implikasjoner for lærerstudentenes av dømmekraft. Biesta (2007) sier: «the problem is that it also limits the opportunities for educational professionals to exert their judgment about what is educationally desirable in particular situations» (s. 20). Basert på dette kan det tenkes at en evidensbasert utdanning kan svekke lærerens evne til å beslutte for elevens beste. Utdanningsforbundet har tidligere uttalt at bruk av forskningsbasert kunnskap må innebære et kritisk og selektivt syn på forskning, hvor lærerens profesjonelle skjønn er avgjørende (Mausethagen, 2015, s. 50). Slik kan kanskje alternative forståelser som «evidence-influenced», «evidence-informed» og «evidence aware» være viktige innspill i utdanningspolitikken (Biesta, 2007, s. 5). Forskningsrådet (2017); Kvalbein (2004); Lid (2013) viser samtidig at innholdet i pedagogikkfaget ikke har hatt godt nok sammenheng med det man møter i praksisfeltet. Det kan pekes at det er utøveren selv som må evne å fortolke teoriens bruksområde (Kvernbekk, 2005, s. 148). Likevel kan det tenkes at en evidensbasert kunnskap kan gi læreren flere strenger å spille på. Eikeland (2008, s. 330) forteller at det er først etter man behersker både teori og praksis, at man kan bli en eksepsjonell utøver av faget.

Oppsummert er det grunn til å tro at lærerutdanningen gir studentene et kunnskapsgrunnlag som har som formål å gi studentene forutsetninger for å utøve godt faglig skjønn. Hvordan

dette utøves i praksis er imidlertid vanskelig å si. Betrakter studenten kunnskapen som en del av sin lærerprofesjonalitet, eller som en arbeidstegning man skal følge etter beste evne? I tillegg vil rammene man møter i yrkesutøvelsen, i stor grad kunne påvirke for hvordan dette fremtrer i praksis. Det er uansett verdt å nevne at det skjønnsmessige aspektet i liten grad uttrykker seg eksplisitt i lærerutdanningens rammeplan. Vi har tidligere omtalt hvordan skjønn ofte utøves i det Brunstad (2009, s. 35) omtale som et grenseområde. På bakgrunn av dette kan det kanskje argumenteres for at det skjønnsmessige bør ha et eget fokus innenfor lærerutdanningen. Det finnes også noe forskning som antyder dette. Ifølge Grimsæth (2017, s. 271) mangler nyutdannede et fora for utvikling og refleksjon av skjønn. Innenfor leseopplæringen viser Grimsæth og Holgersen (2015, s. 14) forskning at nyutdannede lærere etterlyser avsatt tid til faglig utvikling, veiledning og refleksive diskusjoner rundt pedagogiske avgjørelser.

2.4.3 Lærerrollens etiske aspekt

Lærerrollen kan betraktes som etisk anliggende, og flere av lærerens oppgaver krever etiske hensyn. Ohnstad (2008, s. 282) viser til Tom (1982) som påpeker at den moralske relasjonen er asymmetrisk, hvor læreren er i en maktposisjon ovenfor eleven. Lærere har gjennom sin makt et ansvar for å praktisere yrket på en ansvarlig måte (Mausethagen, 2015, s. 54). I norske lover er prinsippet om *barnets beste* sentralt anliggende. I dette foreligger det en tanke om at alle beslutninger som tas angående et barn under 18 år, skal baseres på hva som er best for det enkelte barnet (Germeten & Skogen, 2011, s. 130). Hva som er best for barnet vil til slutt være et skjønnsspørsmål som kan knyttes til læreres etiske refleksjon. Læreres egen oppfatning av hva som er ønskelig kan derfor spille en rolle, i tillegg er profesjonsetikk ment å gi retning for hvordan yrkesgruppen skal håndtere etiske spørsmål.

Profesjonsetikk eller yrkesetikk er etiske retningslinjer og prinsipper som er gjeldende for profesjonen. De er utformet med bakgrunn i at yrkesgrupper enklere skal kunne ivareta klienten, forhindre egeninteresser og være med på å skape og vedlikeholde tillit mellom profesjonen og samfunnet (Ohnstad, 2015, s. 17). Opplæringslova § 9A-2 (1998) sier at: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Opplæringsloven blir dermed en norm yrkesutøveren må forholde seg til. I tillegg har *Lærerprofesjonens etiske plattform* blitt utformet med tanke på å gi støtte til lærer- og barnehageprofesjonen. Den er utviklet for å være et felles verktøy for systematisk arbeid med lærerens etiske kompetanse (Utdanningsforbundet, 2012). Selv om det eksisterer ulike krav

som er med på å regulere lærerens etiske aspekt ved yrkesutøvelsen, sier Bergem (2014, s. 49) at det «foreligger ingen forpliktende yrkesetisk kodeks for norske lærere».

2.4.4 Den pedagogiske relasjon og pedagogisk takt

I læreryrket vil lærer-elev relasjonen betraktes som en viktig faktor for lærerens skjønnsutøvelse. Læreren kan sies å stå i en *in loco parentis* (i foreldrenes sted) forhold til barnet, som innebærer at eleven er overlatt til lærerens omsorg (van Manen, 1993, s. 5). Relasjonen kjennetegnes av en kjærlighet som kan sammenlignes med forholdet mellom far og datter, som skiller seg fra vennskapelige og romantiske forhold. Dette innebærer et dobbelt siktemål ovenfor barnet. For det første må relasjonen vise omsorg for barnet slik det er, men også for det barnet skal bli i fremtiden. Også her skiller det seg fra vennskap og parforhold, som tar utgangspunkt i den han eller hun er (van Manen, 1993, s. 62,69).

Max van Manen (1993) bok *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* belyser viktigheten av takt innenfor pedagogisk arbeid. Jeg opplever det som vanskelig å beskrive takt da det omfavner en hel rekke implisitte egenskaper. Det er likevel noen kjennetegn man kan peke på. Van Manen (1993) utdyper:

Den som viser takt, ser ut til å ha evne til å handle raskt, sikkert og hensiktsmessig i vanskelige eller sensitive situasjoner. Takt er alltid oppriktig og sannferdig, aldri løgnaktig eller villedende. En taktfull person har for det første evnen til å tolke tanker, oppfatninger, følelser og ønsker ut fra indirekte signaler som gester, holdning, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. (s. 113-114)

Å utøve takt har som vi ser flere likheter med skjønnnet, blant annet gjennom at det krever en sensitivitet i møte med situasjonen. Den taktfulle handling oppstår gjerne i møte med situasjonen. Takt kan derfor ikke planlegges eller kontrolleres, men kan utvikles gjennom å «forbedre hjerte og sinn» (van Manen, 1993, s. 130). Et kjennetegn med pedagogisk takt er en vektlegging av den asymmetriske pedagogiske relasjonen (van Manen, 1993, s. 115). Lærere innehar et ansvar for å lære og oppdra eleven, men kan samtidig ikke kreve noe i retur av eleven. Selv om den voksne også kan lære noe av dette forholdet, vil dette ansvaret ikke kunne pålegges barnet (van Manen, 1993, s. 115-116). I det engelske språket har takt en sammenheng med *tactile* og *touch*. Touch relaterer til «det å berøre noen, med hensikt i å forstå eller danne seg en oppfatning av noe» (van Manen, 1993, s. 114). Takt orienterer seg i retning av den andres indre liv, og rommer en evne til å forholde seg til følelsesaspektet. Slik fremmer takt en varsom og lyttende fremferd. Takt kan også betraktes som en form for

pedagogisk dømmekraft (Grimsæth, 2017, s. 258). Inspirert av Biesta (2014) og Brunstad (2009) kan vi omtale pedagogiske dømmekraft som noe som skal gi utøveren kraft til å gjennomføre pedagogisk kloke og *ønskerverdige* beslutninger, noe som innebærer et etisk hensyn. Vi ser med dette at samtidig som pedagogisk takt rommer skjønnsmessige aspekt, er det også knyttet til noe som kan betraktes som partikulært for den pedagogiske virksomheten.

2.4.5 Skole-hjem samarbeidet

I opplæringslovens formålparagraf § 1-1 står det: «Opplæringa i skole og lærebedrifta skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring ...» (Opplæringslova, 2008). Slik kan en forstå et skole-hjem samarbeid som karakteristisk for læreryrket. Gjennom barneloven og FNs menneskerettighetserklæring, kommer det frem at foreldrene har hovedansvaret for barnets oppdragelse (Kristiansen, 2004, s. 8). Skolen har på sin side et medansvar i elevens oppdragelse, i tillegg til å være ansvarlig for initiere til et samarbeid med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2010). Historisk har foreldremedvirkning i skolen blitt aktualisert gjennom Grunnskoleloven i 1969, og i Mønsterplanen av 1987. Denne innflytelsen økte i L97 (Glaser, 2000, s. 10). I KD (2015) sine prinsipper for opplæringen står det at:

Foreldrene og føresette har hovudansvaret for eigne barn, og dei har stor innverknad på motivasjonen og læringutbyttet deira. Samarbeidet mellom skole og heim er sentralt både for å skapa gode læringsvilkår for kvar einskild elev og for eit godt læringsmiljø i gruppa og på skolen. Ein føresetnad for godt samarbeid er kommunikasjon.

En større vektlegging av foreldremedvirkning bidrar også til mer forskning på skole-hjem samarbeidet. Forskning på området viser at et velfungerende samarbeid mellom skole og hjem kan betraktes som svært viktig for barn og unges læring og utvikling (Epstein, 2005; Epstein et al., 2002 ; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2011). Et fungerende samarbeid kan imidlertid kanskje være lettere sagt enn gjort. Glaser (2000, s. 10) viser til Tellhaug (1998) som påpeker at vi lever i et pluralistisk samfunn, hvor skolen må forholde seg til et mangfold av ulike typer familier, som møter skolen med sine forventninger og forutsetninger. Mye av samarbeidsproblemer mellom skole og hjem er relatert til maktproblematikk. Foreldre opplever på generelt grunnlag at skolen og lærerne har mye makt (Dugli & Nordahl, 2016). Lærere opplever på sin side en diskrepans mellom deres egen, og foreldrenes persepsjon av eventuelle problemer hos eleven. I slike tilfeller ser læreren ut til å mene at foreldrene nekter å innse problemet (Dugli & Nordahl, 2016). En undersøkelse viser at 90% av lærerne som

responderte, sa seg enig i at foreldremedvirkning er sentralt for å skape en god skole. Samtidig var 73% uenige med påstanden «most parents know how to help their children» (Jones, White, Aeby, & Benson, 1997, s. 160). Dugli og Nordahl (2016) henviser til Renk & Phares (2004) som peker på at elevens adferd ikke er kontekstuavhengig. Problemene som oppstår i eksempelvis klasserommet, er derfor ikke nødvendigvis gjeldene utenfor skolen. Videre kommer det frem at uenighet mellom foreldre og lærere er å betrakte som helt normalt.

På bakgrunn av dette kan man hevde at et dysfunksjonelt foreldresamarbeid potensielt kan skape implikasjoner for lærerens profesjonsskjønn. Desforges og Abouchaar (2003) beskriver fire elementer som fremmer god praksis i skolen når det gjelder foreldresamarbeid:

1. Samarbeidet bør være proaktivt heller enn reaktivt
2. Skolen bør arbeide for å engasjere alle foreldre
3. Samarbeid innebærer at man forholder seg til at familier er svært forskjellig
4. Samarbeid innebærer at man fanger opp og verdsetter foreldrenes bidrag «to the educational process» (s. 89)

Forebygging virker å være den mest effektive hensiktsmessige for å unngå et problemfylt samarbeid mellom skole og hjem. Forskning viser at når foresatte opplever læreren som varm, respektfull og imøtekommende og lyttende, så vil de fleste foreldre kunne være en del av et godt skole- hjem samarbeid (Pate & Andrews, 2006).

2.5 Endringer i norsk skole

Skolen har som institusjon gjennomgått store endringer, noe som fått store implikasjoner for læreryrket og deres skjønnsutøvelse. Røvik & Pettersen (2014a, s. 54, 60) beskriver *masterideer* som i nyere tid har fått rotfeste i norsk skole, og som innehar kraften til å utløse reformer i skolen. Det vil utdypes om ideene *accountability* og *evidensbasert praksis* som har blitt nevnt tidligere. I tillegg vil PISA og Kunnskapsløftets inntog i skolen omtales.

2.5.1 Kunnskapsløftet og PISA

For å innlede dette ønsker jeg å se på hvordan Kunnskapsløftet og PISA har endret lærerrollen. Vi skal tilbake noen år, nærmere bestemt til år 2001. «Norge er skoletapere» var overskriften i Ramnefjell (2001) sin artikkel i Dagbladet den 5. desember 2001. Den tidligere utdannings- og forskningsministeren Kristin Clemet uttalte: «Dette er skuffende, nesten som å komme hjem igjen fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Og denne gangen kan vi ikke skyldes på at finnene er dopet». Dette var den nedslående konklusjonen etter at over 4000

norske 15 åringer hadde prestert gjennomsnittlige resultater i en stor internasjonal undersøkelse ved navn PISA. I ettertid blir dette gjerne omtalt som *PISA- sjokket* (Røvik, 2014b, s. 19). I stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* var PISA-resultatene et sentralt tema. Det blir tatt til ordet for å innskrenke lærerens handlingsrom, og det kommer frem et kritisk syn på den passive lærerrollen som har vektlagt «elevens ansvar for egen læring». Lærerens kunnskapsgrunnlag blir raskt en stor gjenstand for debatt (KD, 2016a, s. 69,76). I et intervju med magasinet *Universitas* omtaler Kristin Clemet den politiske debatten på 1990- tallet og starten av 2000-tallet som «... Høyres «kunnskapsskole» mot SVs «koseskole»» (Christensen, 2016). Årtusenskiftet markerte dermed en ny tid innenfor norsk skole. PISA-resultatene og internasjonale ideer får i stor grad gjennomslag i norsk politikk (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 68). Gjennom blant annet nyliberalismen og dens operative begrep *new public management*, opplever man økt oppmerksomhet på elementer som målstyring, desentralisering og avbyråkratisering (Røvik, Eilertsen, & Lund, 2014, s. 90).

I august 2006 ble reformen Kunnskapsløftet offisielt innført (KD, 2016b). Kunnskapsløftet var ikke bare en læreplanreform, men også en styringsreform der statlig regelstyring og detaljstyring skulle erstattes av målstyring, rammestyring og resultatstyring (Aasen, Prøitz, & Rye, 2015). I stortingsmeldingen *Kultur for læring* omtales det nye styringssystemet i Kunnskapsløftet på følgende måte: «Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål» (KD, 2004, s. 25). I KD (2016a) pekes det videre på tre konsekvenser Kunnskapsløftet har hatt for lærerprofesjonen:

Den ene er et større fokus på læringsmål og læringsutbytte på grunn av nye vurderingsformer og oppfølging av elevenes resultater gjennom nasjonale og lokale kvalitetsvurderingssystem. Den andre er et større fokus på lærernes kunnskapsbase, og spesielt lærernes individuelle og kollektive bruk av forskning, faglige fordypning og kontinuerlige utvikling. (s. 94)

Dette innebærer at «Kunnskapsløftet synes, litt enkelt sagt, å ha vært basert på forventning om at profesjonalisering ovenfra skulle føre til profesjonalisering innenfra» (KD, 2016a, s. 95). Reformens fokus på resultater og lærerens kunnskapsbase kan også ses i sterk sammenheng med masterideene vi skal omtale videre.

2.5.2 Evidens i skolen

Evidensbasert praksis er et typisk eksempel på en masteridé som har hatt stor påvirkning på skolefeltet, og har blitt skissert som et tiltak mot kritikken pedagogisk forskning tradisjonelt har gjennomgått. Dette er en idé som har sitt opphav fra det medisinske fagfeltet, og fra midten av 1990-åra gradvis har spredt seg til andre fagområder, deriblant utdanningssektoren (Røvik & Pettersen, 2014a, s. 67).

Røvik & Pettersen (2014a) forteller:

«Evidens» kan defineres som den kunnskapen som produseres på ulike fagområder når det gjøres systematiske review av eksisterende forskning om hvordan bestemte intervensjoner virker. Dette gjøres med sikte på at kunnskapen skal brukes og lede til stadig mer evidensbasert og dermed mer treffsikker praksis. (s. 67).

Selv om en mer «treffsikker praksis» ikke nødvendigvis garanterer en ønskelig praksis, har evidens innehatt en sentral rolle i debatten om profesjonalisering og vitenskapeliggjøringen av lærerprofesjonen. Dette kan være relatert til at pedagogisk forskning tradisjonelt har mottatt mye kritikk for å være fragmentert, «noncumulative», av lav kvalitet og lite relevant for å styrke lærerens praksis (Pring, 2015, s. 1-4). Biesta (2007, s. 492) mener at «The important question, therefore is not *whether or not* there should be a role for evidence in the professional action, but what kind of role it should play» (s. 492). Slavin (2002) tar i sin vitenskapsartikkel *Education Can and Must Address What Works Questions* opp viktigheten av evidensbasert forskning på skolefeltet. Det pekes på at eksperimentell forskning er den best egnede metoden for å bedømme effektiviteten av ulike tiltak, og at pedagogisk forskning har en plikt til å prøve å besvare «what works» spørsmål ovenfor politikere, barna, foreldre og lærere (Slavin, 2002, s. 27). På den andre siden mener Biesta (2009, s. 5) at «what works» innebærer et effektivitetsideal, som ikke alltid vil være ønskelig innenfor pedagogisk praksis. Evidens kan for eksempel være en egnet metode for læreren med tanke på å effektivt lære eleven å lese. I andre situasjoner kan det imidlertid være mindre hensiktsmessig. Biesta (2007, s. 9) peker på at det finnes empirisk bevis for at straff er den mest effektive metoden for å korrigere uønsket adferd. Dette vil likevel ikke kunne betraktes som pedagogisk ønskelig for læreren å demonstrere at vold og frykt kan være akseptable verdier i samfunnet. Evidens sin rolle i skolen er uansett en gjenstand for debatt, og vil være medvirkende med tanke på hvordan man skal forstå lærerens profesjonelle skjønn.

2.5.3 Accountability og dokumentasjon

Accountability eller ansvarliggjøring er den andre masterideen vi skal innom. Ideen har i nyere tid opplevd en oppblomstring innenfor den private og offentlige sektoren. New public management og tanker relatert til det politiske demokratiet er to faktorer som har bidratt til et økt fokus på ansvarliggjøring (Røvik & Pettersen, 2014a, s. 65-66). Prinsippet bak accountability er ifølge Røvik & Pettersen (2014a):

At de ansvarlige i et offentlig organ eller i en bedrift skal være forpliktet til å gi innsyn i, gjøre rede for, begrunne og forklare ovenfor eksterne autoriteter i hvordan ens myndighet og mandat er blitt ivarettatt, hvordan ressurser er blitt anvendt, og hvilke resultater som er oppnådd i en periode. (s. 65)

I det norske språket har vi kun et begrep for ansvar eller ansvarliggjøring, mens det engelske språket skiller mellom *accountability* og *responsibility*. *Responsibility* refererer til de mer frivillige, moralske og etiske aspektene ved ansvar. *Accountability* referer imidlertid til ansvar ovenfor noe(noen), og innebærer å stå til rette for sine handlinger (Granlund et al., 2011, s. 48-49). I rapporten *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* prøver man å oppnå en forståelse av lærerprofesjonaliteten over et lengre tidsperspektiv, blant annet er Stortingsmeldinger fra 1996, 2002 og 2008 analysert (Granlund et al., 2011). Et sentralt funn er en dreining fra intern kontroll til ekstern kontroll. Dette innebærer stor frihet i lærerarbeidet, men læreren står samtidig mer ansvarlig ovenfor elevenes resultater.

Tilliten til lærerne er dermed ikke lenger alene grunnlagt i kunnskapen som lærerne har med seg fra utdanningen eller i en relasjonell yrkesetikk. Mens St.meld. 48 (1996-1997) i langt større grad er preget av en tillit til lærere i forhold til hans eller hennes elevresultater, grunnlagt i de mer moralske og etiske sidene ved læreryrket, kompetansen i lærerkollegiet og i kvaliteten i lærerutdanningen, kan man hevde at det i St. meld. 11 (2008-2009) er en større grad av «mistillit» til læreren. Selv om begrepet som økt frihet og økt ansvar er en del av denne politiske diskursen om profesjonalitet, vektlegges samtidig eksterne ansvarliggjøringstiltak for den profesjonelle kompetansen. En slik ekstern kontroll kan kanskje ses på som nødvendig for å (gjen)skape tillit mellom profesjonsutøveren og offentligheten? (Granlund et al., 2011, s. 22)

Slik bli lærerens yrkesutøvelse gjennom denne tidsperioden satt under stadig større press. Jeg tolker det slik at lærerens profesjonsskjønn i mye større grad får krav om å orientere seg etter resultater, og synliggjøring av ens praksis. Profesjonsskjønnet må kunne følges i den forstand at «skjønnsutøverens vurderingsgrunnlag må kunne synliggjøres og kunne prøves på faglig

basis» (Garbo & Raugland, 2017, s. 79). Fokuset på å kunne vise til resultater, fremmer også et behov for dokumentasjon.

Dokumentasjon i skole og barnehage innebærer ifølge Germeten og Skogen (2011) «skriftliggjøring og synliggjøring av det pedagogiske arbeidet som foregår i disse institusjonene» (s. 11). Å utføre dette kan være nyttig for skolens utviklingsarbeid og omdømme, men kan samtidig oppleves som tidskrevende for lærerne. Dette understrekes i KD (2014) sin pressemelding som uttalte: «Vil fjerne tidstyver i skolen». Det ble videre på oppdrag fra Kommunespeilet (KS) utarbeidet en rapport som skulle presentere en oversikt over nåværende rapporterings- og dokumentasjonskrav, og utarbeide anbefalinger til hvor dette kunne reduseres (Grindheim, Skutlaberg, Høgestøl, Rasmussen, & Hansen, 2014). Innenfor spesialpedagogikken har det lenge vært tradisjon for dokumentasjon av barn og ungdoms kunnskaps- og ferdighetsnivå. I nyere tid har dette vært spesielt aktuelt i relevans til barns retts til spesialundervisning (Germeten & Skogen, 2011, s. 102). Dokumentasjon har også vært en sentral del av arbeidet med Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet bidro til et fokus på hva elevene har lært, fremfor hva det har blitt undervist i. I en undersøkelse ved oppstarten av Kunnskapsløftet, oppga rektorer lokale læreplaner, kompetansemål og tilpasset opplæring som det viktigste arbeidet med den nye læreplanen. Etter to år mente imidlertid rektorer og lærere at vurderingsarbeidet var det viktigste. Vurderingsarbeidet ble essensielt for å kunne synliggjøring, og med det ha dokumentasjon ovenfor elever, foreldre og skoleeiere (Germeten & Skogen, 2011, s. 77). For eksempel understrekes dette i forskrift til opplæringsloven (2009), hvor det i § 3-1 står at alle elevene i den offentlige opplæringen har rett på vurdering. For elever på ungdomsskole og videregående innebærer dette tallkarakter. De skal også ha karakter i orden og adferd. Dette innebærer også ifølge § 3-7 at eleven skal ha skriftlig beskjed om den står i fare for å ikke få karakter, eller bli nedsatt i orden eller adferd (Opplæringslova, 1998). I 2017 ble også fraværsregelen innført i den videregående skolen. I praksis betyr det at elev og foreldre skal varsles om eleven står i fare for å overskride fraværsgrensen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Gjennom en større vektlegging av ekstern kontroll innenfor politikken, har accountability blitt aktuelt begrep innenfor skolen. Dette setter videre et press på profesjonsskjønnet rolle ovenfor elevresultater og faglig forankring.

3.0 Metode

«Ein nyttar ikkje ein hammar til å skru i ein skrue, og ein nyttar heller ikkje ein skrutrekkar til å slå i ein spikar» (Krumsvik, 2014, s. 16).

Sitatet illustrerer på en enkel måte viktigheten av riktig verktøy til oppgaven, noe som er essensielt om man skal drive med forskning. Ifølge Creswell (2014, s. 17) kan man i all enkelthet forstå forskning som en prosess hvor man:

1. Stiller et spørsmål
2. Finner informasjon for å besvare spørsmålet
3. Presenterer vår besvarelse av spørsmålet

For å komplisere dette kan vi se forskningsprosessen i sammenheng med begrepene ontologi, epistemologi og metodologi. Ontologi tar for seg hvordan vi forstår virkeligheten, og hva som ligger til grunn for det som skal forskes på. Epistemologi kan beskrives som læren om kunnskap, og kan gi oss innspill på hvordan kunnskap oppstår. Metodologi prøver videre å avgrense dette, og tar stilling til hvilken tilnærming som på best mulig måte kan innhente denne kunnskapen og besvare spørsmålene som stilles (Krumsvik, 2014, s. 22-23). Disse prinsippene påvirker hvordan forskeren forstår verden og handler i den (Sherratt, 2006, s. 13). Eksempelvis vil forskningsprosessen i stor grad farges av hvilke spørsmål som stilles, og hvordan forskeren innhenter og presenterer informasjonen. I dette kapittelet vil oppgavens metodiske tilnærming presenteres. Dette innebærer datainnsamling, bearbeidelse av data og forskningskvalitet vil redegjøres for.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Metode kommer fra det greske ordet *methodos* og betyr *å vise veien til målet*. Valg av metodisk tilnærming må derfor ha sammenheng med hva man forsker på (Krumsvik, 2014, s. 122). Hvordan vi forstår fenomenet og hvilken kunnskap vi har om det, henger nøye sammen med hvilke «verktøy» som bør benyttes. Både hammer og skrutrekker kan være nyttige redskap, men er ønskelig i ulike situasjoner. Innenfor samfunnsforskning peker kvantitativ og kvalitativ forskning seg ut som to hovedtilnærminger eller paradigmer (Kuhn, 1962 i Tjora, 2017). I mitt prosjekt vil kvalitativ forskningsmetode benyttes. En kvalitativ tilnærming kjennetegnes av å være fortolkende, hvor informantenes mening og opplevelse er i sentrum. Nærhet og åpen interaksjon mellom forsker og informant er karakterisk kvalitativ forskning, da man som ønsker å komme i dybden av fenomenet (Tjora, 2017, s. 24). Kvalitative studier

kan derfor ofte være spesielt egnet til å undersøke fenomen som er blitt lite forsket på (Thagaard, 2013, s. 12). Sherratt (2006, s. 109) viser til Geertz (1973) distinksjon mellom tykke og tynne beskrivelser. Ved bruk av en kvalitativ innfallsvinkel vil man som regel innhente tykke beskrivelser, som kan betegnes som meningssskapende og rike på informasjon. Motsatt vil tynne beskrivelser i større grad basere seg på ren empiriske observasjon. Dette betraktes i større grad som verdifullt innenfor kvantitativ forskning. På bakgrunn av prosjektets tema og problemstilling mener jeg en kvalitativ tilnærming er mest egnet for min undresøkelse.

3.1.1 Hermeneutisk fortolkningsramme

I min forskning aktualiseres en hermeneutisk fortolkningsramme. Denzin og Lincoln (2011, s. 13) peker på at all forskning er fortolkende, og gis retning av våre tanker og følelsers forståelse av verden. Nygård (1994) mener at forskning er «en virksomhet som har et klart element i seg av å *konstruere* et virkelighetsbilde» (s. 265). Spesielt innenfor kvalitativ forskning bør forskerens ansvar i fortolkningsprosessen være like relevant som kravet om objektivitet (Nygård, 1994, s. 260). En hermeneutisk tilnærming tar utgangspunkt i at sannhet kan tolkes på ulike måter, og at det ikke eksisterer en bestemt sannhet (Thagaard, 2013, s. 41). Noen hevder *hermeneutikk* har sitt i opphav i den greske guden *Hermeias* som er omtalt i *Odyseen* (Homerus, 2000, s. 71). Han var budbringer blant gudene, og bidro til å gi det uforståelige mening (Palmer, 1969, s. 14). *Hermeneuein* innebærer fortolkning av mening, og har som mål at materiale som fortolkes skal bli forståelig for oss selv eller andre (Palmer, 1969, s. 13). Hermeneutikk var opprinnelig knyttet til tekst, hvor forskeren hadde som mål å oppnå valid fortolkning av teksten. I dag benyttes det imidlertid bredere, og benyttes innenfor forskning hvor fortolkningsperspektivet vektlegges (Thagaard, 2013, s. 41).

Sherratt (2006) presenterer i sin artikkel *Continental philosophical hermeneutics post war* flere filosofers forståelse av hermeneutikk. Det vil her fokuseres på hermeneutisk tenking med utgangspunkt i filosofen Hans-Georg Gadamer. Gadamer var opptatt av vår *forforståelse* som avgjørende for å skape mening. Forforståelsen blir betraktet som et sett med presupposisjoner som vi har ervervet oss gjennom vår tradisjon og historiske kontekst (Sherratt, 2006, s. 90). Eksempelvis vil en nordmann født på 2000-tallet arve en rekke presupposisjoner som er karakteristiske for hans nåværende kultur. Fenomenet må slik ses i sammenheng med den historiske tradisjonen det er en del av. Det pekes på at den historiske konteksten ikke må forveksles med individuelle, psykologiske og personlige attributter (Sherratt, 2006, s. 91).

Selve fortolkningsprosessen kan belyses gjennom fenomenet *den hermeneutiske sirkel*. Gadamer (1979) forklarer det slik: «... we must understand the whole in terms of the detail and the detail in terms of the whole» (s. 258-259). Den hermeneutiske sirkel innebærer en kontinuerlig fortolkning mellom delene og helheten av materiale. Gjennom den hermeneutiske sirkel skapes ny mening. Dette oppstår når forforståelsen møter den hermeneutiske sirkel, og skaper en fusjon av for- og nåtid som fører til en ny forståelse (Sherratt, 2006, s. 92). Analysearbeidet er et eksempel hvor jeg i stor grad måtte gå frem og tilbake mellom delene og helheten for å skape mening.

3.1.2 Forforståelse og subjektiveringsprinsippet

Det finst visse grenser for kva ein kan oppfatta som eit faktum, eller med eit anna uttrykk som eg skal bruka i det fylgjande, for kva ein kan objektivera. *Ein kan prinsipielt ikkje objektivera seg sjølv*. Eg kan rettnok sjå på meg sjølv som eit faktum, men det inngår ikkje i *dette faktum som eg ser* eller konstaterer, *at eg ser og konstaterer*. (Skjervheim, 2001, s. 475)

I sitt essay *Deltaker og Tilskodar* beskriver professor Hans Skjervheim forskjellen mellom det å være henholdsvis tilskodar og deltakar. Ifølge Skjervheim (2001, s. 473) bringer disse rollene to fundamentalt ulike måter å forstå mennesket på. Sitatet var en del av Skjervheims kritikk, som var rettet mot positivismens objektivering av mennesket. Slik jeg forstår Skjervheim bringer man med seg en forståelse av livet, som videre vil prege forskerens fortolkning av verden. Slik forstått er man ikke som forsker objektiv. Gadamer beskriver dette fenomenet som *forforståelse* eller *for-dommer*, som igjen har mange likhetstrekk med Karl Poppers begrep *forventningshorisonter* (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Jeg velger videre å bruke begrepet forforståelse. Det vil imidlertid ikke romme Gadamers historiske kontekst. I denne sammenheng vil forforståelse bestå av de tre komponentene språk og begreper, trosoppfatning og individuelle personlige erfaringer (Gilje & Grimen, 1993, s. 148).

Gilje og Grimen (1993, s. 50) forklarer at språket kan ha store implikasjoner for hvilke «briller» vi ser verden med. Eksempelvis vil en professor innenfor pedagogikk kunne tale om skolen på en annen måte enn en snekker. Dette med bakgrunn at han har tilegnet seg et annet språkvokabular innenfor utdannelsen. Trosoppfatninger er den andre komponenter som nevnes. Vår tro påvirker hva man tar for gitt, og er medbestemmende for våre avgjørelser. Å for eksempel inneha en trosoppfatning om at barn er født onde, vil i stor grad kunne påvirke læreres pedagogiske praksis. Den siste komponenten baserer seg på våre personlige erfaringer. Hvordan vi har levd livet og fortolket opplevelsene våre, er avgjørende for hvordan

verden fortolkes. Personlige erfaringer blir ofte delaktig i menneskets forsøk på å lage kausale slutninger. Eksempelvis vil en lærer basert på sin erfaring, kunne mene at matematikk alltid bør læres gjennom lek.

3.1.3 Fenomenologisk forståelsesform

På bakgrunn av oppgavens metodiske tilnærming, vil den fenomenologiske forståelsesformen aktualiseres. Fenomenologi ble som retning grunnlagt av filosof Edmund Husserl på starten av 1900-tallet, og har senere blitt utviklet i ulike retninger av eksistensfilosof Martin Heidegger, Jean- Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). En fenomenologisk tilnærming til kvalitativ forskning må i større grad forstås som et begrep og ikke i ren filosofisk forstand. Dette innebærer et ønske om å forstå sosiale fenomener fra informantenes perspektiv, og slik verden fremtrer hos dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). *Lebenswelt* eller livsverden vektlegges fremfor den vitenskapelige verden. Målet er å fange livsverdenen som manifesterer seg hos i subjektet i dagliglivet, og deres umiddelbare opplevelse av den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Slik vil jeg etter beste evne prøve å forstå informantenes uttalelser fra deres synspunkt.

3.1.4 Det kvalitative intervjuet

Forskningsintervjuet har flere likhetstrekk med dagligdagse samtaler, men foregår innenfor en profesjonell forskningskontekst. Videre tar forskningsintervjuet utgangspunkt i at kunnskap oppstår i samspeillet mellom forsker og informant gjennom et tema som opptar begge parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I tillegg til at intervju har en sentral rolle i dagens kultur, har intervju etablert seg som den mest benyttede metoden innenfor det kvalitative paradigme. Et forskningsintervju kan bidra til rik og omfattende informasjon om hvordan mennesket opplever fenomener, og få innblikk i individets mening og erfaringer om et tema. Det kvalitative intervjuet innebærer et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informanten. Intervjueren har derfor et stort ansvar gjennom sin makt til å sette premisser og inneha fortolkningsansvaret for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). I min undersøkelse vil jeg benytte meg av *semistrukturerte intervjuer* med en tilhørende intervjuguide.

Krumsvik (2014, s. 125-126) omtaler semistrukturerte intervju som det mest utbredte intervjuformatet innenfor kvalitativ forskning. En intervjuguide med relevante spørsmål til tema danner grunnlaget for intervjuet. Semistrukturerte intervju gir forskeren fleksibilitet til å stille spørsmål som ikke er forhåndsplanlagt. Dette kan eksempelvis innebære

oppfølgingsspørsmål eller endring av rekkefølgen på spørsmålene. utfordring for forskeren er å finne en balanse mellom struktur og frihet. Planleggingsprosessen innebærer derfor å utarbeide en intervjuguide som besvarer oppgavens problemstilling, og samtidig tar hensyn til det teoretiske rammeverket i oppgaven. I mitt tilfelle vil pilotintervju inneha en nøkkelfunksjon for arbeidet med intervjuguiden, og i tillegg gi meg erfaring i forskerrollen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 86-88) peker på at intervju best læres gjennom praktisk øvelse og observasjon av andre. Som fersk forsker vil slik dette prosjektet være en stor læringsprosess.

3.2 Innsamling av data

I dette kapitlet vil jeg redegjøre hvordan jeg gikk frem med tanke på innsamling av data. Dette innebærer en beskrivelse av rekrutteringsprosessen, intervjuguiden og gjennomføringen av forskningsintervjuene. Jeg ønsker gjennom dette å styrke oppgavens troverdighet. En refleksjon rundt mine erfaringer som forsker vil derfor også foreligge.

3.2.1 Utvalg og rekruttering

«Spørsmålet om *hvem* forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på» (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg fant tidlig ut at jeg ønsket å ha et lærerperspektiv på oppgaven. Det var primært to grunner til dette. For det første har jeg erfaring og interesse læreryrket. I tillegg er mye av norsk forskningslitteratur om lærerrollen, i liten grad basert på lærerperspektivet (KD, 2016a, s. 213-214). Min erfaring som lærervikar vil prege min for forståelse, men kan forhåpentligvis også gi meg relevante innspill til oppgaven. Innenfor kvalitativ forskning baserer man seg vanligvis på strategiske utvalg. Dette innebærer at utvalget består av informanter som innehar egenskaper og kvalifikasjoner, som er ønskelige for å besvare oppgavens tematikk og problemstilling (Thagaard, 2013, s. 60). I min undersøkelse ble det rekruttert faglærte lærere som var fast ansatte, eller hadde årsvikariat i skolen. Dette på grunnlag av at informantene skulle inneha både erfaringer og et teoretisk perspektiv på oppgavens tema. For å oppnå et mer representativt utvalg, var det ønskelig med en variasjon i hvor lenge lærerne hadde arbeidet i skolen. Min opprinnelige tanke var å rekruttere informanter som arbeidet på barneskole, ungdomsskole og den videregående skolen for å oppnå et sammenligningsgrunnlag. Jeg har i ettertid et annet syn på dette, noe som vil bli påpekt i den avsluttende delen av oppgaven. Utover dette var det ingen bestemte krav med tanke på utvalget. En presentasjon av informantene foreligger senere. I rekrutteringsprosessen vektla jeg i hovedsak innspill fra NSD, medstudenter, lærere, veileder og andre ansatte på

NLA. Normen virket å være å ta kontakt direkte med skoleledelsen. Ifølge Ryen (2002, s. 81) er det vanlig å søke tillatelse når de man skal intervjuer er tilknyttet en institusjon. Dette er særlig nødvendig om intervjuet er tiltenkt å foregå i arbeidstiden til den ansatte.

Jeg hadde fått tips av lærere om å be skolen om å setta av fellestid, med tanke på å gjøre deltagelse attraktivt for lærerne.

«Midt i all adspredelse melder seg et dypt nedlagt behov for samling» (Tin, 1987, s. 40).

Sitatet beskriver på mange måter min mentale tilstand etter hvert i rekrutteringsprosessen. Arbeidet viste seg tidlig å være langt mer krevende enn forventet. I rekrutteringsfasen måtte jeg inneha en ekstrovert tilnærming, og samtidig tåle mye avslag. Jeg tok i første omgang kontakt med skoler jeg kjente til gjennom min vikarerfaring, det ble utsendt mail til over 60 skoler totalt. Fra dette fikk jeg en informant til undersøkelsen. Svarene fra skolene kan i grove trekk kategoriseres slik:

1. En stor andel av skolene svarte at de ikke hadde kapasitet eller tid til å delta i prosjektet.
2. Flere skoler opplevde mye forespørsler om å delta i bachelor og masterprosjekt, og valgte på bakgrunn av det å avslå.
3. En mindre andel av skolene hadde bundet seg til andre prosjekter.
4. En mindre andel av skolene avsto, men videresendte informasjonen til sine lærere eller satt meg i kontakt med noen av deres lærere.
5. En stor andel av skolene besvarte ikke henvendelsen.

Jeg ble på bakgrunn at dette usikker på om prosjektet var realistisk å gjennomføre slik det var tiltenkt. Dette ble forsterket av at jeg opplevde noen besvarelser som ekstra negative. Slik ble det vurdert å omgjøre prosjektet til en teoretisk studie. I prosessen utformet jeg ulike typer mailer for å prøve å få gjennomslag hos skoleledelsen. Dette innebar forespørsler om å sette av fellestid til prosjektet, men også mailer om å kun videreformidle prosjektet til lærerne på skolen. Intervjuformatet var også åpent, i form av fokusgrupper eller enkeltintervju som mulige løsninger. I ettertid ser jeg at telefonkontakt og en presisering rundt hvor mange lærere det var behov for, kunne vært hensiktsmessig. Å opprette kontakt med skolene tidligere kunne også vært til hjelp, men var vanskelig med tanke på prosjektets tidsrom.

Det ble etter hvert besluttet å fokusere på å få deltagere til enkeltintervjuer. Jeg undersøkte derfor muligheten for å benytte meg av bekjente og sosiale medier som rekrutteringskanaler. I

tillegg ble telefonintervju og skype-intervju vurdert som aktuelle intervjuformer. Etter samtaler med NSD og veileder, fikk jeg bekreftet at dette kunne være en gyldig løsning. Skype-intervju var ifølge NSD en gråsone, og jeg ble anbefalt å få en godkjenning av NLA til dette. NLA hadde ingen retningslinjer på bruk av dette, og jeg vurderte lenge skype-intervju som en mulighet. Til slutt bestemte jeg meg likevel å basere undersøkelsen på intervju i person og telefonintervju, da dette synes å være funksjonelt og forsvarlig fra et forskningsetisk perspektiv. Det ble videre lagt til en rubrikk hvor man kunne krysse av for type intervju. Jeg ønsket med dette å sikre at informantene hadde mottatt informasjon om hva de takket ja til.

Utvalget i undersøkelsen baserte seg på et strategisk, men også en form for *convenience sampling*. Dette innebærer at forskeren rekrutterer informanter basert på tilgjengelighet, for eksempel gjennom bekjente eller personer man har kort reiseavstand til (Creswell, 2014, s. 163-164). For mitt prosjekt, ble denne fremgangsmåten essensiell for å få nok informanter til undersøkelsen. Flere lærere ble rekruttert gjennom bekjentskap og andres kontakter. Etter hvert ble også *snøballmetoden* forsøkt. Det innebærer at man rekrutterer deltagere via de andre informantene (Thagaard, 2013, s. 61-62). I mitt tilfelle var det informanter som tilbudte seg å informere andre kollegaer om prosjektet. Gjennom de ulike tilnærmingene fikk jeg til slutt fem informanter til forskningsintervjuene.

3.2.2 Informasjonsskriv

Det ble utformet informasjonsskriv for prosjektet. Jeg tok utgangspunkt i NSD sin mal for informasjonsskriv (NSD, 2017). Den var nyttig for å tydeliggjøre momenter som frivillig deltagelse og personvern. Jeg la vekt på kortfattet, tydelig og beskrivende informasjon, og var samtidig bevisst på å unngå for mye fagord. Et dilemma var relatert til hvordan tematikken skulle forklares. Å beskrive lærerens profesjonelle skjønn var på mange måter en krevende affære. Man ønsker gjennom beskrivelsen å gi leseren motivasjon til å delta, men samtidig gi en god beskrivelse av begrepet. I ettertid ser jeg at dette trolig kunne blitt gjort bedre. En idé kunne vært å erstatte lærerens profesjonelle skjønn med *lærerens faglige skjønn* i selve beskrivelsen. Dette kunne kanskje bidratt til at begrepet ble enklere å forstå, og samtidig gjort det mer tiltalende å delta. Til slutt var jeg bevisst på å informere om behovet for lærerperspektivet i forskningen.

3.2.3 Intervjuguide

De virker å være en form for enighet om at man i forskningsintervju bør benytte seg av en intervjuguide (Ryen, 2002, s. 97). Prosjektets intervjuguide ble utarbeidet med bakgrunn i oppgavens problemstilling, og erfaringer fra pilotintervjuet. Vanligvis baserer man intervjuguiden på hovedspørsmål som er knyttet til de ulike temaene man ønsker besvart. Hensikten med dette er å sikre seg kunnskap om sentrale deler av undersøkelsen. Bruk av oppfølgingsspørsmål vil videre kunne gi mer informasjon om intervjupersonenes beskrivelser (Thagaard, 2013, s. 101). Undersøkelsen skal som tidligere nevnt benytte seg av semistrukturerte intervju. I starten har jeg prøvd å utforme åpne og brede spørsmål, på bakgrunn av at informanten raskt skal føle en trygghet i intervjusituasjonen. Derfor er også introduksjonsdelen også viet en plass i intervjuguiden. For mye struktur kan føre til at man ikke plukker opp fenomen som er viktige for informantene, men samtidig kan en fornuftig forhåndsstruktur bidra til at studiet spisses. Ifølge Ryen (2002, s. 97) kan dette også være til hjelp når man i etterkant skal analysere intervjuet (Ryen, 2002, s. 97). Slik har jeg prøvd å få en balanse på hva som skal diskuteres, men samtidig være åpen for hva informanten ønsker å snakke om. Intervjuguiden ble delt inn i fem ulike temaer:

1. Lærerens profesjonelle skjønn
2. Skjønn og grunner (epistemisk skjønn)
3. Skjønnsutøvelse
4. Strukturelt skjønn
5. Etikk og verdier

Til slutt har jeg en avsluttende del som skal være oppsummerende. Dette er gjort med tanke på at lærerne skal kunne reflektere over samtalen vi har hatt, og slik kunne peke på det viktigste. Intervjuguiden var en nyttig for undersøkelsen, men jeg opplever at informantens beskrivelser i større grad ble styrende for intervjuet.

3.2.4 Pilotintervju

Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju før selve spørreundersøkelsen. Mitt utgangspunkt var at jeg ikke hadde tidligere erfaringer med forskningsintervju, og slik ble pilotintervjuet svært viktig. Krumsvik (2014, s. 44) understreker viktigheten av å stadig utarbeide og forbedre forskningsdesignet. Han forteller at når datainnsamlingen er gjennomført, er det for sent å endre strukturen på intervjuet. Et pilotintervju var for meg et viktig innspill til prosessen videre. Intervjuerfaringen var nyttig for å utvikle meg som intervjuer. Ifølge

Thagaard (2013, s. 100) er det essensielt å få erfaring gjennom å intervjuer, lytte til opptak og få tilbakemeldinger fra andre. Pilotintervjuet ble gjennomført med en lærer jeg kjente godt fra før. Jeg håpet dette kunne bidra til å få ærlige tilbakemeldinger i etterkant av intervjuet.

3.2.5 Presentasjon av informantene

Jeg ønsker i dette delkapittelet å presentere informantene mine. Lærerne har ulike arbeidsplasser og utdannelse, men er alle faglærte lærere. Informantene har bidratt til datamaterialet som ligger til grunn for undersøkelsen. Det er brukt kodenavn i undersøkelser for å ivareta informantenes anonymitet. Ingen av informantene arbeider på samme skole, og det er en variasjon i om de arbeider i by eller tettsteder.

	Utdanningsbakgrunn	Arbeidsplass	Erfaring
Håvard	Faglærerutdanning	Barneskole	1,5 år
Frida	Fag og PPU	Ungdomsskole	23 år
Gry	Fag og PPU	Videregående skole	8 år
Ragnhild	Førskolelærer, 5-10 års pedagogikk (påbygging etter førskolelærer)	Barneskole	21 år
Bård	Faglærerutdanning	Barneskole	1,5 år

Lærerne har som man kan se i tabellen variasjoner i utdanningsbakgrunn, arbeidsplass, erfaring og stilling. Et slikt utvalg vil kunne bidra til å kunne få frem ulike perspektiver på lærerens profesjonelle skjønn. Fra min side var det heller ikke ønskelig å sette for mange restriksjoner med tanke på deltakelse. Det var imidlertid ønskelig å rekruttere lærere som var en del av den ordinære opplæringen, da dette var mest aktuelt for mitt prosjekt. Slik var lærere som arbeid i voksenopplæring, folkehøyskole og som spesialpedagoger mindre aktuelt for prosjektet.

3.2.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuet av Frida ble gjennomført på lærerens arbeidsplass, Bård ble intervjuet i mitt hjem, mens resten av forskningsintervjuene ble gjennomført via telefon. I utgangspunktet ønsket jeg å møte alle informantene, men dette var dessverre ikke mulig. Telefonintervju opplevdes derfor som et hensiktsmessig alternativ. Thagaard (2013, s. 109) fremhever viktigheten av å ta regi over intervjusituasjonen, dette innebærer å skape en kontakt til informanten slik at den vil dele sine erfaringer. Ved sårbare eller kompliserte tema kan det være avgjørende å skape en positiv og åpen situasjon. Selv om undersøkelsen ikke var kategorisert som sensitiv kan lærerens profesjonsskjønn være krevende å sette ord på. Det var derfor viktig for meg at informantene følte seg avslappet under intervjuet. Krumsvik (2014, s. 128) beskriver det som hensiktsmessig med en *briefing* i forkant av intervjuet. I denne fasen kunne jeg fortelle informantene at jeg synes begrepet er omfattende, og at jeg ikke sitter med noe fasit på undersøkelsen. Jeg opplevde dette som fruktbart for å få en åpen dialog med informantene.

Intervjuene varighet var rundt en time, noe som var i henhold til det jeg hadde estimert på forhånd. De første intervjuene var noe lengre enn de siste. Intervjuene ble gjennomført over en fire ukers periode, hvor jeg gradvis følte meg tryggere i intervjuerrollen. Jeg erfarte at spesielt kroppsspråk, og aktiv lytting kunne være krevende elementer. Via telefonintervju opplevdes dette som ekstra utfordrende. I telefonintervjuene hadde jeg kun stemmen til å gi informantene bekreftelser. Taushet hos meg virker ved noen tilfeller å skape usikkerhet hos informantene. Ved å intervjuer i person kunne jeg gi bekreftelser gjennom eksempelvis nikk og smil. Slik opplevde jeg at informantene gav mer av seg selv. Jeg brukte hovedsakelig intervjuguiden som et overordnet kart i samtalen. Målet med samtalen var å komme innom alle tema, men samtidig la informantene prate nokså fritt. For stort fokus på intervjuguiden gikk raskt utover evnen min til å lytte aktivt. Aktiv lytting er viktig å beherske, og man må som intervjuer lære å forstå hva som uttales og hvordan det blir uttalt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Spesielt var telefonintervjuene konsentrasjonskrevende å lytte til. En faktor kan ha vært lyd kvaliteten på samtalen, men i hovedsak opplevde jeg det som lettere å holde oppe konsentrasjonen når en kunne se personen. Gjennom transkribering av de første intervjuene fikk jeg reflektert mye rundt intervjuprosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 83) peker på at refleksjon gjennom transkribering er en egnet metode for å lære intervjuhåndverket.

Rekruttering og intervjuarbeidet har for meg vært en spennende periode av prosjektet. Jeg opplevde en bratt læringskurve, og blir raskt bevisst over momenter som kunne blitt gjort annerledes. Som fersk forsker velger jeg å tro at dette er en del av å lære et nytt håndverk.

3.3 Bearbeiding av data

3.3.1 Transkribering

Å transkribere innebærer å transformere eller oversette fra en form til en annen. I dette tilfellet fra skriftspråk til talespråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Ved å gjennomføre en transkripsjon foreligger det en fortolkningsprosess, i dette tilfellet vil en ulikhet i spillereglene mellom skriftspråk og talespråk krever at man gjør en rekke vurderinger. Det som kan fremstå velformulert på arket, kan miste magien når det uttrykkes muntlig og motsatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Det finnes ingen universelle regler for hvordan transkripsjon av forskningsintervjuer skal gjennomføres. Basert på prosjektets formål viktigste må dette tilpasses. Tilslutt vil en redegjørelse for transkriberingsprosessen være en nøkkel i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207-208).

Til intervjuene benyttet jeg meg av to diktafoner av profesjonell kvalitet. Med dette ville jeg sikre god kvalitet på lydopptakene, og i tillegg ha dobbeltdekning ved eventuelle tekniske problemer. Småord og lyder som eksempelvis «eh», «mm» ble utelatt for å skape bedre flyt i teksten. Det ble benyttet pausemarkeringer for at jeg bedre skulle forstå informantenes mening. Jeg valgte å transkribere direkte til bokmål, fremfor å ta hensyn til dialekt. Fokuset under transkriberingsprosessen var å skape flyt, presisjon og funksjonalitet med hensyn prosjektets behov. Eventuelle navn på personer og steder under intervjuet, ble tatt bort fra transkripsjonen i henhold til kravet om anonymitet.

3.3.2 Analysearbeid

Analysearbeidet knyttet til forskningsintervjuene er en viktig men krevende del av prosjektet. Denne prosessen innebærer en reduksjon av dataen i studien. Her vil det forsøkes å fange opp sentrale uttalelser hos informantene, som kan relateres til tema for oppgaven. Tilslutt vil dette danne ulike temaer som til sammen vil forsøke å beskrive fenomenet (Moustakas, 1994). Beslutninger fra tidlig i forskningsprosessen kan påvirke datagrunnlaget som skal gjennomgås i analysedelen (Krumsvik, 2014, s. 136). Eksempelvis kan informasjon fra pilotintervju bidra til justeringer av intervjuprosessen, som igjen kan påvirke data og transkriberingen. Dette kan være nyttig, men også gi uønskede utfordringer. Transkripsjonen regnes som en forberedelse til selve analysen (Krumsvik, 2014, s. 136).

Jeg valgte i starten av analysearbeidet å ta utskrift av de transkriberte intervjuene. Intervjuene ble grundig gjennomlest, før de ulike temaene ble fargekodet med utgangspunkt i

intervjuguiden. I første omgang tok jeg utgangspunkt i *temasentrerte analytiske tilnærminger* Thagaard (2013, s. 181). En slik tilnærming benytter seg av forhåndsutformete tema (fra eksempelvis intervjuguiden) og analyserer dataen med dette i minnet. Selv etter flere gjennomlesninger opplevdes denne tilnærmingen som lite produktiv fra mitt synspunkt. Det var krevende å se innsamlet data som en helhet, og jeg klarte ikke å tilpasse dette til temaene som var utarbeidet. Jeg endret derfor fremgangsmåte for å forsøke å sammenfatte meningsinnholdet på en bedre måte. Thagaard (2013, s. 157) *personsentrerte analytiske tilnærminger* ble videre benyttet. Dette innebærer at jeg som forsker klassifiserer og kategoriserer data basert på personene som ble intervjuet. En personsentrert tilnærming førte etter min mening med seg visse fordeler. Intervjuene ble redusert og kategorisert hver for seg, basert på informantenes utsagn. Jeg utarbeidet så tema med bakgrunn i denne tilnærmingen og intervjuguiden. Denne fremgangsmåten gav etter mitt skjønn et bedre grunnlag for å kategorisere informasjonen. Hovedtemaene ble tilslutt som følger: *Hvordan forstår informantene begrepet «lærerens profesjonelle skjønn»? epistemisk skjønn og strukturelt skjønn*. Forholdsvis vide kategorier gjorde det enklere å finne relevante underkategorier for å kunne belyse en bredde av informantenes uttalelser.

3.4 Forskningskvalitet

Som forsker har man et ansvar for å strebe etter et mest mulig transparent og troverdig resultat. Innenfor kvalitativ forskning er dybdeperspektivet sentralt for å oppnå god og valid data (Krumsvik, 2014, s. 21). I dette delkapittelet foreligger det en redegjørelse om forskningskvalitet. Temaene som vil bli drøftet er *validitet, reliabilitet, overføringsverdi* i tillegg til *forskningsetiske betraktninger*.

3.4.1 Validitet

Validitet er et mye brukt begrep innenfor forskning og beskriver gyldigheten av studiet. Innenfor kvalitativ forskning er validitetsbegrepet knyttet til om en har undersøkt det man hadde som hensikt å undersøke (Krumsvik, 2014, s. 151). Tjora (2017) hevder at gyldigheten av kvalitativ forskning avhenger av forskerens åpenhet og redegjørelse av valg som er blitt tatt i forskningsprosessen.

Jeg har forsøkt å styrke forskningens validitet gjennom flere tiltak. For det første har jeg gjennom den utvalgte litteraturen prøvd å sikre god faglighet i forskningen min. Et fokus på å skape sammenheng mellom problemstilling, teoretisk rammeverk, metode og datainnsamling

er vektlagt. Gjennom forskningsprosessen har jeg prøvd å beskrive, og begrunne mine valg etter beste evne. Som uerfaren forsker kan dette være et krevende, og en grundig redegjørelse er derfor essensielt. Forskeren må ifølge Kvale og Brinkmann (2015) spille «rollen som djevelens advokat ovenfor sine egne funn (s. 279). I prosessen har det vært mange spørsmål som ikke har vært enkelt å finne et entydig svar på. Rekruttering av informanter, utforming av intervjuguide, datainnsamlingen og transkriberingen var det jeg hadde minst erfaring med. Jeg har derfor aktivt brukt veileder og NSD for å etterstrebe kvalitet i forskningen. Samtidig har tidligere informasjon fra forskning, pilotintervju og venner vært nyttig for å sette et kritisk blick på arbeidet.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning har tradisjonelt blitt knyttet opp mot etterprøvbarehet, særlig innenfor kvantitative studier. Studiets reliabilitet kan kanskje sies å være styrket gjennom at informantene ikke arbeider med, eller kjenner til de andre kandidatene. At noen av informantene kjente til meg fra før kan samtidig være med å påvirke resultatet. Slik var det viktig for meg å opptre mest mulig profesjonelt i forskerrollen. Tema for undersøkelsen kan ikke kategoriseres som sensitivt, og kan slik bidra til at informantene i mindre grad holder tilbake informasjon. Siden kvalitativ forskning ikke er direkte etterprøvbart vektlegger en gjerne transparens og påliteligheten i forskningsprosessen (Krumsvik, 2014, s. 158). I en intervjuundersøkelse kan troverdigheten ses i forbindelse med reliabiliteten til intervjueren, transkripsjonen og analysearbeidet (Krumsvik, 2014, s. 159). Jeg prøvde å unngå å være ledende og stille lukkede spørsmål. Det var videre viktig å stille utdypende spørsmål til det som synes betydningsfullt for informanten. Spesielt i de første intervjuene opplevde jeg at jeg kunne stilt bedre oppfølgingsspørsmål. Å finne en balanse mellom å holde struktur og ta tak i informantens utsagn er slik en kunst. At lærerens profesjonelle skjønn kan oppleves som et vanskelig tema, gjorde at jeg flere ganger måtte omformulere spørsmål eller komme med eksempler. Eksemplene kan i noen tilfeller kanskje innehatt en ledende effekt på den som ble intervjuet. Jeg forsøkte på ulike måter å forbedre dette for å ivareta reliabiliteten i studiet.

For det første prøvde jeg å ta lærdom av hvert intervju. Dette innebar å kritisk evaluere seg selv ved gjennomlytting lydopptaket og refleksjon over forforståelsen. Tidligere i oppgaven har det også blitt nevnt diktafoner av høy kvalitet ble benyttet for å styrke transkripsjonen av intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) hevder at transkripsjonens pålitelighet sjeldent er vektlagt i samfunnsvitenskapelige intervjuer. De foreslår en tilnærming som

innebærer at to personer transkriberer samme opptak, for å i etterkant kunne gjennomføre en kvantifisert reliabilitetsjekk. Dette ble imidlertid ikke benyttet med hensyn til ressursbruk og oppgavens omfang. Introduksjonen kan være verdt å poengtere. Den ble utformet for å kontrollere at informantene hadde en forståelse for hva som skulle undersøkes, og hva de hadde sagt ja til. De to siste spørsmål ble en form for oppsummering hvor informantene kunne peke på hva som var mest betydningsfullt for dem. Slik ble det enklere for meg å skille mellom hva som var viktig for lærerne, og hvilke informasjoner som i større grad var et resultat av min forforståelse. I starten av analysearbeidet brukte jeg fargekoder som beskriver i hvilken grad noe hadde betydning for lærerne. Spørsmål som jeg opplevde som førende eller dårlig forklart vil slik tillegges mindre betydning. Uavhengig av hvilke tiltak som bli gjennomført vil det være utfordrende å skape valid og reliabel forskning, dette må ses i lys av at min forforståelse alltid vil bidra til å farge forskningsprosessen. En redegjørelse for studiet vil slik være viktig for studiens pålitelighet.

3.4.3 Overføringsverdi

«Overføringsverdi er knyttet til begrepa ytre validitet eller generalisering, og forbindes kanskje sterkest med kvantitativ forskning» (Krumsvik, 2014, s. 159). Innenfor kvantitative studier vektlegger en *statistisk generalisering*, som har som formål å generalisere funn fra utvalget til den generelle befolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Oppgavens funn har ikke overføringsverdi i form av en statistisk generalisering. Dette på bakgrunn av metodevalg, antall informanter, at resultatene ikke er kvantifiserbare og at det ikke er benyttet et tilfeldig og representativt utvalg. Det finnes allikevel andre typer av generalisering som kan ha verdi for dette studiet. Gjennom *lesergeneralisering* kan leseren kjenne seg igjen i funnene fra undersøkelsen, og applisere funnene til egen situasjon. En *naturalistisk generalisering* innebærer personlige erfaringer og taus kunnskap som utgangspunkt for hvordan noe henger sammen. «Lesaren opplever at det er ein sammenheng mellom eigen situasjon og situasjonen som er skildra, og dette stimulerer vedkomande til dømes til meir refleksjon rundt dette» (Krumsvik, 2014, s. 160). I denne studien kan oppgaven gjennom lesergeneralisering og naturalistisk generalisering inneha verdi for forskning, eller de som arbeider i skoleverket.

3.5.4 Forskningsetiske betraktninger

I arbeidet med masteroppgaven blir en etisk bevissthet sentralt for forskeren. Kvalitativ forskning baserer seg i hovedsak på direkte kontakt med informantene, og forskeren kan selv

sies å være forskningsinstrumentet i datainnsamlingen. En refleksjon over moralske sider ved forskningsprosessen er derfor sentralt anliggende (Krumsvik, 2014, s. 164,166).

I min undersøkelse skulle personopplysninger behandles, noe som gjør prosjektet meldepliktig til personvernombudet for forskning (NSD). Det skulle behandles informasjon gjennom lydopptak og oppbevares på diktafonene. Jeg sendte derfor tidlig inn meldeskjema til NSD, og mottok en godkjennelse for prosjektet. Gjennom at prosjektet ikke ble vurdert som sensitivt, ble det mottatt en forenklet vurdering. I rekrutteringsprosessen ble utlevering av informasjonsskriv vektlagt. Slik ble det informert om undersøkelsen, konfidensialitet i behandling av opplysninger, hva deltagelse ville innebære samt prinsippet om frivillig deltakelse. Det var også viktig å få frem at det skulle gjøres lydopptak og at disse ville bli slettet ved prosjektslutt. Informasjonsskrivet sammen med søknaden min innsendt til NSD. Jeg gikk også gjennom informasjonsskrivet med informantene før intervjuet. I forskningsprosessen kontaktet jeg NSD om det oppstod usikkerhet rundt behandling av opplysninger. I tillegg vil jeg nevne *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* forkortet NESH som en ressurs. NESH har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å fremme god og ansvarlig forskning (NESH, 2016).

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

Jeg vil i dette kapittelet presentere funnene fra undersøkelsen. Dette vil bli gjort med bakgrunn i oppgavens problemstilling. Oppgavens teoretiske rammeverk vil være en viktig samtalepartner i drøftingen. Teorien vil bidra, berike, kaste lys og utdype ulike aspekter ved informantenes utspill. Det vil samtidig være en avveining, da dette innebærer at noe av teorien ikke blir brukt og slik former oppgaven. Slik vil jeg som forsker ha et ansvar for å forholde meg til teorien på en fornuftig måte. Det har vært en lærerik, men omfattende prosess å koble sammen teori og data på en gjensidig måte.

Etter analysearbeidet ble forskningsintervjuene redusert til tre hovedtema. Hovedtemaene som ble utarbeidet er:

- Hvordan forstår lærere begrepet «lærerens profesjonelle skjønn»?
- Epistemisk skjønn
- Strukturelt skjønn

Under hvert tema vil informantenes syn presenteres gjennom direkte sitat og oppsummerende eller utdypende tekst. Etter testing av ulike løsninger ble dette valgt, med bakgrunn i at jeg opplever en slik fremstilling som flytende og meningsbærende. Jeg har valgt å benytte meg av tabeller for direkte sitat, da jeg opplever dette som oversiktlig. Det er besluttet å utelukke eventuelle transkripsjonstegn i presentasjonen. En eventuell betydning av disse er allerede vektlagt i analysearbeidet. Bearbeidings- og drøftingsarbeid må ses i sammenheng med min fortolkning av dataene. Til slutt vil jeg presisere at det kan eksistere en diskrepans mellom beskrivelsene informantene bruker for å forklare sine handlinger, og teoriene og verdiene som faktisk blir benyttet (Kvernbekk, 2005, s. 44).

4.1 Hvordan forstår lærere begrepet «lærerens profesjonelle skjønn»?

Vi har omtalt hvordan utøvelse av profesjonsskjønnet er knyttet til å ta ansvarlige vurderinger i møte med situasjonen. Samtidig må skjønnsvurderingene knyttes til en profesjonalitet, og i dette tilfellet lærerprofesjonaliteten. Hva dette konkret innebærer kan være krevende å svare på. Ved oppstart av intervjuet valgte jeg å spørre informantene om deres umiddelbare forståelse av begrepet «lærerens profesjonelle skjønn». Sitat fra dette temaet er presentert i Tabell 1.

Tabell 1: Informantenes forståelse av begrepet «lærerens profesjonelle skjønn»

Håvard	<p>Jeg tenker at for min del så har jeg blitt mer bevisst på det når jeg har fått mer erfaring i yrket, og jeg merker ganske stor forskjell på de valgene jeg tar og de vurderingene jeg gjør sammenlignet med ufaglærte. Da føler jeg at den bagasjen jeg har med gjennom den pedagogiske utdannelsen og de erfaringene jeg har, gjør at jeg klarer å ta ganske annerledes valg enn det for eksempel en ufaglært ville gjort.</p>
Gry	<p>Når en snakker om skjønn så er det hverdagslige skjønn. Det du gjør i hver situasjon. Og når det legger til profesjonelt skjønn så er det jo at en har sin utdanning og kompetanse. Så da har en et bedre grunnlag til å utvise det skjønn, og ta de ulike avveiningene man er nødt til å gjøre i løpet av en dag. Jeg tenker mest det at jeg i hverdagen som lærer må du utvise skjønn i de fleste situasjonene du er med elevene, og ovenfor ledelsen er det ofte situasjoner en kommer opp i. Da sier de kanskje at det er opp til hver lærer å vurdere å sånt. Og da er de jo både en stor tillitserklæring man setter stor pris og et ansvar. Det er jo en frihet, men samtidig så er det jo en stor grad av uvisshet og det er ikke noe fasit.</p>
Frida	<p>Det første jeg tenkte på var om det var en forskjell mellom lærerens profesjonelle skjønn og pedagogisk skjønn. Og det har jeg vel tenkt at det er. At det profesjonelle skjønn omhandler mye mer enn bare pedagogikken. Det omhandler hvordan man tenker om elev, vurdering og relasjonsbygging mellom elev og læreren, og hvordan man bygger relasjon til foreldrene og kollegaene. Det er en mye større greie da tenker jeg egentlig, et mye videre begrep enn det pedagogiske, men jeg har ikke peiling. Det er nå slik jeg egentlig har tenkt.</p>
Ragnhild	<p>Det første jeg tenkte på var hvordan jeg selv kan vurdere det som oppstår. De vurderingene jeg gjør fordi jeg har den utdannelsen jeg har, og kommer opp i de situasjonene jeg kommer opp i. At de er uforutsigbare og du kan planlegge så mye du vil, men det blir ikke alltid slik du har planlagt. Du møter alt mulig som du ikke vet at kommer. Da må du gjøre en vurdering på hva man skal jobbe videre med og hva man skal droppe. Det var egentlig det jeg umiddelbart tenkte.</p>

Bård	Da tenker jeg umiddelbart på de avgjørelser man tar basert på erfaringer man har i yrket. Dette kan involvere en eller flere elever og er situasjoner hvor det ikke nødvendigvis finnes en fasit.
------	---

Håvard fortalte om hvordan erfaringene og utdanningen er knyttet til hans forståelse av lærerens profesjonelle skjønn. Han fremhever samspillet mellom den teoretiske kunnskapen og erfaringen. Gjennom faglærerutdanningen opplevde Håvard en utvikling av sine holdninger og verdier. Her peker han spesielt på pedagogikkfaget og praksisperioden som lærerike. Dette var med på å skape mye refleksjon hos han, og bidratt til at han prøver å være en autoritativ lærer.

Gry fokuserer på hvordan lærerens profesjonelle skjønn har sammenheng med hennes utdanning, og situasjonene hun møter i sin hverdag som lærer. På bakgrunn av at det ofte eksisterer en grad av usikkerhet, fremhever hun viktigheten av å ha et kollegial man kan drøfte saker med. Hun forteller også hvordan undervisningen aktualiserer skjønnet gjennom den enkelte elevens behov.

Frida forstår begrepet som bredt og som noe som omfavnet mye av lærerens virksomhet. Hun forteller at det for hennes del handler om hvordan hun bruker sitt profesjonelle skjønn i vurderingsarbeidet, elevrelasjonen og foreldresamtaler. Dette mener hun videre er knyttet til hennes personlighet, til dels erfaring, og ikke til teori. Selv om hun tenker at lærerens profesjonsskjønn rommer et teoretisk perspektiv, så husker Frida lite av dette fra sin utdanning.

Ragnhild knytter utdanningen, vurderingene og det skjønnsmessige til lærerens profesjonsskjønn. Hun arbeider med de yngste elevene, og deres varierende dagsform gjør undervisningssituasjonen uforutsigbart. Slik mener hun lærerens profesjonelle skjønn absolutt aktualiseres her. Det er ikke hensiktsmessig å undervise dersom hun opplever at elevenes fokus ikke er til stede. I slike situasjoner velger hun ofte å skrinlegge planene, og endre helt på undervisningen.

Bård er opptatt av at lærerens profesjonelle skjønn ikke kan regnes som en sannhet, da alle situasjoner er ulike. Han utdyper at erfaringene skal bidra til en skjønnsutøvelse som gjør at elevene har det best mulig i hverdagen. I dette fremhever han spesielt faglige og sosiale

behov. Bård sier videre at det er viktig å reflektere over de avgjørelsene man tar, selv om det sjeldent foreligger en fasit.

For å diskutere empirien ser jeg det som fornuftig å ta utgangspunkt i definisjonen om at profesjonsskjønnet basere seg på et mer eller mindre forskningsinformert kunnskapsgrunnlag, og rommer samtidig en handlingsaspekt i møte med det umiddelbare (KD, 2016a, s. 35). Informantene synes å knytte begrepet til vurderingene de utøver i sin hverdag som lærer. Slik synes informantenes skjønnsmessige vurderinger i stor grad knyttes til lærerarbeidet. Ifølge KD (2016a, s. 31) innebærer det at lærere har et ansvar for oppgaver knyttet til elevenes læring og oppdragelse. Lærerne omtaler vurderingsarbeid, undervisning, elevrelasjon og foreldresamtaler som situasjoner hvor lærerens profesjonsskjønn aktualiseres. Det er også naturlig å trekke frem skolens oppgave om å «utdanne eleven for livet og å utvikle kompetanse for samfunnet» (KD, 2016a, s. 23). Videre synes informantene å beskrive en uforutsigbarhet i lærerarbeidet, noe som kan relateres til at profesjonsskjønnet inneholder et «handlingsaspektet i møte med det umiddelbare» (KD, 2016a, s. 35).

Flere av informantene peker på at deres lærerutdanning må ses i sammenheng med begrepet. En fortolkning er at informantene ser på utdanningen som en fellesfaktor for lærerprofesjonalitet. Utdanningen synes å være med tanke på å utøve «annerledes» og inneha «bedre grunnlag» for vurderingene. En fortolkning kan være at de betrakter utdannelsen som en av forutsetningene for å utøve profesjonelt skjønn, og at utdannelsen samtidig innebærer en form for kunnskap som gjør lærerne i stand til å vurdere på en annen måte enn ufaglærte. Dette impliserer en epistemisk asymmetri hvor læreren har en kunnskap som kan betegnes som eksklusiv (Grimen, 2008, s. 199). Både Håvard, Gry, Frida og Ragnhild synes å betrakte utdanning som relevant til lærerens profesjonelle skjønn. Håvard forteller at pedagogikkfaget og praksisperiodene har vært holdningsdannende for han. Fra et slikt perspektiv kan man kanskje tenke at skolens doble virkemål om danning og utdanning kan være gjeldene innenfor høyere utdanning (KD, 2016a, s. 23). I tillegg nevner han at han er bevisst på å være en autoritativ klasseleder. Med tanke på KD (2016a, s. 35) beskrivelse om at «profesjonsskjønnet basere seg på et mer eller mindre på et forskningsinformert kunnskapsgrunnlag», opplever jeg likevel en uklarhet med tanke på hvilke kunnskapsgrunnlag utdannelsen gir informantene. En forståelse kan være at lærerutdanningen i seg selv kan betraktes som en form for kvalifikasjon. Colnerud og Granström (1993, s. 18) beskriver et profesjonskriterium hvor yrkesgrupper gjennom sin utdanning har en autoritet over deres yrkesutøvelse.

For å drøfte dette videre, kan det være relevant å se nærmere på nåværende rammeplan for grunnskolelærerutdanningen. Jeg vil poengtere at informantene har ulik utdanningsbakgrunn, og har tatt utdanningen på et tidligere tidspunkt. Likevel mener jeg det kan være relevant å se deres uttaler i lys av rammeplan for dagens lærerutdanning. Et kikk på forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1-7 trinn og 5-10 trinn viser et fokus på en profesjonsutøvelse som bygger på erfaring- og forskningsbasert kunnskap, og skal gi studenten en høy faglig kompetanse i lærerarbeidet (2016a, 2016b). Basert på dette er det kanskje naturlig å tro at denne kunnskapen også gjør lærerne i stand til å utøve profesjonelt skjønn i lærerarbeidet. Forskningsbasert kunnskap synes imidlertid i svært liten grad å vektlegges av informantene. Frida forteller at teori fra hennes utdanning ikke er en del av hennes yrkesutøvelse. Håvard peker på praksisperioden som viktig for han. Flere av informantene nevner erfaringer som en del av lærerens profesjonelle skjønn. Slik synes erfaring å inneha en betydning for informantenes forståelse av begrepet, men det er uklart i hvilken grad dette skal ha sammenheng med utdanningen. Det kan også ses i lys av Mausestaden (2015, s. 84) som beskriver at lærere i stor grad baserer seg på erfaringsbasert kunnskap i sin arbeidshverdag. Eriksen (2001, s. 17) omtaler også utenom-vitenskapelige begrunnelser som viktig element i skjønnutøvelsen. På bakgrunn av at informantene har tatt sin utdanning under en annen rammeplan, kan det også være grunn til å tro at funnene belyser noe av grunnlaget for et økt fokus på profesjonskompetanse og forskningsbasert kunnskap i lærerutdanningen. Først gjennom teoretisk og praktisk innsikt kan man bli en eksepsjonell utøver av fagfeltet (Eikeland, 2008, s. 330).

4.2 Epistemisk skjønn

Etter analysen fremstod epistemisk skjønn som et svært relevant tema for oppgaven. Jeg ønsker gjennom dette å få innblikk i hvordan informantene resonnerer i sin utøvelse av det profesjonelle skjønn. Innenfor det epistemiske skjønn har jeg utarbeidet tre undertema. Undertemaene er valgt på bakgrunn av at jeg oppfatter dem som betydningsfulle holdepunkt i informantenes resonnering.

4.2.1 Hva kjennetegner situasjonene lærere utøver skjønn i?

Grimen og Molander (2008, s. 182-183) beskriver situasjonsbeskrivelsen som en sentral del av resonneringsprosessen. I dette undertema vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner situasjonene i informantenes skjønnutøvelse. Vi har vært tidligere beskrevet hvordan

situasjonsbeskrivelsen en sentral faktor for det epistemiske skjønn. Sitat fra dette temaet foreligger i Tabell 2.

Tabell 2: Informantenes forståelse av situasjonen

Håvard	<p>For eksempel så hadde jeg en time i en 3 klasse hvor jeg er inne hele dagen. Der kan det være utfordringer med tanke på adferd og den type ting. Jeg er veldig rolig, det er ikke sånn at jeg hisser meg opp og hever stemme. Så er det en assistent som er leid inn til å være på den ene eleven, og så kommer han til meg etter timen og sier jeg bør være litt strengere og ikke være redd for å heve stemmen, og på en måte vise hvem som er sjefen. Men jeg har med den teoretiske bagasjen min, som gjør meg veldig bevisst på å være en autoritativ klasseleder. Du får ikke nødvendigvis veldig stor gevinst av kjeft, være høylytt og streng. Du må ha en balanse. At du på en roligere måte kan forklare dem hvorfor det er dumt at de bråker, og hvilke konsekvenser det får for deres del.</p>
Gry	<p>Det er jo i møte med eleven, det går jo på alt fra utvelgelse av fagstoff til hvilke metoden en bruker i klasserommet. For meg er det hovedsakelig i møte med eleven. De er jo veldig forskjellige, noen liker forelesningsundervisning, noen liker å jobbe selv, noen liker å jobbe i grupper og noen liker mer klasseromdiskusjoner så en må liksom prøve å variere. Så er det kanskje viktigst når ting er vanskelig. Det trenger ikke nødvendigvis være på skolen eller i faget, men også ting som skjer på hjemmebane. Da må jeg inn og hjelpe, og du kan ikke møte hver elev likt. Du må vite hvem du skal si hva til, og kunne ta vurderinger i øyeblikket. Det synes jeg er mest givende, men og utfordrende. For det er veldig gøy når du treffer eleven, men samtidig veldig kjipt når du ikke gjør det.</p>
Frida	<p>Jeg tenker det i stor grad gjelder karaktergivning, formelle og uformelle vurderinger. Spesielt uformell vurdering tror vertfall jeg at jeg bruker mye skjønn, at du blir kjent med elevene som individ. Så det som kanskje fungerer og hvordan man kommuniserer med den eleven, fungerer ikke like bra med den neste eleven. Man må snakke på en annen måte. Noen elever er det veldig slik at du må snakke med mild og fin stemme sant, og en må bygge opp. Andre elever responderer best på klar tale. For de kommer ikke med noe ark eller skriv som sier at jeg liker best sånn og sånn.</p>
Ragnhild	<p>Slik jeg forstår spørsmålet ditt er det undervisningen som er den utfordrende biten, i med tanke på det å lage planer der og da. Da har du jo ting å forholde deg til hva du</p>

	<p>skal legge inn i det, og da trenger du ikke vurdere så mye annet enn elevmassen du har. Altså at du må være tørre å snu om på det. Har du planlagt å undervise om «A», men elevene er mer på «B» så må du kunne takle det. Da kan det hende det er vel så bra å gjøre det.</p>
Bård	<p>Nå arbeider jeg jo på en arbeidsplass som ikke har karakterer. Da blir det på en måte situasjonene som oppstår når en møter elevene i hverdagen. Hva som er best for elevene. For eksempel elever som er veldig urolig eller har store utfordringer. Hvor mye frihet kan du gi eleven, og hva er egentlig best for denne eleven? Trenger den mer eller mindre spillerom? Hva er det egentlig som er en god prestasjon for 5.klasse? Så kan det også være når det mye leven og uro som forstyrrer alle i klassen. Det er elev som kan være veldig utagerende og forstyrrer hele klassen. Du vet også at innerst inne har ikke eleven det heller selv bra i denne situasjonen, så da hender det at jeg lar han gå ut av timen å spille piano. Det liker han, og der får han uttrykt seg musikalsk. Det er jo ikke noe som er relatert til faget, men kan være det beste for å få noe ut av timen.</p> <p>Det var og en sak med noen elever og noe dansing frem mot en fremføring. Kontaktlæreren satte tilslutt foten ned fordi det ble så mye mas om å få øve hele tiden. Jeg hadde i utgangspunktet sagt at de skulle få øve hele uken. Den dansingen var viktig for miljøet mellom dem, eller vertfall for den ene som ikke hadde venner. Så jeg hadde sagt at de skulle få lov til det fordi jeg ønsket at miljøet i mellom dem og i klassen skulle bli bedre</p>

Håvard sier at han tror det er viktig å kunne møte eleven på halvveien. Siden elevene er barn, opplever han at de fort kan bli utrygge om de opplever læreren som veldig sint og streng. Han forteller at de på skolen samtaler mye om elevrelasjon, og påpeker at hans avgjørelser må være forankret i et godt forhold til barnet.

Gry forteller at det er i møte med eleven hun utviser skjønn. Dette kan være alt fra faglige, metodiske til relasjonelle vurdering. Hun mener det da er viktig å være profesjonell, men også like mye å være medmenneskelig og bry seg. Gry arbeider på yrkesfaglig og peker på at det er siste steg for mange før arbeidslivet. Dette medbringer stort ansvar i karaktersetting og å få elevene igjennom skoleløpet.

Frida arbeider på ungdomsskolen og trekker frem vurderingsarbeidet som et aktuelt område for skjønnsutøvelse. Hun forklarer at prøver bare er en liten del av hennes karaktergrunnlag,

og at det generelt forekommer lite prøver. Det er den totale kompetansen eleven viser som skal speile karakteren. Å kommunisere dette på en god måte, mener hun er viktig. At man har en tydelig og god dialog med eleven om hva som forventes. Frida mener dette viktig for både det relasjonelle og faglige aspektet.

Ragnhild forklarer hvordan uforutsigbarheten ved undervisningen er en del av hverdagen. Etter hennes forståelse er det å tilpasse seg situasjonen kanskje en forskjell mellom profesjonelle lærere og ufaglærte. Hun poengterer at dette gjelder spesielt fordi hun underviser de yngste elevene. I undervisningen er hun avhengig av å ha elevenes fokus, noe som kan variere fra dag til dag. Her fremheves det relasjonelle aspektet. Ved skolestart forteller Ragnhild at hun gjerne må arbeide relasjonelt over lang tid, spesielt med 1 klasse. Det er først da hun opplever at de er mottakelige for undervisning.

Å møte elevene på en best mulig måte er noe Bård vektlegger. Han forteller at det er gjerne de elevene som trenger mest støtte han må planlegge undervisningen etter. Så det blir hele tiden en vurdering med tanke på hvordan han faglig og sosialt kan støtte elevene.

Lærerne beskriver situasjoner som omhandler vurdering, elevrelasjon, atferdsproblematikk, læring og undervisning. Et fellestrekk er at det fokuseres på situasjoner i møte med eleven. Empirien kan tyde på at det er i disse tilfellene profesjonsskjønnet i størst grad aktualiseres for informantene. Jeg tolker eleven som en vesentlig verdi for informantene. Med utgangspunkt i Gilje (2015, s. 27) synes elevrelasjonen å være betydningsfull for informantenes pedagogiske credo. Ifølge Kirkhaug (2013) er verdier sentralt for å styre våre handlinger. Slik kan deres handlinger virke å orientere seg etter kravet om at lærerprofesjonens beslutninger alltid skal vektlegge elevens beste (Germeten & Skogen, 2011, s. 130). Eksempelvis beskriver Bård en situasjon hvor en elev med utagerende adferd får gå ut av timen for å spille piano. I dette tilfellet prioriteres dette fremfor at eleven skal drive med faglig arbeid. Slik uttrykkes en praksis som også tar hensyn til det følelsesmessige aspektet i beslutninger (Irgens, 2016, s. 268). Frida praktiserer en helhetlig vurdering ovenfor sine elever, noe som kan relateres til hva hun mener er faglig best for eleven. Dette kan ses i sammenheng med fagrelasjonen og elevrelasjonen i hennes pedagogiske credo (Gilje, 2015, s. 27).

På bakgrunn av dette kan kanskje «elevens beste» tolkes som et profesjonsideal i samme ånd som «legenes Hippokratiske ed om forpliktelse til å lindre, helbrede og forebygge sykdom og juristers forpliktelse til rettfærdighet ...» (Ohnstad, 2008, s. 287). Hva som er best for eleven er imidlertid ikke et entydig svar på, men aktualiserer profesjonens etiske retningslinjer. Siden

ingen av informantene hadde arbeidet med Lærerprofesjonens etiske plattform, er det trolig i større grad knyttet til deres egen etiske refleksjoner. Det blir da et spørsmål om pedagogisk dømmekraft med tanke på hva som er ønskelig (Grimsæth, 2017, s. 258). Dette eksemplifiseres i Bårds situasjon hvor det forekom uenigheter med en kollega om hvilke hensyn som skulle vektlegges.

På bakgrunn av empirien kan skoletype være en faktor med tanke på hvilke situasjoner som beskrives. Frida og Gry beskriver i større grad skjønnsutøvelse i vurderingsarbeidet. Dette kan trolig ha sammenheng med at elevenes rett til sluttvurdering i form av en karakter på ungdomsskole og videregående skole (Opplæringslova, 1998). Informantene som arbeider på barneskole, synes å omtale forhold som fokuserer på det relasjonelle arbeidet. Ragnhild er lærer for de yngste elevene, og forteller hvor nødvendigvis det er opparbeide en sterk relasjon med elevene for å kunne praktisere undervisning. Spesielt i arbeid med yngre elever kan læreren hevdes å stå i en *in loco parentis* relasjon, hvor læreren innehar en foreldrefunksjon ovenfor eleven (van Manen, 1993, s. 5).

Empirien viser videre at informantene beskriver flere av situasjonene som uforutsigbare. Gry forteller at situasjonene ofte krever at man tar «vurderinger i øyeblikket», og Ragnhild peker på at en tilpasningsevne kan betraktes som en form for profesjonalitet. Basert på dette synes deres profesjonsskjønn å fremme en refleksjon i handling ovenfor situasjonen (Schön, 1983, s. 55-56). Grimen og Molander (2008, s. 179) mener at profesjonelt skjønn aktualiserer når handlingsregler ikke gir oss entydige svar på hva som bør gjøres i det konkrete tilfellet. Jeg oppfatter at elevenes ulikhet har sammenheng med informantenes bevissthet over det skjønnsmessige. Håvard prioriterer å være rolig i møte med situasjonen. Gry og Bård forteller om hvordan elevene må behandles ulikt, og Ragnhild forklarer hvordan hun må tilpasse undervisningen basert på elevenes dagsform. Alt dette rører ved det som sies å være skjønnsbaserte elementer. Lærerne kan sies å bedrive det Brunstad (2009, s. 35) omtaler som en grenseaktivitet, som foregår på grensen mellom det kjente og ukjente. Dette beskrives som et grenseområde som preges av det uoversiktlige, og utøveren må inneha en årvåkenhet ovenfor situasjonen (Brunstad, 2009, s. 33). Dette uttrykkes på ulike måter. Håvards rolige væremåte i møte med eleven illustrer en besindighet og kontroll over følelsene i møte med situasjonen (Brunstad, 2017, s. 98-99). Samtidig synes hans utsagn å aktualisere en emosjonell intelligens som har som hensikt å forstå elevens følelser (Glasø, 2015, s. 251). Slik ser man en tilnærming som kan minne om det van Manen (1993) omtaler som pedagogisk

takt. Dette kjennetegnes av en følsom og lyttende tilnærming ovenfor barnet (Grimsæth, 2017, s. 258).

4.2.3 Erfaring

Jeg har valgt *erfaring* som et av mine undertema. Alle informantene peker på erfaring som viktig i sin yrkesutøvelse. Sitat fra dette temaet presenteres i Tabell 3.

Tabell 3: Informantenes forståelse av erfaring

Håvard	For å kunne utøve godt skjønn, så forutsetter det jo i læreryrket at man har erfaring. Skjønn er nok mye forankret i hva du har med fra tidligere erfaringer, det er jo veldig mye prøving og feiling. Og om du havner i det du kaller en utrygg situasjon, så må du ta hensyn til flere elementer tror jeg, for å finne den løsningen som er best for flest om du skjønner? Da er nok erfaringer kanskje det viktigste for min del. Når du havner i en usikker situasjon, og må ta en avgjørelse basert på skjønn så blir det ikke nødvendigvis bra, men da tar du med deg den erfaringen videre.
Gry	Det er jo til syvende og sist du som står der alene i klasserommet med elevene. Viktigheten av å vite at du har støtte og dine erfaringer er viktig for at du kan være tryggere på deg selv og. At en tørr stole litt på seg selv i sine vurderinger, og at en og har rom for å diskutere ting som er vanskelig. Alle kan jo ikke være best i alt, det er jo bare sånn. Og det å vite at du har en tabbekvote. Det at alle kan gjøre feil, og at det ikke er forventa at du skal få alt til perfekt hver gang. Når en jobber med mennesker så det jo det veldig vanskelig.
Frida	Jeg mener lærerens viktigste kvalitet er personligheten. Den er veldig viktig, og det er ikke alltid å så lett å lære seg til. Personligheten er noe jeg har fått med meg helt fra barndommen, gjennom verdier og erfaringer man har lært seg underveis. Jeg er jo en person som er veldig streng, så hva viss jeg sier til deg at du må være mer streng og tydelig? Om det da ikke ligger i din personlighet så blir det veldig vanskelig.
Ragnhild	Jeg er jo mye tryggere på det nå en når jeg begynte selvsagt. En opparbeider seg erfaring, og en vet at man kommer i mål selv om man ikke nødvendigvis tar den veien man planlegger. Da vil en kunne jobbe seg frem til et mål allikevel. En har gjort erfaringer på hva som virker og ikke virker, at en må lage tilpasninger til alle

	da det ikke alltid passer det som står på papiret. En kan ikke lære noen som helst om en ikke har fokuset på de en skal lære noe.
Bård	Jeg tror det jeg baserer min yrkesutøvelse på kan deles i tre: Jeg vil si en bit er intuisjon, en bit erfaring og en bit er veiledning eller samtale med kollegaer. Det hender du ikke må ta an avgjørelse på sekundet og da kan jeg spørre andre, men i avgjørelser der og da, tror jeg erfaringene og verdiene mine spiller en stor rolle. Etter hvert forstår man at man må fremstå trygg i avgjørelsene foran elevene selv om man skulle være usikker. Det er vanskelig å skille det intuitive fra erfaring. Det er en gråsoner der, men jeg tror erfaring går forbi verdiene dine. Erfaring er også basert på empiri som du opplever. Erfaring er mer rasjonell og systematisk. Jeg vil si en ting til det. At om du ikke får anerkjennelse eller bekreftelse på valgene du tar, så vet du ikke hva som er det riktige valget. Det kan ha mye å si for om du gjør det samme valgene igjen.

Håvard ser på erfaring og teori som noe av det viktigste i sin yrkesutøvelse, men er samtidig bevisst på at elevene er ulike. Han opplever at hans erfaringer og refleksjoner ofte er en av de viktigste faktorene i hans beslutninger.

Gry forklarer at tillit og erfaring viktig, og at man må våge å stole på at man er god nok. Hun beskriver situasjonene man møter som varierende og det er vanskelig å vite om man handler riktig. Erfaring pekes på som viktig for å fremstå mer trygg på sine beslutninger, og forhåpentligvis øke treffsikkerheten på skjønnet.

Frida vektlegger erfaringer og knytter det i stor grad til sin personlighet. Hun forklarer at det eksempelvis ikke er noe spesiell teori hun forholder seg til i yrket. Talent fremheves som en forutsetning for god yrkesutøvelse. Videre sier hun at det er vanskelig å forklare hvorfor hun tar de valgene hun tar, fordi det er et produkt av erfaringer og hvem hun er. Å fremstå som en trygg lærer ovenfor elevene mener hun uansett er sentralt. Gjennom årene har hun lært å gjøre dette selv når hun er usikker.

Ragnhild opplever stor forskjell på sine beslutninger som uerfaren i forhold til nå. Hun mener at erfaring har vært viktig for å fremstå trygg i klasserommet. Det gjør at hun i mye større grad våger å ta avgjørelser basert på den enkelte situasjon, selv om det skulle gå på bekostning av noe annet. At man tørr å bryte fra det planlagte undervisningsopplegget.

Jeg oppfatter at informantene ser på erfaring som avgjørende for deres skjønn, men også generelt i yrkesutøvelse. Informantene gir uttrykk for at erfaring har gjort dem til bedre lærere, og slik også har påvirket deres skjønnutøvelse. Bårds fremhever viktigheten av «anerkjennelse på valgene du tar» når man tar det riktige valget. Gry peker på at situasjonene er varierende, men at erfaring forhåpentligvis kan øke treffsikkerheten på beslutningene. Slik impliseres en tanke om at erfaring kan akkumuleres, og bidra til mer korrekte avgjørelser i fremtiden. Dette perspektiv kan relatere til «what works» som har fått stadig større innflytelse i skolen (Biesta, 2007, s. 1). En praksis basert på dette vektlegger evidens, som ifølge Røvik & Pettersen (2014a, s. 67) er en av masterideene som har fått stor påvirkning på skolen. Ifølge Biesta (2007, s. 7) har en evidensbasert praksis effektiviteten som ideal. I dette foreligger det også implisitt forståelse av at erfaring vil kunne bli en pålitelig faktor for skjønnutøvelse. Kirkebøen (2013, s. 40) forskning viser at fagområder som innehar forutsetning for å utvikle presist faglig skjønn, kjennetegnes av statisk stimuli. Lærers arbeid i møte med menneskelig atferd, vil derfor romme en kompleksitet som gjør det vanskelig å innhente lærdom som kan omgjøres til en presis skjønn. En forventning om presist skjønn hos lærerprofesjonen vil fra dette perspektivet kunne være deprofesjonaliserende. Selv om informantene vektlegger erfaring, synes de også å inneha en forståelse for at deres beslutninger rommer en usikkerhet. Det pekes på at beslutningene ikke nødvendigvis bli bra, og at det må være rom for å feile. Dette kan kanskje sies å være hensiktsmessig, da en evidenstenkning ifølge Biesta (2007, s. 5) ikke alltid er egnet innenfor pedagogisk arbeid. Erfaring kan likevel betraktes som hensiktsmessig i læreryrket. Hargreaves og Fullan (2014, s. 115) viser til Gladwell som hevder at det kreves rundt 10 000 timer øvelse for å bli profesjonell på et område. Hargreaves og Fullan (2014, s. 96-97) at den gode lærer må inneha erfaring, engasjement og vilje til forbedring. Deres forskning tyder det på at man generelt er på topp 10-20 år inn i læreryrket. Samtidig peker Brunstad (2009, s. 104) på at selv om erfaring kan bidra til flinkhet, kan nettopp flinkheten etter hvert bli en svakhet. I møte med det «nye» kan det oppleves krevende å se bort fra sine erfaringer, og inneha et mer fordomsfritt syn på saken.

Selv om erfaring ikke er en stabil indikator for presist skjønn, kan det tenkes at informantenes erfaring bidrar til å øke kvaliteten på andre deler av yrkesutøvelsen. Basert på Biesta (2009, s. 186-187) vil man kunne hevde at lærers praxis kanskje vektlegges mer en poiesis. Dette innebærer ifølge Bergem (2014, s. 29) at egenverdien av samhandlingen med eleven vektlegges fremfor å betrakte eleven som en formingsprosess. Med dette i tankene kan en

fortolkning at informantene opplever at erfaring bidrar til en mer effektiv praksis, men også til å gjøre det gode for eleven. Forskning viser at «å kunne skape trivsel og trygghet» en av læreres høyeste prioriteter (Granlund, Maursethagen, & Munthe, 2011, s. 33). Ifølge Irgens (2016, s. 268) er denne balansen mellom det vitenskapelige og mer følsomme selve nøkkelen til god yrkesutøvelse.

Empirien tyder på at erfaring fører til en trygghet for informantene. Slik forstår jeg at trygghet i yrkesutøvelsen videre bidrar til et mer selvstendig skjøn. Informantene forteller at erfaring skaper trygghet i yrkesutøvelsen selv når det ikke går som planlagt. Det kan det være interessant å se at en erfaring om at situasjonene er uforutsigbare kan skape en form for trygghet, selv om erfaringene ikke nødvendigvis rommer en løsning. Jeg fortolker det slik at tryggheten gir lærerne en beredskap og mot til å beslutte selv i krevende tilfeller. Brunstad (2009, s. 137) beskriver nødvendigheten av å utøve mot når situasjonen tilsier det. Først da kan man benytte seg av det Irgens (2016, s. 30) omtaler dette som et tøyd perspektiv, der både den vitenskapelige og kunstneriske forståelsen bakes inn i beslutningene. Ragnhild peker på at trygghet gjør at man tørr endre på det forhåndsplanlagte. Hun mener dette kjennetegner den profesjonelle. Noe av dette finner vi igjen hos Schön (1983, s. 55-56) som fremmer refleksjon i handling som en form for profesjonalitet. Trygghet kan være essensielt for å våge å improvisere i øyeblikket. På samme måte som jazzmusikere, må læreren kunne tilpasse sin praksis i møte med eleven.

Tradisjonelt har det erfaringsbaserte vært forstått som en taus kunnskap, som kjennetegnes av å være ikke-verbal, praktisk og «noe man bare gjør» (Grimseth, 2017, s. 261). Dette kan ses i sammenheng med at informantene innehar en stor variasjon i sin forståelse av erfaring. Bård forteller at det er vanskelig å skille mellom det intuitive og erfaring, mens Frida sier at hun ikke benytter seg av teori i sin praksis. På bakgrunn av dette, kan det kanskje tenkes at den teoretiske kunnskapen har blitt en implisitt del av Fridas praksis, og innebærer at «man kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 2000, s. 16). Slik kan det pekes på at det er praktikerens egen refleksjon som gir teorien anvendelighet (Kvernbekk, 2005, s. 33, 148).

4.2.4 Kollegiale

Profesjonelt skjøn innehar et individuelt, men også et kollektivt aspekt. (KD, 2016a, s. 37). Dette undertema vil forsøke å beskrive hvordan kollegiale vektlegges i informantenes resonering. Sitat fra dette temaet foreligger i Tabell 4.

Tabell 4: Informantenes forståelse av kollegiet

Håvard	Det kan absolutt være at jeg tar opp situasjoner i kollegiale. Om jeg sitter helt fast kan det være at jeg prater direkte med kontaktlærer, som kjenner eleven bedre enn meg. Hva gjorde jeg eventuelt feil, og hva kan jeg gjøre neste gang? Men det er nok i stor grad mine egne refleksjoner som ligger til grunn i de fleste vurderingene
Gry	Det er jo dette med å ha muligheten til å diskutere ting med kollegaer. For det er jo ofte folk har forskjellige relasjoner til de ulike elevene, at kanskje noen vet noe som jeg ikke vet. At du kan få informasjon av andre sine vurderinger, og om det bare er jeg som opplever noe eller flere. Det å kunne diskutere elevsaker og slikt er veldig verdifullt. Det å ha et kollegiale og ikke stå alene i ting. Det tror jeg er veldig viktig. Vi har også faste møter for hver klasse. Kollegiale er ikke så stort så det er veldig lav terskel for å snakke sammen. Det er også en del fagsamarbeid, så man er innom mange av de samme klassene. Det gjør at man lettere kan diskutere utenom de oppsatte møtene. Vi har elevmøter og fellesmøter. Da blir gjerne elevsaker tatt opp, og på fellesmøter kan det også gå på skjønnsmessige saker, men da ikke så mye på enkeltelever og saker. Da kan det for eksempel være hvordan vi skal forhold oss til retningslinjer.
Frida	Vi diskuterer uhyre sjeldent på møter og denne type ting. Og det er jo fordi hverdagen er jo så travel, det er et jag. Og nå har vi vært flere år uten ledelse, og det har jo påvirket skal sies. Jeg er ikke for læring gjennom samarbeid. Alt pedagogisk arbeid jeg ikke kan bruke i hverdagen er liksom litt bortkastet. Hvordan jeg tar avgjørelser er etter min mening nært knyttet til min personlighet, og er vanskelig å forklare hvorfor jeg gjør det jeg gjør. Derfor har jeg heller ikke noe veiledning å komme med til for eksempel studenter, fordi dette med personlighet vil være umulig å formidle på en god måte, og at jeg ikke har noe pedagogisk teori å vise til. De får imidlertid gjerne lov til å komme å observere undervisningen
Ragnhild	Det diskuteres en del hvordan vi løser de situasjonene man kommer opp i. Hva gjør vi da? Det kan for eksempel være når en ikke har kommet langt nok i matte. Slike ting diskuterer vi. En får uansett alltid støtte for å gjøre de valgene man gjør.

Bård	Det er jo ikke alltid en må ta en avgjørelse der og da. Det hender at du kanskje har litt tid på deg, og da vil innspill fra kollegaer kunne ha stor betydning. I vårt kollegium er det slik at uansett hva saken er, så legger folk fra seg tingene og hører på hva som skjer. Du vet aldri når noen har en erfaring som kan deles i forhold til den situasjonen. Det er viktig å være oppmerksom på sine sterke og svake sider, fordi det er viktig og innrømme og anerkjenne man trenger hjelp i en del avgjørelser. Ingen lærer kan være best på alt.
------	---

Håvard sier han er bevisst på at det er hans ansvar å ta beslutninger ovenfor elevene han har. Samtidig tar han ved behov opp situasjoner i kollegiet. Selv om de ikke eksplisitt drøfter lærerens profesjonelle skjønn, har de jevnlig møter hvor de setter fokus på ulike deler av lærerarbeidet. For eksempel arbeid med elevrelasjonen og andre faglige temaer.

Gry forteller om hvor viktig det er med støtte fra kollegaer. Generelt setter Gry pris på at hun er en del av et miljø som har en kultur for å kunne ta opp saker uformelt, men også gjennom organiserte møter.

Frida opplever liten grad av formelt samarbeid med kollegaer. Hun forteller at de har lite samarbeid i kollegiet. Hun forteller videre at et fravær av skoleledelse, trolig er delaktig i at hun har lite erfaring med kollegasamarbeid. Frida tror de arbeider litt gammeldags gjennom at man på en måte har ansvar for sitt, og at det fungerer for henne. I løpet av skoleåret pleier de imidlertid å ha noen fagdager der det blir leid inn forelesere utenfra.

Ragnhild opplever at ulike situasjoner blir drøftet med kollegaer. Hun sier at det skal mye til for at man stiller kritiske spørsmål til hvordan kollegaer velger å løse situasjoner, fordi man har tillit til hverandres dømmekraft. Hun sier at de også bruker en del fellestid på LP-modellen, som hun beskriver som en strukturert metode lærerne skal bruke for å arbeide med læringsmiljøet på skolen. Dette er noe kommunen har bestemt at skolen skal bruke. Ragnhild sier hun foreløpig er usikker på hvor hensiktsmessig det er, men at de fortsatt er en i en tidlig fase med dette arbeidet.

Bård opplever ofte samtaler med kollegaer som svært konstruktiv. Han forteller deres innspill er en av faktoren han vektlegger når han står ovenfor vanskelige situasjoner. Videre forklarer at man i vanskelige saker, bør man uansett ikke stå alene. Ved å forhøre seg med ledelse og

kollegaer kan man unngå uønskede konsekvenser. Det mener han er viktig selv om man er erfaren og profesjonell i sine vurderinger.

På bakgrunn av empirien virker de fleste av informantene å verdsette kollegialt samarbeid. Forskning tyder på at kollegasamarbeid kan være en sentral faktor for å styrke det profesjonelle skjønnet (KD, 2016a, s. 37). Ifølge data fra TALIS er det i norsk skole satt av mer tid til profesjonelt samarbeid enn i eksempelvis finsk skole, uten at effekten er påvist å være større. (KD, 2016a, s. 164). Flere av informantene benytter kollegiet for å få innspill på sine skjønnsvurderinger. Garbo og Raugland (2017, s. 13-14) omtaler kollokvering, som har flere likhetstrekk med det informantene beskriver. Hensikten med dette er å utvikle sitt profesjonsskjønn gjennom kollektivt arbeid med skjønsspørsmål, og slik sikre bedre beslutninger og faglig utvikling. Dette kan også sees i sammenheng med at erfaringsdeling som er en av læreres viktigste kilder til fornyelse (Mausethagen, 2015, s. 83). Uansett vil kollekvering og erfaringsdeling gi muligheter for å på en mer distansert måte, få kritiske innspill på eventuell inngrodd praksis (Damsgard, 2010, s. 84-85).

Basert på informantenes uttalelser er kollegiet også en arena hvor informantene søker støtte for sine vurderinger. Generelt virker informantene å oppleve et fellesskap basert på tillitskjeder, i motsetning til en kontrollkjede hvor kollegiet bærer preg av mistro til hverandre (Grimen, 2008, s. 205). Slik kan tillit være et viktig utgangspunkt for profesjonelt samarbeid. Det kan også være verdifullt om lærerne opplever en undertrykking av profesjonsskjønnet. I nyere tid har det kommet frem flere saker der lærerens profesjonelle skjønn blir utfordret eller overstyrt (Fladberg, 2017; Korsmo, 2017; Lånkan, 2015). Flere av informantene peker på akkurat dette med å ikke stå alene i større avgjørelser. Betydningen av profesjon av det latinske ordet *professio* rommer noe av dette. Det innebærer at man som profesjonsutøver, forplikter seg til noe kollektivt (Mirriam-Webster, 2017). Tillit kan imidlertid også romme en risiko. Høyer og Wood (2011) beskriver at tillit rommer «mer enn man kan vite» (s. 134). Det innebærer et trosspekt hvor man innehar en positiv forventning ovenfor andres arbeid, uten å nødvendigvis ha garantier for hvordan dette vil gjennomføres (Mayer et al., 1995, s. 712). Ragnhild opplever at kollegiet har tillit til hverandres dømmekraft, og at man alltid får støtte for sine vurderinger. Hun mener det skal mye til for at en stiller seg kritisk til andres avgjørelser. En slik kultur kan være gunstig for samholdet, men er også noe som kan svekke en gruppes beslutningsevne. Fenomenet *groupthink* viser at for stort fokus på gruppeharmoni, kan føre til dysfunksjonelle avgjørelser. Dette kan innebære at gruppen mister sin kritiske sans, og konsekvent beslutter med tanke på å unngå konflikt innad i gruppen (Janis, 2008, s.

237). Slik kan konstruktiv kritikk og innspill utenfra være sunt. Spesielt etter lengre tid i yrket er man utsatt for å utelukkende å lytte til innspill «fra egen stamme» (Kvernbekk, 2005, s. 29).

Gry er kanskje den av lærerne som i størst grad omtaler en samarbeidskultur. Det pekes på fellesmøter og uformelle samtaler i kollegiet. Ragnhild viser en skepsis ovenfor LP-modellen, som hun beskriver som en strukturert måte å arbeide med ulike dilemmaer. For stor grad av møtevirksomhet og byråkratiske prosesser kan føre til kunstig kollegialitet. Fenomenet kan oppstå om lærerne generelt opplever tiltakene som påtvunget og kontrollerende (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 136). Ifølge Irgens, (2016, s. 14) blir skolen som institusjon stadig mer kompleks og uoversiktlig. Dette bærer med seg økende fokus på ledelse og samarbeidsbaserte skoler (Fullan, 2014; Hargreaves & Fullan, 2014; Irgens, 2016; KD, 2016a). På bakgrunn av dette er det interessant å se at Fridas skole lenge har stått uten ledelse. Frida forteller at hun i liten grad opplever samarbeid og kollektivt arbeid på hennes skole. Det synes imidlertid ikke som dette oppleves som et problem i hennes yrkesvirksomhet. Generelt virker likevel tendensen å være at informantene er en del av en form for samarbeid. Et kjennetegn på samarbeidsbaserte kulturer er at de utvikles i det uformelle rommet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 136). Slik kan praten på pauserommet være like viktig som arrangerte møter. Eksempelvis forteller Bård at lærerne på hans trinn har en kultur for at alle legger til side arbeidet, og lytter til den som tar opp en sak. Dette med bakgrunn i at deres erfaring tilsa at det alltid er en sjanse for at den en har noe konstruktivt å bidra med. Innholdet og kvaliteten på samarbeidet synes å være sentralt med tanke på å styrke læreres resonering. Tall fra TALIS tyder på at profesjonelt samarbeid gir gode resultater på enkelte skoler, men at effekten varierer (KD, 2016a, s. 167). Ifølge Hargreaves og Fullan (2014, s. 131) er denne balansen mellom formelt og uformelt samarbeid en nøkkel for å oppnå en vellykket samarbeidskultur.

4.3 Strukturelt skjønn

Jeg har valgt strukturelt skjønn som siste hovedtema for undersøkelsen. Handlingsrom er essensielt for utøvelse av profesjonelt skjønn, og informantene peker på flere faktorer som er avgjørende for deres handlingsrom. Undertemaene for det strukturelle skjønnet vil være *ledelse, foreldre og rammefaktorer*.

4.3.1 Ledelse

Ifølge KD (2016a, s. 94) har Kunnskapsløftet bidratt til større forventninger til skoleeier, rektor og lærere med tanke på elevresultater. I tillegg har et fokus på profesjonalisering

ovenfra innskrenket handlingsrommet til læreren, og ført til en økning i pålagte støttetiltak. Røvik & Pettersen (2014a, s. 60) peker på videre ideer om ledelse og ansvarliggjøring har fått stor innflytelse på skolen. Gjennom det strukturelle skjønnet var det naturlig å se nærmere på hvordan skoleledelsen påvirket informantenes handlingsrom. Sitat fra informantene presenteres i Tabell 5.

Tabell 5: Informantenes opplevelse av skoleledelse

Håvard	Det er gjerne begrensninger i forhold til rammefaktorer som påvirker dine avgjørelser. Det er noen klasser med veldig store atferdsproblemer. Jeg har spurt ledelsen om hvorfor enkelte elever på død og liv må være inne i timen når de ødelegger veldig for mesteparten, men jeg kan ikke vise dem vekk fordi de har rett til å være i timen. Helst kunne jeg tenkt meg at de ikke var der. De kunne veldig gjerne gjort noe som var mer givende for dem, som de kunne lært mer av. Så i dette ligger det jo begrensninger i hva jeg kan gjøre.
Gry	Jeg føler jeg er veldig heldig med ledelsen. For vi opplever en stor grad av tillit. At rektor sier rett ut at det er du som er lærer og det er du som styrer klasserommet, og at jeg stoler på dine vurderinger. Du får tilliten veldig eksplisitt. Jeg opplever at det er veldig bra, og at ledelsen er veldig lydhør når vi har problem sånn felles, og at vi kan ta det opp og sånn. De er veldig lydhøre for hvordan vi skal løse ting på best mulig måte. Så er det jo alltid enkeltsaker som en kanskje ønsker at ting skal gå fortere, eller at vi ikke har blitt hørt tydelig nok. Men på en generell basis så synes jeg vi har en veldig lydhør rektor og avdelingsledere. Jeg føler meg ikke alene i vurderingene som jeg gjør, jeg føler at jeg da har støtte og tillit.
Frida	
Ragnhild	Vi har stor frihet til det, og vi påvirker det veldig mye selv, og jeg vil påstå at vi har en god dialog med ledelsen vår om hva vi kan gjøre. Når du har de yngste må en ofte legge om på planen, da elevene kanskje ikke er mottakelige for det den dagen. Så en kommer kanskje ikke i mål med de opprinnelige planene, og må droppe ting. Slike vurderinger får en støtte for vertfall.

Bård	Jeg føler at de støtter oss. At de støtter oss ganske bra her. Vi er imidlertid i en prosess for å utvikle dette på skolen, de har litt hjelp utenfra i forhold til for eksempel arbeidsmiljø. Men jeg opplever at de støtter oss definitivt. Det å ha mulighet for at ledelsen kan stille seg bak deg som en ekstra påvirkning, det har de gjort med meg. For tilfeller jeg har hørt om kan være litt skremmende, og jeg håper det er unntak. Jeg har hørt om en lærer som jeg vet er flink i sine vurderinger, men som gjorde en vurdering på at elevene skulle øve på et spesifikt mattetema i over en måned. Da tok foreldre helt av og det endte med sykmelding. Da har læreren tatt en profesjonell vurdering, men har ikke fått den støtten den trenger. For da stod ikke ledelsen bak dette. Jeg vet ikke hvem som har rett, men kanskje man tok en for stor avgjørelse uten å høre med noen. At konsekvensene ble så store. Jeg vet ikke så mye om det, men det var vertfall en lærer jeg vet var ansett som dyktig.
------	---

Håvard trekker frem rammefaktorer som noe som setter begrensninger i hans skjønnsutøvelse. Han forteller at en del rammefaktorer ikke nødvendigvis er noe ledelsen kan gjøre noe med, men påpeker at han gjerne skulle sett at det var mulig å finne en løsning som kunne var bedre med hensyn til arbeidsmiljøet i klassen, og elevene som har atferdsvansker.

Gry mener tillit fra ledelsen er svært viktig for lærerne på skolen. Hun opplever støtte fra ledelse og kollegaer som svært viktig for sin skjønnsutøvelse. Når hun utøver et yrke som ofte ikke har en fasit, føler hun at dette er nødvendig.

Fravær av en ledelse på skolen, gjør at Frida ikke opplever at ledelsen er avgjørende for hennes profesjonelle skjønn.

Ragnhild forteller om sine muligheter til å utøve skjønn, og da spesielt i undervisningen. Hun påpeker at lærerne har stort handlingsrom i undervisningen. I enkelte problemstillinger må de benytte seg av LP-modellen for diskusjon, men hun opplever ikke at er begrensende for hennes handlingsrom i klasserommet.

Skoleledelsen virker først og fremst å være en støttespiller for informantene. Jeg opplevde det som overraskende, at informantene i liten grad opplevde at ledelsen satt begrensninger for deres handlingsrom. I all hovedsak opplevde informantene tillit og støtte fra ledelsen. Støtten som blir beskrevet ser jeg som sammenlignbart med det Molander (2013, s. 52) omtaler som motiverende mekanismer. Med dette menes ros og tillit som har som mål å øke motivasjonen

til utøveren. Slik kan tilliten basere seg på et trosaspekt (Høyer & Wood, 2011, s. 134). Det vil si at ledelsen gir informantene stor frihet, og innehar positive forventninger til hvordan de utfører arbeidet sitt (Mayer et al., 1995, s. 712). En gjensidig tillit mellom lærere og ledelsen har også en annen funksjon. Forskning viser at et fravær av dette gjør at eksempelvis veiledning fra rektor, og kompetanserettede spørsmål raskt kan oppleves som et svik for lærerne (Skrøvset, 2017, s. 102-103). Innføring av LP-modellen blir nevnt av Ragnhild. Her kan det eksempelvis tenkes at lærerne vil inneha en positiv holdning til bruk av programmet om de generelt opplever tillit og handlingsrom av ledelsen. Et eksempel på mangel på tillit mellom lærere og ledelsen, finner vi i Malkenes-saken. Her retter lektor Simon Malkenes kritikk mot skoleledelsen i et radioprogram. Han ender opp på rektors kontor og blir kritisert av både elever og ledelsen. Saken har fått nasjonalt omfang, og i etterkant har 363 lærere ved skoler i Oslo krevd endringer i ledelsen. Det kommer frem at lærere ved flere skoler i Oslo opplever en ledelseskultur basert på frykt, og en undersøkelse viser 4 av 10 lærere ikke våger å uttrykke misnøye ovenfor egen skole, grunnet frykt for represalier fra skoleledelsen (Jonassen, 2018). Slik ser vi et eksempel hvor ledelsen virker å sette kontroll og skolens omdømme, over tillit og åpenhet i organisasjonen. Bård forteller også at han kjenner til en sak fra en annen skole, hvor ledelsen ikke stilte seg bak læreren i konflikten. Fra et ledelsesperspektiv kan dette kanskje være et dilemma da skolelederen kan sies å stå i et spenningsfelt mellom indre og ytre krav (Skrøvset, 2017, s. 102).

Informantene opplever frihet og støtte fra ledelsen, uten at kommer frem av empirien om det eksisterer noen betingelser til dem. Kan det eksempelvis tenkes at det i noen grad er resultatavhengig? I undersøkelsen til Brandmo og Aas (2017, s. 65) kommer det blant annet frem at skoleledere vektlegger kontroll og «høye forventninger, men også høy tillit til de ansatte». Høy tillit vil basert på dette kunne ha sammenheng med lærerens arbeidsutførelse. I nyere tid har det innenfor skoleledelse vært stort fokus på elevresultater, og en forbedring og kontrollering av alle ledd vært sentrale forventninger til skoleledelsen (Maursethagen, Skedsmo, & Prøitz, 2017, s. 31-33). Gjennom Kunnskapsløftets fokus på profesjonalisering ovenfra, har målstyring, fokus på læringsutbytte og læreryrkets kunnskapsgrunnlag vært sentralt anliggende (KD, 2016a, s. 95). Masterideer som accountability og evidensbasert kunnskap har videre fått rotfeste innenfor norsk skole (Røvik & Pettersen 2014a, s. 54, 60). På bakgrunn av dette kan være verdt å stille spørsmål om informantenes opplevelse av frihet også kan knyttes til gode prestasjoner. Slik vil en fortolkning kunne innebære at tilliten de opplever også har sammenheng med skolens eller lærerens resultater. En interessant

observasjon er at informantene besvarer i hovedsak spørsmålene i flertallsform. Eksempelvis ser man i empirien utsagn som: «vi opplever stor grad av tillit», «de støtter oss», «vi har støtte til det». Slik er tilliten fra ledelsen kanskje myntet på kollegiet som helhet. Forskning antyder også at skoleledelse generelt har mer tillit til det kollektive og profesjonsfelleskapet enn individet (Brandmo & Aas, 2017; Helstad & Møller, 2013; Jensen, 2014). Til slutt bør det presiseres at informantenes uttalelser kan ses i sammenheng med at ansvarliggjøring fremstår som dempet innenfor demokratiske samfunn (Aas, 2013; Maursethagen, 2013; Møler, 2009; Møller & Skredsmo, 2013).

4.3.2 Foreldre

Ifølge § 1-1 i opplæringsloven, er oppdragelsen til barn er et samarbeid mellom hjem og skole (Opplæringslova, 1998). I dette undertemaet hvordan foresatte kan ha implikasjoner for lærerens profesjonskjønn. Sitatene fra dette temaet foreligger i Tabell 6.

Tabell 6: Informantenes opplevelse av foresatte

Håvard	
Gry	
Frida	Dannelsesprosessen må være et samarbeid mellom hjem og skole. Det viktigste jeg gjør da er utviklingssamtaler. Da sitter moren eller faren der og eleven og jeg. Så er vi i gang, eller jeg er i gang. Det er en viktig samtale fordi da kan jeg få et inntrykk av hvordan de ønsker at barnet skal oppdras. Og da kan jeg trekke meninger utfra deres meninger og syn. Og da er det utrolig viktig at foreldrene faktisk stoler på at det du sier er profesjonelt, og at vi er enig. Jeg har jo opplevd at for eksempel en mor er hakkete mot barnet. Og da prater jeg gjerne med dem i et par minutter. Jeg vet ikke helt hvordan jeg har ordlagt meg, men på en forsiktig men tydelig måte da. Og faktisk de gangene det har skjedd, så har det blitt mottatt veldig positivt. Jeg opplever at dette også er en del av min jobb.
Ragnhild	Altså i forhold til når du for eksempel har foreldresamtaler så er det jo kanskje, hva skal jeg si? At en av og til må forklare hvorfor en gjør slik og slik, og om det på en måte påvirker ens skjønnsutøvelse. Jeg praktiserer ganske mye at om jeg gjør noe annerledes i forhold til enkeltelever, så vi jeg gi foreldrene beskjed. Da kan de eventuelt protestere, men da må vi jo inn i en annen diskusjon igjen. Sånn generelt

	<p>selv om jeg ikke står oppi noe, så vet jeg at foreldregruppen er veldig i forandring. Mange er veldig på og skal vise at de følger veldig godt med. Og det slår jo ikke nødvendigvis positivt ut. Det gjør arbeidssituasjonen vanskelig for noen. Jeg kjenner noen som sliter litt med det. Det har faktisk vært diskutert hva læreren sitt vern er opp i dette, når foreldrene begynne å vurdere vår profesjon. Det jo noe som flere har begynt med nå.</p>
Bård	<p>Jeg og fagpersonale innenfor helsesektoren var enig i kategoriseringen av en elev, men de foresatte var så imot dette, og var så på offensiven at vi måtte trekke oss. Til syvende og sist er det foreldrene som har makten. Men vi synes det var veldig trist, for jeg tror denne eleven hadde fått stor nytte videre i livet av tilretteleggingen. Men de foresatte nektet jo å gå med på det. Da er det skipet seilt og det er lite vi kan gjøre. Da stod ikke jeg ikke bare med mine vurderinger, men også de med faglig kompetanse på dette med utredning.</p>

Gry og Håvard sier at de som faglærere har lite kontakt med foresatte, og slik ikke opplever at det er avgjørende for deres skjønnsutøvelse. Begge påpeker at de likevel er bevisst på å ha gode begrunnelser i tilfelle deres vurderinger skulle bli utfordret.

Frida fremhever viktigheten av en god dialog mellom skole og hjem. Hun forteller det i visse tilfeller innebærer å gi foreldrene råd, men peker på at oppdragelsen til syvende og sist er hjemmets ansvar. Selv om det aldri har vært noe konflikter med tanke på dette, er hun likevel bevisst på å gjøre det på en varsom måte. Generelt tar foreldrene lite kontakt, noe hun tolker som en tillit til hennes vurderinger. Gjennom å arbeide i et mindre miljø over lang tid tror hun det kan gå litt på rykte. På bakgrunn av dette tror hun mange foreldre vet litt om hvordan hun er og hva elevene møter. Frida tror dette i kombinasjon med tydelig kommunikasjon ovenfor foreldre og elevene, er grunnen til at hun sjeldent eller aldri har måtte stå til ansvar for sitt profesjonsskjønn. Et begrunnelsesgrunnlag prioriteres likevel, i tilfelle noe skulle oppstå. Dette kan eksempelvis være med tanke på vurdering. Hun peker på at lite prøver kanskje kan føles urettferdig for noen. En tydelig kommunikasjon er derfor sentralt for henne.

Ragnhild peker på at foreldregenerasjonen er i endring, og at dette kan bidra til at lærerprofesjonen i større grad blir ansvarliggjort, Hun forteller at lærerne på skolen derfor har fått beskjed om å dokumentere mer. Generelt opplever hun et godt samarbeid med foresatte, men opplever samtidig at dagens foreldregenerasjon oftere vil bevise at de har kunnskap. På

grunn av dette tror hun lærerens profesjonsskjønn hyppigere blir utfordret. Hun kjenner til unge lærere som er profesjonelle til fingerspissene, men som opplever at foreldre ikke tar dem seriøst.

Bård forteller at saken han beskrev viser at det er begrensninger i lærerens profesjonsskjønn. Han kjenner til en sak hvor uenighet mellom foreldre og lærer endte med sykemelding for læreren.

Samarbeidet mellom skole og hjem er noe informantene synes å kunne påvirke handlingsrommet. I opplæringsloven § 1-1 beskrives det at opplæringen skal foregå gjennom et samarbeid mellom skolen og hjemmet (Opplæringslova, 1998). Forskning viser at et godt samarbeid har positiv innflytelse på elevenes læring og dannelse (Epstein, 2005; Epstein et al., 2002 ; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2011). Med utgangspunkt i empirien ser man at flere av informantene kjenner til situasjoner hvor dette har vært utfordrende. Jeg oppfatter at accountability aktualiseres gjennom skole-hjem samarbeidet. Ifølge Granlund et al. (2011, s. 48-49) innebærer det at man må stå ansvarlig eller til rette for sine handlinger. Glaser (2000, s. 10) viser til Tellhaug (1998) som beskriver et samfunn preget av mangfold og stadige endringer, noe som gjør at lærere jevnlig møter nye krav hos foreldrene. Ragnhild peker på noe av dette gjennom at hun opplever endringer i dagens foreldregenerasjon. Hun forteller om en foreldregenerasjon som er oppdaterte, og ønske å ytre seg. Det kan argumenteres for at dette er naturlig, men synes samtidig å være krevende for informantene. Dugli og Nordahl (2016) viser til Renk & Phares (2004) forskning som beskriver uenighet mellom skole og hjem som normalt. Basert på min forforståelse var dette uventet, da jeg ikke trodde foreldrene var en faktor som utfordret lærerens profesjonsskjønn.

Om man ser til barneloven og FNs menneskerettighetserklæring, er hjemmet den hovedansvarlige for barnas utdanning (Kristiansen, 2004, s. 8). I et skole-hjem samarbeid er det altså foreldrene som har det siste ordet, mens skolen skal organisere opplæringen og samarbeide med hjemmet om elevens opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette kan vi gjenkjenne i situasjoner som informantene omtaler. Bård beskriver et tilfelle hvor han og en spesialpedagogsk skjønn måtte vike i møte med foresatte. Slik peker han på at det «ligger det en begrensning i hva man kan få gjennom som lærer». Forskning viser imidlertid at «læreren vet best» generelt er en utbredt holdning hos foreldrene, noe som innebærer at foreldrene legitimerer skolens maktbruk og vurderinger. På bakgrunn kan det være grunn til å tro at det også er mange lærere som ikke opplever skole-hjem samarbeidet som utfordrende. Flere av

informantene beskriver situasjoner som omhandler noen andre enn dem selv, og det ofte pekt på at de ikke visste mer om tilfellene. Ved flere av tilfellene pekte imidlertid på at læreren var dyktig eller profesjonell. Slik kan en fortolkning være at læreren arbeid med skole-hjemsamarbeidet kan være like viktig som om læreren er faglig flink. Carlisle, Stanley, og Kemple (2005, s. 157) forteller at lærere som er trygge i jobben, vil være mer åpne og fleksible i møte med foreldrene. Dette kan ses i sammenheng med at Ragnhild forteller at hun kjenner til unge lærere som opplever å ikke bli møtt med respekt av foresatte. Generelt kan forebyggende arbeid sies å være det viktigste for å få til et godt foreldresamarbeid. Lærere som innehar riktig fokus i møte med foresatte, vil oppleve at skole-hjem samarbeidet vil kunne fungere i de fleste tilfeller. Å være lydhør, åpen og se foreldrene for dem de er nevnes som sentrale faktorer (Desforges & Abouchaar, 2003; Pate & Andrews, 2006). Basert på det som har blitt omtalt, kan et lite fungerende skole-hjem samarbeid potensielt skape flere begrensninger i skjønnsutøvelsen. På bakgrunn av dette kan man kanskje hevde at en bevissthet rundt foreldrelasjonen, kan være en viktig del av lærerens pedagogiske credo (Gilje, 2015, s. 29).

4.3.3 Dokumentasjon

Jeg har valgt dokumentasjon som siste undertema for strukturelt skjønn. Dokumentasjon viste seg å være noe flere av informantene omtalte. Sitatene fra dette temaet er presentert i Tabell 7.

Tabell 7: Informantenes opplevelse av dokumentasjon

Håvard	Om du får en mistanke om at en elev har et dårlig psykososialt miljø, har vi en aktivitetsplikt hvor vi har fem dager til å få satt inn tiltak. Dokumentasjon er da veldig viktig, og vi må da kunne vise til observasjoner og møter vi har hatt og hva vi har tenkt. Alt må være begrunnet da. For eksempel kan det påvirke når en har inspeksjon og har ansvaret for ene siden av skolen. Da kan denne lille mistanken gjøre at du heller velger å følge med på en elev på andre siden av skolen.
Gry	Det gjelder jo egentlig alt. Alt er jo et litt tullede svar, men du må dokumentere i forhold til ting en kan få en klage på. En kan få klager på karakteren for eksempel. En må dokumentere tilbakemeldingen, og en må dokumentere at eleven har fått beskjed om hvor den ligger. Og gjennom fraværsregelen så har det blitt større dokumentasjonskrav i forhold til at eleven må ha dokumentert fravær for eksempel. En må også dokumentere samtaler en har hatt med eleven. Om det gjelder fravær så må en ha slike fraværssamtaler, hvor en må føre avviksskjema om det er i forhold til

	<p>atferd. La oss si at elev har veldig truende fravær i forhold til medelever eller lærere, da må du dokumentere hendelser. Så da må du ha dato på når det skjedde, en kan ikke bare anklage noen. Og det samme gjelder spesped egentlig. De får enkeltvedtak og da må en dokumentere hva som er gjort, avtalt og hvor lenge det er pågått før det evalueres. Du dokumenterer veldig mye om hva du gjør da, rett og slett ha papirer på det egentlig.</p>
Frida	<p>Jeg tenker at jeg må kunne begrunne på en måte. For jeg må kunne stå til ansvar og begrunne om jeg får en klage. Om eleven for eksempel får 5 på prøven, men 4 i karakter så må jeg jo kunne begrunne hvorfor jeg har satt denne karakteren. Jeg må alltid være klar til å begrunne hvis foreldre ringer og spør om hvorfor eleven fikk 4 i karakter. Jeg kan jo ikke bare si at det var fordi han var stille i timen, for det går jo på kompetansen til eleven. Så det krever jo litt tankevirksomhet fra meg da.</p>
Ragnhild	<p>Dokumenteringen tar veldig mye tid, og alt etter hvordan dette er håndhevet på den skolen du jobber på, så tror jeg det kan være vanskelig for noen å legge vekk det planlagte og gjøre det situasjonen tilsier. Det er et dilemma. Vi har vertfall fått beskjed at når det er grunn for det, så skal alt skrives og arkiveres. Noen har faktisk fått tynt seg litt på det med å bli tatt på alvor av foreldre. Og da er jeg 100% sikker på at det er tilfeller hvor læreren er profesjonell til fingerspissene, men foreldrene har ikke vært enige.</p>
Bård	<p>Vi har nylig hatt en mobbesak der ledelsen gav kritikk i forhold til oss og i forhold til seg selv, fordi det er viktig at man skriver ned alt som skjer. En går gjerne rundt og husker på det og snakker litt om det før det blir lagt vekk. Man må skrive ned slike ting, så man har hatt en opprydning på det. Det skal vi begynne å gjøre noe med. Når en har møte med foresatte, skriver en også alltid referat. Jeg tenker det er viktig å dokumentere om du har mulighet, og det finnes en sjanse for at det kan bli stilt spørsmål. Blir det stilt spørsmål til dine avgjørelser, så kan det bli vanskeligere å forsvare det på en profesjonell måte om du ikke har dokumentasjon.</p>

Gry opplever dokumentasjon som sentralt. Hun vet ikke hvor mye tid hun bruker på dette, men påpeker at det er masse som må dokumenteres. Spesielt virker dette å gjelde spesialpedagogiske krav, fraværregelen og vurderingsarbeid.

Frida forteller at hun vektlegger muntlig aktivitet i sitt vurderingsarbeid, spesielt i språkfagene. Hun er bevisst på å kommunisere disse forventningene tydelig til elevene. I noen tilfeller kan dette vektlegges høyere enn for eksempel en avkrysningsprøve. At karakter på prøver og standpunkt ikke nødvendigvis stemmer overens, gjør at Frida er bevisst på å ha utarbeide begrunnelser for sitt arbeid.

Dokumentasjon er noe som Ragnhild bruker mye tid på. Ragnhild sier at lærerne har fått beskjed av skolen om å være flinke med dokumenteringen, og at hun arkiverer notater om elevene. I tillegg har hun spesialpedagogikk, noe som medfører en del dokumentering gjennom blant annet enkeltvedtak og individuelle utviklingsplaner. Som lærer på småtrinnet har ikke Ragnhilds elever karakterer eller skriftlig vurdering, men underveisvurderinger i form av samtaler med eleven og foreldre. Hun har diskutert med kollegaer at dokumentasjon er svært viktig om man må stå til ansvar for sine vurderinger.

På Bårds skole har dokumentasjon nylig blitt viet oppmerksomhet. Ledelsen har gitt lærerne beskjed om å dokumentere mer av sin praksis. Han forteller at det å stå alene i vanskelige saker kan være uheldig om man ikke har dokumentasjonen på plass. Bård mener at det å søke råd og støtte hos kollegaer i tillegg til å dokumentere aktivt, er lærerens beste mulighet til å forsvare sine profesjonelle vurderinger.

Dokumentasjon ser ut til å være en sentral del av informantenes arbeid. Germeten & Skogen, (2011, s. 77) peker på at dokumentasjon også vektlegges fra et ledelsesperspektiv. Spesielt de som har spesialpedagogikk virker å bruke mye tid på dokumentering. Generelt kan dokumentering sies å inneha en vesentlig rolle på det spesialpedagogiske feltet (Germeten & Skogen, 2011, s. 102). Informantene beskriver eksempelvis at aktivitetsplikt, IOP og enkeltvedtak fører til krav om mye dokumentasjon. I tillegg kan det se ut til å være et skille med tanke på hvilket klassetrinn man arbeider med. Under Kunnskapsløftet har også dokumentasjon vært en sentral del av vurderingsarbeidet (Germeten & Skogen, 2011, s. 77). §§ 1-3 og 3-6 i opplæringslova (1998) peker på at man på ungdomsskole og videregående skole, har rett på karakter i faget, orden og atferd. Empirien gir inntrykk av at informantene som arbeider på disse skolene innehar mye dokumenteringsarbeid i sin hverdag. Frida forteller at man må være forberedt på å motta kritiske spørsmål ovenfor sin karaktersetning, og slik må ha begrunnelser. Gry sier at den ferske fraværsregelen på videregående skole, skaper ganske mye ekstraarbeid for lærerne. Dette synes blant annet å være relatert til at elevene og foreldrene (dersom eleven er under 18 år) skal varsles når man står i fare for å overskride

fraværsgrensen i et fag (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Slik synes å dokumentasjonen å være tidskrevende for informantene, uten at det nødvendigvis virker å sette begrensninger for deres skjønnsutøvelse. Sandefjord-saken illustrer likevel at dokumentasjonskrav fra ledelsen, potensielt kan komme i konflikt med lærerens profesjonsskjønn.

Hvordan påvirker dette så profesjonsskjønnet? Basert på informantenes utsagn er det ikke grunn til å tro at dokumentasjon i stor grad reduserer handlingsrommet til informantene. Dette var en overraskelse for meg at dokumentasjon i mange tilfeller virker å bidra til å opprettholde informantenes handlingsrom. Germeten og Skogen (2011, s. 11) forteller at dokumentasjon er med på å synliggjøre lærerens arbeid. Gry poengterer viktigheten av å notere ned hendelser og tidspunkt for relevante situasjoner. Dette synes å være potensielt avgjørende i komplekse saker. Bård og Ragnhild nevner at dokumentasjon kan være en form for vern for læreren. Basert på min forståelse gir dokumentasjon informantene en trygghet, gjennom at man har en form for bevisbyrde for sitt profesjonelle skjønn. Som profesjonsutøver vil dette også sentralt for å oppfylle kravet om at profesjonsskjønnet til utøveren skal kunne etterfølges. Dette innebærer synliggjøring av sin praksis, og at skjønnet utøves med hensyn til juridiske og faglige rammer (Garbo & Raugland, 2017, s. 79). Fridas vektlegging av muntlig aktivitet og helhetlig kompetanse kan være eksempel på noe som kan være vanskelig å få innsyn i om det ikke dokumenteres. Garbo og Raugland (2017, s. 56) mener det er belegg for å hevde at et gyldig profesjonsskjønn har fortrinn over styringsretten. Slik vil dokumentasjon kunne inneha en betydning i en eventuell konflikt. Dersom vi tar utgangspunkt i tillitsdimensjonene til Høyer og Wood (2011, s. 134) kan dokumentasjon ikke bare betraktes som en nødvendighet, men bidra til debatten om tillitens grunnlag. Det innebærer at dokumentasjon kan synliggjøre profesjonsskjønnet, og gjøre at det oppfattes som mer løsrevet fra egeninteresser. Vi har sett hvordan evidens har en rolle gjennom det KD (2016a, s. 38) beskriver som profesjonalisering ovenfra. Slik opplever jeg at dokumentasjon kan oppfattes som en profesjonalisering innenfra, med et formål om å utvikle en faglighet fra lærerprofesjonen selv.

5.0 Avslutning

Formålet med masteroppgaven har vært å utforske fenomenet lærerens profesjonelle skjønn. Dette har jeg gjort gjennom å intervjuer fem lærere. Lærerne i undersøkelsen er alle faglærte lærere, men innehar en variasjon i erfaring, utdannelsesbakgrunn og arbeidsplass. I avslutningen ønsker jeg å gi en oppsummering, for å knytte studiet funn opp mot problemstillingen. Det vi da foreligge noen konklusjoner for å sammenfatte hva jeg har funnet i min avgrensede studie. Dette må ses i lys av rammene som foreligger for studiet. Jeg vil deretter gi noen kritiske bemerkninger til undersøkelsen og dele refleksjoner med tanke på videre forskning. Tilslutt i kapittelet ønsker jeg likevel å gi noen siste betraktninger.

5.1 Oppsummering

Problemstillingen for studiet er:

Hvordan forstår lærere sitt profesjonelle skjønn?

Fra problemstillingen avledes tre underliggende forskningsspørsmål.

Hvordan forstår lærere begrepet «lærerens profesjonelle skjønn»?

Med bakgrunn i undersøkelsen, synes begrepet å romme en bredde. Informantene knytter begrepet til en rekke situasjoner som undervisning, vurdering, elevrelasjonen og foreldresamtaler. Slik virker lærerens profesjonelle skjønn å aktualiseres i lærerarbeidet, og innenfor hverdagssituasjonene man møter i læreryrket.

Flere av informantene peker på lærerutdanningen som et viktig aspekt ved begrepet. Basert på KD (2016a, s. 35) og informantenes utsagn, synes utdannelsen gjennom sitt kunnskapsgrunnlag å gi lærere forutsetninger for å utøve profesjonelt skjønn. Fra undersøkelsen foreligger det imidlertid en utydelighet i hvordan utdanningen bidrar til dette. Dette kan kanskje være påvirket av at begrepet lærerens profesjonelle skjønn oppfattes som vanskelig å beskrive. En av informantene peker imidlertid på lærerutdanningens dannelsesfunksjon gjennom praksis og pedagogikkfaget. Slik kan det kanskje tenkes at lærerens profesjonelle skjønn gjennom studiet utvikler holdninger og verdier som gjør lærerstudenten i stand til å «utdanne eleven for livet og å utvikle kompetanse for samfunnet» (KD, 2016a, s. 23). Eriksen (2001, s. 17) omtaler ikke-vitenskapelige begrunnelser som en del av grunnlaget for skjønnsutøvelsen. Dette kan ses i sammenheng med at flere av informantene synes å trekke frem erfaring, som en del av deres forståelse av lærerens profesjonelle skjønn.

For å se nærmere på utdanningens betydning for begrepet, ble forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1-7 trinn, og 5-10 trinn studert. Rammeplanen har lite eksplisitt fokus på lærerens profesjonelle skjønn. Profesjonsrettet kompetanse er imidlertid sterkt vektlagt, noe som innebærer et fokus på erfaringskunnskap og forskningsbasert kunnskap (KD, 2016b, Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanning, 2016, 2017). Under intervjuene blir imidlertid teoretisk og evidensbasert kunnskap i liten grad nevnt av informantene, og kan virker ikke være et sentralt element i deres forståelse av det profesjonelle skjønnet. En fortolkning kan være at lærerutdanningen i seg selv forstås som en betingelse for lærerens profesjonelle skjønn. Det innebærer at utdannelsen i seg selv er en autoritet, basert på at innehar man innehar en lisens eller godkjenning (Colnerud og Granström (1993, s. 18).

I hvilke situasjoner benytter lærere sitt profesjonelle skjønn?

Informantene knytter i stor grad sitt profesjonelle skjønn til de ulike situasjonene de møter i sin hverdag som lærer. Det pekes på situasjoner som omfatter vurdering, elevrelasjon og atferdsproblematikk. En ulikhet mellom lærerne med tanke på skole kan nevnes.

Vurderingsarbeid vektlegges i hovedsak av informantene som arbeider på ungdomsskolen og videregående skole. Dette ser ut til å ha sammenheng med arbeidet med karaktersetting. Informantene som arbeider på barneskolen omtaler i større grad elevrelasjonen. Ovenfor yngre elever kan lærerrollen sterkere relateres til en *in loco parentis* relasjon, som innebærer at læreren har en forelddefunksjon for eleven (van Manen, 1993, s. 5). Generelt kan lærers profesjonelle skjønn likevel sies å aktualiseres i lærerarbeidet.

Situasjonene som blir beskrevet kjennetegnes av at eleven innehar en sentral rolle.

Informantenes profesjonsskjønn virker å benyttes i situasjoner hvor de må ta stilling til elevens beste. Tendensen ser ut til gjelde uavhengig av hvilke typer tilfeller som blitt omtalt. Basert på undersøkelsen kan derfor eleven betraktes som kanskje den viktigste verdien for lærere. Dette synes å relatere til informantenes pedagogiske credo, i større grad enn profesjonsetiske prinsipper. Ohnstad (2015, s. 14) viser til Campell (2004) som peker på at lærere tar med sine egne verdier og etiske normer inn i yrkesutøvelsen. Basert på dette kan elevrelasjonen synes å være vesentlig for læreres pedagogiske credo. Videre kan det ses i sammenheng med kravet om at lærerprofesjonens beslutninger alltid skal vektlegge elevens beste (Germeten & Skogen, 2011, s. 130).

Undersøkelsen viser at situasjonene lærerne møter rommer en uforutsigbarhet. Brunstad (2009, s. 33) omtaler dette som et grenseområde, hvor landskapet preges av mangel på sikt og usikkerhet. På bakgrunn av dette vektlegges en situasjonsbevissthet. Uforutsigbarheten i situasjonene kommer til uttrykk i informantenes tilnærming. Informantene beskriver tilnærminger ovenfor situasjonen som kan ses i sammenheng med van Manen (1993) pedagogiske. Slik vektlegges en årvåkenhet i situasjonen som samtidig orienterer seg mot barnet (Grimsæth, 2017, s. 258).

Hva er avgjørende for lærerens profesjonelle skjønn?

For å utforske hva som var avgjørende for lærerens profesjonelle skjønn, ble strukturelt og epistemisk skjønn valgt som hovedtema. Gjennom dette var formålet å få en innsikt i hvilke holdepunkter lærere benytter i sine resonanser, og hva som påvirker handlingsrommet for deres skjønnsutøvelse. Til sammen er dette ment å belyse hva som er avgjørende for lærerens profesjonelle skjønn.

Basert på undersøkelsen er *erfaring* en viktig del av læreres skjønnsutøvelse. Hargreaves og Fullan (2014, s. 96-97) beskriver hvordan erfaring er et viktig element i læreryrket. Det eksisterer imidlertid ulikheter i informantenes forståelse av erfaringsfenomenet. Et synspunkt virker å være at erfaringer er betydningsfullt for å utvikle sine beslutninger. Til en viss grad ser dette ut til å innebære at informantene gjennom prøving og feiling utarbeider gradvis mer effektive tiltak. En slik tilnærming kan ses i sammenheng med «what works» eller evidensbasert praksis, som har satt fokus på presisjon og effektivitet i læreres yrkesutøvelse (Biesta, 2007; Røvik & Pettersen, 2014a). Basert på Kirkebøens (2013, s. 40) forskning vil erfaring også i liten grad kunne bidra til et presist skjønn på innenfor pedagogisk arbeid. Med bakgrunn i Biesta (2009, s. 186-187) og informantenes vektlegging av elevens beste, kan det tenkes at erfaring i større grad er rettet mot lærerens praxis, enn poiesis. Slik kan det tenkes at læreres erfaringer bidrar til å fremme en forståelse for både det vitenskapelige og kunstneriske ved å utøve beslutninger (Irgens, 2016, s. 30).

Erfaring rommer mye taus kunnskap. Informantene peker på at det er vanskelig å skille mellom det intuitive og erfaring, og det kan slik være vanskelig å sette ord på hvordan man utøver sitt skjønn. Slik kan erfaringene og skjønnsutøvelse inneholde «mer en man kan si» (Polanyi, 2000, s. 16). Kirkebøen (2013, s. 37) peker på at man gjennom implisitt læring kan tilegne seg avansert kunnskap, uten at man nødvendigvis kan gjøre rede for reglene som

ligger til grunn for det. På bakgrunn av dette kan det være vanskelig å presisere hvordan og i hvilken grad erfaring aktualiserer seg i læreres skjønnsutøvelse. (Kirkebøen, 2013, s. 37).

Et siste poeng er at erfaring synes å kunne bidra til trygghet. En fortolkning er at dette uttrykker seg som en form for beredskap som gir lærerne mot til å utøve skjønnet. Informantene forteller at det i yrkesutøvelsen kan være nødvendig å endre på det planlagte, men at man likevel må fremstå som trygg ovenfor elevene. Dette tyder på å være noe man tilegner seg gjennom erfaring. Slik kan det kanskje sies at erfaringene av usikkerhet relativiserer noe av sikkerheten som ligger i erfaringene.

Med utgangspunkt i undersøkelsen kan *kollegiale* pekes på som et viktig holdepunkt for lærerens profesjonelle skjønn. Ifølge KD (2016a) rommer skjønnsutøvelse både et individuelt og kollektivt aspekt (KD, 2016a, s. 37). Generelt virker det å være en variasjon i hvor stor grad skolene til informantene fokuserer på profesjonelt samarbeid. Noe av dette må ses i sammenheng med skoleledelsen, som er sentral for å initiere dette (KD, 2016a, s. 34). Vi ser at informanten som mangler skoleledelse også opplever minst grad av kollegasamarbeid. Samtidig kan det være fare for en kunstig kollegialitet, om lærerne opplever ledelsens tiltak som påtvunget og kontrollerende (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 136). Informantene uttrykker at de benytter kollegiale uformelt, men også formelt samarbeid i form av møtevirksomhet. En balanse mellom formelt og uformelt samarbeid kan betraktes som nødvendig for å utvikle en funksjonell samarbeidskultur (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 131).

Noen av informantene vektlegger i stor grad kollegiet som en arena for tilbakemelding på sine vurderinger. Dette kan ses i sammenheng med Garbo og Rauglands (2017, s. 13-14) idé om kollokvering. I lys av dette kan det pekes på at kollegiet er avgjørende for lærerens profesjonelle skjønn, gjennom å bidra til bedre kvalitet og utvikling av profesjonsskjønnet. Ifølge Mausehagen (2015, s. 84) er erfaringsutveksling med kollegaer en av læreres mest benyttende kilder med tanke på å fornye sin praksis.

En annen tendens fra undersøkelsen, er å først og fremst benytte kollegiet for støtte og tillit. Gjennom fenomen som *groupthink*, kan man imidlertid se at en ubetinget tillit ikke nødvendigvis styrker kvaliteten på beslutningene. En grad av konstruktiv kritikk kan derfor være sentralt for å utvikle sin praksis (Damsgard, 2010, s. 84-85).

Informantene peker på at en støtte og tillit hos *ledelsen* er betydningsfullt for sin skjønnsutøvelse. Dette virker å innebære en støtte i form av frihet til å utøve skjønn, og en

ledelse som står bak lærerne i eventuelle konflikter. Generelt opplever informantene at ledelsen gir dem dette. På bakgrunn av Kunnskapsløftet og masterideers inntog i norsk skole, kan det være kan det verdt å spørre om denne tilliten kommer uten krav. I en undersøkelse på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, samt i Sandefjord- og Malkenes- saken synes tilliten mellom ledelse og lærere å kunne være skjør i dagens skole (Fladberg, 2017; Jonassen, 2018; Korsmo, 2017). Ifølge Maursethagen et al. (2017, s. 31-33) har det i nyere tid har vært fokus på elevresultater, og kontroll vært sentrale forventninger til skoleledelsen. Forskning viser at skoleledere vektlegger kontroll, høy tillit, men også høye prestasjoner fra sine ansatte (Brandmo & Aas, 2017, s. 65). Slik kan det tenkes at en høy tillit og frihet i skjønnsutøvelsen også kan ha noe sammenheng med hvordan skolen eller læreren presterer. I undersøkelsen kommer tilliten fra ledelsen virker å være til kollegiet som helhet. Dette i samsvarer med forskning, som peker på at skoleledelsen har mer tillit til profesjonsfellesskapet enn enkeltindividet (Brandmo & Aas, 2017; Helstad & Møller, 2013; Jensen, 2014).

Foreldrene er et element som basert på undersøkelsen potensielt kan være avgjørende for lærerens handlingsrom. Dette må ses i sammenheng med at elevenes oppdragelse ifølge § 1-1 i opplæringslova (1998) skal være et samarbeid mellom skole og hjem, selv om foreldrene til slutt innehar hovedansvaret (Kristiansen, 2004, s. 8). Informantene mine har opplevd at foreldrene innehar en makt til å begrense lærerens handlingsrom. I undersøkelsen kommer det frem at flere av informantene kjenner til tilfeller der lærerens profesjonelle skjønn har blitt utfordret. Slik forstår jeg at foresatte kan ha en ansvarliggjørende effekt ovenfor lærerens profesjonsskjønn. Informantene opplever imidlertid selv å inneha et godt forhold til de foresatte. Fra undersøkelsen kan det virke betydningsfullt at viktigheten lærerens aktivt legger grunnlaget for et funksjonelt skole-hjem samarbeid. Forebyggende arbeid gjennom at foreldrene møtes for dem de er, med respekt og inkluderende holdning, vil gjøre at de fleste foresatte vil kunne fungere tilfredsstillende i et samarbeid med skolen (Pate & Andrews, 2006). Samtidig må det nevnes at en uenighet mellom skole og hjem er å oppfatte som normalt (Renk & Phares (2004) i Dugli & Nordahl, 2016). Med utgangspunkt i en av informantenes utsagn, kan ferske lærere tenkes å være ekstra utsatt. Carlisle et al. (2005, s. 157) sin forskning tyder på at en mangel på trygghet i lærerrollen gjør at lærere ofte føler seg bedømt av foreldrene.

I lys av at informantene utsagn kan *dokumentasjon* omtales som en av lærerarbeidet. Informantene peker på at dokumentering kan være en tidskrevende prosess, spesielt innenfor spesialpedagogikk og vurderingsarbeid. I lys av dette kan det pekes på at det

spesialpedagogiske feltet har en rekke krav for dokumentering, i tillegg til at Kunnskapsløftet har bidratt til et økt behov for dokumentasjon (Germeten & Skogen, 2011, s. 77, 102).

På bakgrunn av undersøkelsen synes dokumentasjon å være sentralt for handlingsrommet til informantene. Spesielt ved større saker virker informantene å vektlegge dokumentasjonsbehovet. Garbo og Raugland (2017, s. 79) peker på at profesjonsskjønnet må kunne ettergås for å være gyldig. Dokumentasjon kan slik være viktig ved en eventuell konflikt, da Garbo og Raugland (2017, s. 56) mener det finnes belegg for å hevde at profesjonsskjønnet har fortrinn over styringsretten. Informantene påpeker at dokumentasjon er det nærmeste de kommer et vern for sine vurderinger. Slik opplever jeg at informantene ser på dokumentasjon som en trygghet for sine beslutninger, «at de har ting på det rene». Samtidig vil ifølge Germeten og Skogen (2011, s. 11) dokumentasjon måtte ses i sammenheng med en synliggjøring av læreres arbeid. Basert på dette vil dokumentasjon kunne forsvare en fornuftig praksis, men samtidig kunne bringe mistanker ved en mangel på dokumentasjon.

Jeg vil presisere at de andre forskningsspørsmålene også må ses i sammenheng med hva som er avgjørende for lærerens profesjonelle skjønn. Dersom en skal sammenfatte, er det tydelig at kontekst eller situasjon, sammen med elevenes beste, er noe av dreiepunktet i mine informanternes skjønnsutøvelse. Til sammen har jeg ved å samle oppgavens funn opp mot oppgavens forskningsspørsmål, forsøkt å gi en innsikt i problemstillingen: *Hvordan forstår lærere sitt profesjonelle skjønn?*

5.2 Kritiske bemerkninger og videre forskning

Masterprosjektet innebærer en læringsprosess som forsker. Det er naturlig at det i løpet av prosjektet oppstår refleksjoner som kan være verdt å nevne. Jeg har gjennom arbeidet opplevd lærerens profesjonelle skjønn som et omfattende tema. Slik var det krevende å utforme en relevant intervjuguide for undersøkelsen. I etterkant ser jeg at det kanskje kunne vært stilt krav om skoletype. Dette kunne eksempelvis vært et utvalg bestående av lærere som arbeidet på barneskolen, arbeidet på samme skole eller nyutdannede lærere. Slik kunne det bidratt til en mer fokusert studie. Den opprinnelige tanken var at et bredt utvalg kunne skape interessante perspektiv og sammenligningsgrunnlag. I etterkant ser jeg at et mer spisset utvalg, kunne vært mer hensiktsmessig med tanke på oppgavens omfang. Det er imidlertid verdt å nevne at en form for *convenient sample* var nødvendig på bakgrunn av en krevende rekrutteringsprosess.

Denne oppgaven har belyst noen sider av lærerens profesjonelle skjønn. Undersøkelsen har fremhevet behovet for mer forskning på området. Lærerens profesjonelle skjønn er flertydig og kan oppleves som et vanskelig begrep. Med økt fokus på profesjonalisering har lærerens profesjonelle skjønn også blitt høyaktuelt. Slik tror jeg det kunne vært fornuftig at dette ikke blir tatt for gitt, og i større grad bli satt fokus på innen forskning og lærerutdanning. I tillegg kan skjønnsbegrepet også ha en rolle i lærerutdanningene og utvikling av ens pedagogiske grunnsyn. Det kunne derfor vært interessant å forske mer i dybden på hvordan det profesjonelt skjønn uttrykkes i lærerutdanningen fra studenters eller ansatte på lærerutdannelsen sitt perspektiv. En annen innfallsvinkel kunne være å velge et skoleledelsesperspektiv. Jeg tror også fokusgruppe kunne vært en hensiktsmessig metode for videre forskning, da lærerens profesjonskjønn også er å betrakte som et kollektivt fenomen.

5.3 Avsluttende betraktninger

Dette er i stor grad en eksplorerende studie, og jeg håper oppgaven har bidratt til å belyse et viktig tema. Jeg ønsker til slutt å gi noen avsluttende betraktninger. Videre håper jeg oppgaven kan romme perspektiver som kan inneha verdi for andre. Skolen er et felt som interesser mange. Enten det er snakk om lærere, debattanter, studenter, mannen på gata, politikere eller forskere, så har de fleste en mening om skolen. Dette fører til mange synspunkter, som gjerne er motstridige og preget av å tilhøre «en av leirene». Gjennom arbeidet med oppgaven opplever jeg at lærerens profesjonelle skjønn bærer med seg mye av innholdet som er gjenstand for debatt. For det første inneholder det en tanke om lærerprofesjonalitet som et dagsaktuelt tema. Hvordan skal læreryrket få økt status, og ikke oppleves som noe rent erfaringsbasert? Hvilken kompetanse har egentlig læreren sammenlignet med mannen på gata? Her aktualiseres også tanken om evidens, samarbeid og profesjonstilhørighet. Skjønn på sin side bringer assosiasjoner til det partikulære, dømmekraft, erfaringsbasert kunnskap, og at regler ikke er tilstrekkelig for at læreren på en god måte skal kunne danne og utdanne «morgendagens helter». Slik tror jeg flere av disse tankene er viktig å reflektere over, og er en forutsetning for den kloke. Sagt på en annen måte vil det å være omsorgsfull, samarbeidsdyktig, kunnskapsrik, rik på erfaring eller effektiv alle kunne være ønskelig for en lærer, men det er den kloke som ser at «både og» eller den «gyldne middelvei» er like relevant som «enten eller».

6.0 Referanseliste

- Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(06), 417-433.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys : innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. J. J. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement: International trends, challenges and ways forward. I: S. Gewitz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Red.), *Changing teachers professionalism* (s. 184-193). London: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (Ane Sjøbu, overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandmo, C., & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: "Instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst I: Marit Aas & Jan Merok Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53-68). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap : mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brunstad, P. O. (2017). *Beslutningsvegring : et ledelsesproblem*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Christensen, L. (2016). Tre generasjoner kunnskapsministere, *Universitas*.
- Colnerud, G., & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare : om lärares professionella verktyg - yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Council, P. S. (2015). What is a profession? Hentet fra <https://www.psc.gov.au/what-is-a-profession>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed., New international ed. utg.). Harlow: Pearson.

- Dale, E. L., Gilje, N., & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Damsgard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I: Norman K Denzin & Yvonna S Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative research* (4 utg., s. 1-19). SAGE.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The development of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A Literature Review*. Nottinham: DFES Publication, RR433.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed II. A. Boydston (Red.), *The Early Works* Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle. Aristotelian phronesis, Aristotelian, dialogue, and action research*. Berlin: Peter Lang.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., S, S. B., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Vooris , F. L. (2002). *School,community, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corin Press.
- Epstein, J. L. (2005). School-initiated family and community partnerships. I: T Erb (Red.), *This we believe in action: Implementing successful middle level schools* (s.77-96). Westerwille, OH: National Middle School Association.
- Ericsson, K., & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre: om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax.
- Eriksen, E. O. (2001). *Demokratiets sorte hull: om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten* Oslo: Abstrakt forlag.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Fan, X. T., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology* 13, 1-22.

- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I: Anders Molander & Lars Inge Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-195). Oslo Universitetsforlaget.
- Fladberg, K. L. (2017). Vil se lærerne i retten *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/vil-se-lererne-i-retten-1.1062812>
- Forskningsrådet. (2017). Lærerstudentene opplever ikke høgskolens undervisning som relevant. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larerstuderer-opplever-ikke-hogskolens-undervisning-som-relevant/>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. (2016a). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 (2016b). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker* (Silje Sandengen, overs.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Gadamer, H.-G. (1979). The concept of experience and the essence of hermeneutic experience; [og] Prejudices as condition of understanding: The hermeneutical significance of temporal distance. I: H.-G. Gadamer (W. Glen-Doepel, J. Cumming og G. Barden, overs.), *Truth and method* (2. utg., s. 310-325 og 258-267). London: Sheed and Ward.
- Garbo, J., & Raugland, V. (2017). *Den bryssomme profesjonaliteten* Oslo: Universitetsforlaget.
- Germeten, S., & Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring : dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, J. (2015). Kan pedagogisk credo-tenkning selvstendiggjøre personen og pedagogen? I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal og H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 23-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøvoutg.]. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2000). *Foreldreinnflytelse i skolen: rettighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Glasø, L. (2015). Følelsenes betydning i organisasjoner og ledelse. I: Skogstad, A. og S. Einarsen (red.), *Ledelse på godt og vondt* (2.utg., s. 231-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Granlund, L., Maursethagen, S., & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (HiO-rapport nr 2).
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A Molander & L. I Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. (2017). Pedagogisk skjønn. I Herner Sæverot & Tobias. C Werler (Red.), *Pedagogikkens språk* (s. 256-275). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grimstæth, G., & Hølgersen, H. (2015). Nyutdannede allmennlærere og deres opplevelse av faglig kompetanse i leseopplæring generelt og om elever med lesevansker spesielt. *Acta Didactica*, 9(1).
- Grindheim, J., Skutlaberg, L. S., Høgestøl, A., Rasmussen, I., & Hansen, V. W. (2014). *Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren* (12) (ideas2evidence-rapport). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport_endelig.pdf
- Groven, B. (2007). *Det doble blikk- spesialpedagogikken i endringstider* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269130/122322_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Helstad, K., & Møller, J. (2013). Leadership as Relational Works: Risks and Opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245-262.
- Holmen, H. (2011). *Erfaring*. Hentet fra <https://snl.no/erfaring>
- Homerus. (2000). *Odyseen* (7. utg., P. Østbye, overs.). Oslo: Gyldendal.

- Høyer, H. C., & Wood, E. (2011). Tillit og mistillit blant offentlig ansatte medarbeidere I: J. P Madsbu & M Pedersen (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid* (s. 133-152). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Janis, I. L. (2008). Groupthink. *IEEE Engineering Management Review*, 36(1), 36.
- Jensen, R. (2014). *Leadership development as boundary work. Inspired moments and longitudinal efforts* (Doktorgradsavhandling). Universitet i Oslo, Oslo.
- Jonassen, A. d. B. (2018). *Læreroppop i Oslo: Krever endringer fra skolebyråden*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ostlandssendingen/laereroppop-i-oslo -krever-endringer-fra-skolebyraden-1.14045316>
- Jones, I., White, C. S., Aeby, V., & Benson, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. *Early Childhood Education Journal*, 8(2), 153-163.
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn. I A. Molander & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse: betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsmo, E. K. (2017). *Lærere mener de blir overstyr*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/larere-mener-de-bli-overstyr/>
- Kristiansen, T. (2004). *Foreldrene - skolens nye ressurs: utfordringer til samtale mellom lærere og foreldre*. Oslo: Damm.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St.meld nr.30 (2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Vil fjerne tidstyver i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-fjerne-tidstyver-i-skolen/id2345612/>

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Samarbeid med heimen*. Henten fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Kvalbein, I. A. (2004). Lærerutdannere og profesjonsorientering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 19-36.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvam, K. (2014). *En kvalitativ intervjustudie om profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270124/753511_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Lånkan, K. B. (2015). Truet med oppsigelse - nå får de pris. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/d4mpJ/Truet-med-oppsigelse---na-far-de-pris>
- Lid, S. (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen: En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger*. (NOKUT- rapport 2013-2).
- Maursethagen, S., Skedsmo, G., & Prøitz, T. S. (2017). Bruk av elevresultater: utfordringer og muligheter. I: Marit Aas & Jan Merok Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative mode of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734.

- Miriam-Webster. (2017). *profession*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/profession>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten : mekanismer for ansvarliggjøring. I: A. Molander & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier : En introduksjon. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moustakas. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks California: Sage Publication.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, F. P. M. f. k. o. p. (2017, 2 juli). *Mentaltrener Podcasten [Lyd podcast]*. Lastet ned fra <https://podtail.com/podcast/mental-trener-podcasten/eks-etterretningsjef-kjell-grandhagen-om-terr/>
- NSD. (2017). *Informasjon og samtykke*. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/
- Nygård, R. (1994). Forskningskvalitet: Langt mer enn et spørsmål om metode. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 78(4).
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler* (Doktoravhandling), Oslo, Universitetet i Oslo.
- Ohnstad, F. O. (2015). *Profesjonsetikk i skolen : læreres etiske ansvar* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-3
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics : interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press.
- Pate, P. E., & Andrews, P. G. (2006). Research summary: Parent involvement. Lastet ned fra <http://www.amle.org/BrowsebyTopic/WhatsNew/WNDet.aspx?ArtMID=888&ArticleID=328>

- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap* (Erlend Ra, overs.). Oslo: Spartacus.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research* (3 utg.). London: Bloomsbury.
- Ramnefjell, E. (2001). Norge er skoletaper, *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>
- Røvik, K. A & Pettersen, H. A (2014a). Masterideer. I: Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen & Eli Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 53 – 87). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2014b). Reformideer og deres tornfulle vei inn i skolfeltet, I: Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen & Eli Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 13-53). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Lund, T. (2014). "Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?" Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer I: Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen & Eli Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 87-121). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sciulli, D. (2005). Continental Sociology of Professions Today: Conceptual Contributions. *Current Sociology* 53(6), 915-942.
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2011). *Family-school connections in rural educational settings: A systemic review of the empirical literature*. Lincoln: National Center for Research on Education.
- Sherratt, Y. (2006). Continental philosophical hermeneutics post war. I: Yvonne Sheratt (Red.), *Continental philosophy of social science: hermeneutic, genealogy and critical theory from Greece to the twenty-first century* (s. 118). New York: Cambridge University Press.

- Skjervheim, H. (2001). Deltakar og tilskodar. I: Jan-Erik Ebbestad Hansen (Red.), *Norsk tro og tanke: 1940-2000: Bind 3* (s. 473-481). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. (2017). Verdsettende ledelse. I: Marit Aas & Jan Merok Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Terum, L. I. (2003). *Portvakt i velferdsstaten : om skjønn og beslutninger i sosialt arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tin, M. B. (1987). Verdens labyrint og hjertets paradisi : Noen ord om doktor Faustus og pansofen Comenius, med utgangspunkt i Milada Blekastads store verk om Jan Amos Komensky *Arken*, 10(4), 38-47.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Fraværsgrense Udir-3-2016*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vitnema/fravarsgrense---udir-3-2016/hva-ma-skolen-gjore/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Utdanningsforbundet. (2017). *Pålegg fra lokale skolemyndigheter/politikere: Undersøkelse blant Utdanningsforbundetsmedlemmer som er grunnskolelærere*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/respons_rapport_grunnskolelarere_palegg-skolemyndigheter_var2017.pdf

van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (K. M. Thorbjørnsen, overs.). Nordås: Caspar forlag. (Opprinnelig utgitt 1991)

Vikan, A. (2014). *Innføring om emosjoner*. Trondheim: Akademika forlaget.

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over tabeller

Tabell 1: Informantenes forståelse av begrepet «lærerens profesjonelle skjønn».

Tabell 2: Informantenes forståelse av situasjonen.

Tabell 3: Informantenes forståelse av erfaring.

Tabell 4: Informantenes forståelse av kollegiet.

Tabell 5: Informantenes opplevelse av skoleledelse.

Tabell 6: Informantenes opplevelse av foresatte.

Tabell 7: Informantenes opplevelse av dokumentasjon.

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



Paul Otto Brunstad

Postboks 410

4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 23.11.2017

Vår ref: 57245 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

57245	Når regler ikke er tilstrekkelig - En kvalitativ studie av lærerens profesjonelle skjønn
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Paul Otto Brunstad
Student	Kristoffer Hesthammer

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NLA Høgskolen AS sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NLA Høgskolen AS er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt. Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Informasjonsskriv:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Lærernes profesjonelle skjønn»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Kristoffer Hesthammer, og jeg er masterstudent i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse ved Norsk Lærerkademi i Bergen. Bakgrunnen for dette masterprosjektet er min interesse for læreryrket og lærerens profesjonelle skjønn. Både lærere og skoleledere står kontinuerlig ovenfor mange valg som får konsekvenser for kollegaer, organisasjonen, foreldre og ikke minst elevene. Studier og observasjoner hevder at læreren hver dag tar omtrent 700 valg (Ohnstad, 2015). Regler vil i mange tilfeller kunne være til hjelp, men man vil ofte måtte ta avgjørelser basert på mer eller mindre usikkert grunnlag. Å utvise gode skjønnsvurderinger kan ses på som kjernen innenfor profesjonelt arbeid (Freidson, 2001 i KD, 2016a). Å resonere seg frem til avgjørelser basert på mer eller mindre usikre begrunnelser omtaler Grimen & Molander (2008) som epistemisk skjønn. For å kunne ta beslutninger er størrelsen på utøverens handlingsrom avgjørende. Dette blir omtalt som strukturelt skjønn og kan sammenlignes med en smultring. Massen rundt hullet kan her ses på som rammene, og hullet i midten av smultringen viser til handlingsrommet utøveren har til å ta selvstendige avgjørelser (Grimen & Molander, 2008).

I nyere tid har profesjonsbegrepet gradvis oftere blitt brukt når læreryrket skal omtales fra politisk hold. Denne dreiningen i språkbruk speiler kanskje et politisk ønske om å profesjonalisere lærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2016). I den nye overordnede delen av læreplanen ser en også at lærerens profesjonelle skjønn omtalt flere ganger (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Siden jeg selv har faglærerutdanning og arbeider som lærervikar, ønsker jeg et lærerperspektiv på min masteravhandling. I tillegg til at jeg ser på temaet som aktuelt, tar mye av norsk forskningslitteratur om lærerrollen i liten grad for seg lærerens perspektiv og fokuserer i større grad på politiske satsingsområder (Kunnskapsdepartementet, 2016). Formålet med dette masterprosjektet er å få frem lærerens stemme og et innblikk i hvordan lærere forstår sitt profesjonelle skjønn.

Hva innebærer det å delta?

Deltakelse i studien innebærer å delta på et intervju. Aktuelle intervjuformer kan være i person eller telefonintervju. Intervjuet vil ha en varighet på rundt en time. Intervjuet vil foregå på norsk. Intervju der vi møtes, er tenkt å gjennomføres på skolen du jobber på. Intervjuet vil med ditt samtykke bli tatt opp ved hjelp av lydopptaker. Data vil også kunne bli registrert gjennom notering.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg, og eventuelt min veileder er de eneste som har tilgang til opptak og notater. Skoler og deltakere i undersøkelsen skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i perioden mai-juni 2018. Dataen som vært registrert gjennom lydopptak og egne notater vil bli slettet snart oppgaven er ferdigskrevet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student:

Evt veileder:

Kristoffer Hesthammer

Paul Otto Brunstad

E-mail: kristofferhesthammer@gmail.com

E-mail: PaulOtto.Brunstad@NLA.no

Tlf: 45 48 78 16

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Kristoffer Hesthammer

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien. Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Intervjuform:

I person _____

Telefonintervju _____

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Introduksjon

- Hilse
- Guidelines
 - Ingen rette og gale svar
 - Informere om at det er helt opp til den enkelte hva de vil dele
 - Informere om lydopptak
 - Minne læreren om sin taushetsplikt og at jeg ikke ønsker at personidentifiserende informasjon om tredjeparter
 - Slå av mobiltelefoner
 - Ca. 1 time
- Informasjonsskriv - gå gjennom ved behov
- Informasjon om emnet (lærerprofesjon og skjønn (dømmekraft, avgjørelser), mål med intervju, hvorfor vi er her i dag, min rolle
- Informere om at det er et semistrukturert intervju
- Eventuelle spørsmål?

Introduksjonsspørsmål før opptak:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvilken trinn arbeider/eventuelt har arbeidet du/dere på?

Kjernespørsmål:

Tema 1: Lærerens profesjonelle skjønn

1. Hva er det første du tenker på når du hører begrepet lærerens profesjonelle skjønn?
2. Kan du beskrive situasjoner der dette kommer til uttrykk?
3. Hva kjennetegner lærerens profesjonelle skjønn?

Tema 2: Skjønn og forankring

4. Skjønnnet eller dømmekraften må en måte være forankret i noe og styrt av noe, hva tror du dine avgjørelser er forankret i?
5. I hvilken grad tror du dine personlige verdier og emosjoner spiller inn i dine vurderinger?
6. Hva er viktigst for deg i forhold til dine vurderinger?

Tema 3: Skjønn og grunner (epistemisk skjønn)

7. Lærerens profesjonelle skjønn: har det blitt drøftet i kollegiet og eventuelt hvordan har dere da arbeidet med det? Hvilken rolle har dette da i din utøvelse av yrket?
8. Skjønnnet baserer seg jo på mer eller mindre usikre grunner. Hvordan oppleves det å ta skjønnsvurderinger når usikkerheten kan være stor?
9. Hvordan begrunner du dine vurderinger/forsvarer bruket av ditt skjønn?
 - Hva oppleves eventuelt som problematisk i forhold til dette?
 - Hvilke grunner blir mest vektlagt?
 - Hvilken rolle spiller eventuelt den konkrete situasjonen?
 - Hvilken rolle spiller erfaring?

Tema 4: Skjønnsutøvelse.

10. Hvordan arbeider du for å ta best mulige vurderinger ?
11. Hva er det som kjennetegner profesjonell skjønnsutøvelse for deg?
 - Hva bør en være bevisst på for å unngå å trå feil i bruken av skjønn?
 - På hvilken måte tror du utfall/konsekvenser er relatert til skjønnsvurderinger?
12. Hvordan er dine skjønnsvurderinger i dag kontra når du startet i yrket?

Tema 5: Strukturelt skjønn

13. Hvordan oppleves rommet du har for å utøve skjønn?
14. Hvilke faktorer begrenser eller påvirker dette rommet?
15. Hvilke forhold har du til ansvarliggjøring?
16. Hva forbinder du med tillit, og hvordan påvirker det eventuelt dine skjønnsvurderinger?

Avsluttende spørsmål:

- Hva var det viktigste av de vi har diskutert? / Om du hadde et minutt til å snakke om dette emnet i en skoledebatt, hva vill du dratt frem som kjernen i forhold til lærerens profesjonelle skjønn?
- «Leser opp tema, problemstilling» Har dere noe siste å tilføye?

Avslutning

- Takk for intervjuet
- Eventuelle spørsmål