



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet  
Institutt for pedagogikk

## **Masteroppgave i pedagogikk**

**PED395**

Særskilt skikkethetsvurdering i lærerutdanningene.

Hvordan forstår institusjonsansvarlige vurderingskriteriene i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning som gjelder for lærerutdanninger, og hvordan kan rundskriv og andre dokumenter bidra til forståelsen av disse vurderingskriteriene?

Irene Husveg

Våren 2022

## **Forord**

Jeg vil takke dere institusjonsansvarlige for skikkethetsvurderinger som velvillig sa ja til å være med på intervju. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig, så tusen takk!

Jeg vil også takke min veileder, professor Vegard Kvam ved institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, som har bidratt med gode råd og innspill.

## Sammendrag

Det er krav om skikkethetsvurdering i lærerutdanningene. Dersom det er tvil om en students skikkethet og det sendes tvilmelding til institusjonsansvarlig, er det snakk om å foreta særskilt skikkethetsvurdering. Jeg har undersøkt hvordan institusjonsansvarlige forstår de forskriftsfestede kriteriene og har derfor intervjuet et utvalg institusjonsansvarlige om dette. Disse kriteriene setter standarden for hva som kreves for å være lærer. Det er derfor viktig å vite noe om tolkningen til de som tar imot tvilmeldinger. Jeg har også sett på hva rundskriv og årsmeldinger fra den nasjonale Felles klagenemnd sier om hvordan kriteriene skal forstås, eller hva som kan utledes av disse dokumentene i forbindelse med dette. Ved å bruke både intervju og dokumenter kan det bidra til justering og supplerings i forhold til å få belyst forståelsen av vurderingskriteriene.

Jeg drøftet funnene mine med utgangspunkt i diskursteori og Foucault sin forståelse av diskurs som den rådende måten å tenke på og å forstå virkeligheten på. Maktforhold kan ha noe å si her, det kan være snakk om å være i posisjon til å bli hørt, hvilke syn som vinner frem, hvilke normer som skal være gjeldende.

Det jeg fant i undersøkelsen min var at noen begreper som brukes i vurderingskriteriene kan oppleves som uklare, det vises til begrepene manglende vilje og evne. Det er og spørsmål om hva som er normen. Det vises til at det er mye bruk av skjønn, både i forbindelse med å forstå hva som ligger i de aktuelle begrepene, og hva som er normen. Hvordan en forstår hva som kan veiledes har og noe å si for hva en kommer frem til.

Hvordan en ender opp med å forstå vurderingskriteriene kan ha å gjøre med hva som er den rådende diskurs, hva som får aksept i omgivelsene. Om diskurser ses i et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan det være snakk om en dynamisk prosess, der forståelser kan endres i et samspill med omgivelsene. Selv om det er et lovverk å forholde seg til, kan det likevel være et visst handlingsrom for tolkning. Felles klagenemnd og rundskriv gjør noen presiseringer som kan være til hjelp med hensyn til tolkningen.

Det som har kommet frem i undersøkelsen min kan være til nytte både for institusjonsansvarlige og andre som ønsker innsikt i forståelsen av vurderingskriteriene.

## Summary

When doubt about a student's ability to become a teacher arises, a doubt message is sent to the person at the institution responsible for receiving and evaluating such messages. I have therefore interviewed a selection of persons having such a function and asked for their understanding of the assessment criteria. I have also investigated what a circular and annual reports from the national "Felles klagenemnd" say about how the assessment criteria should be understood, or what can be derived from these documents regarding understanding the assessment criteria. By using both interviews and documents, it can contribute to adjustment and supplementation in relation to elucidating the understanding of the assessment criteria used in teacher education.

I have discussed my findings based on discourse theory and Foucault's understanding of discourse as the prevailing way of thinking and understanding reality. Power relations may have an impact here, it may be a matter of being in a position to be heard, what views prevail, what is the norm.

My findings were that some of the terms used in the assessment criteria may be perceived as unclear, referring to the terms lack of will and ability. There are also questions about what is the norm when the assessment criteria are to be understood. It is referred to that there is a lot of use of discretion, both in terms of understanding what lies in the terms in question and what the norm is. How one understands what can be guided has also something to do with how the assessment criteria are understood.

How one ends up understanding the assessment criteria may have to do with what is the prevailing discourse, what gains acceptance in the surroundings. Whether discourses are understood in a social constructivist perspective, it can also be a dynamic process, where understandings can be changed in an interaction with the surroundings. Although there is legislation to deal with, laws and regulations can also provide some room for maneuvers for understanding. The documents make some clarifications that may be helpful with regard to the interpretation.

What has emerged in my research may benefit both persons receiving doubt messages and others who want insight into understanding the assessment criteria.

## Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>ii</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>Summary</b> .....	<b>iv</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>2. BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>5</b>
2.1. Historikk .....	5
2.1. Forskningsreview.....	8
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>10</b>
3.1. Lovgrunnlag.....	11
3.1.1. Opplæringsloven .....	11
3.1.2. Forskrifter om rammeplan for ulike lærerutdanninger. ....	12
3.1.3. Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning.....	12
3.1.4. Forskrift om felles klagenemd.....	14
3.1.5. Forvaltningsloven .....	14
3.2. Diskursteori .....	15
3.2.1. Makt .....	17
3.2.2. Normer og normalitet .....	19
<b>4. METODE</b> .....	<b>22</b>
4.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	22
4.2. Metodevalg .....	22
4.2.1. Intervju .....	23
4.2.1.1. Utvalg av informanter.....	27
4.2.2. Dokumentanalyse.....	29
4.2.2.1. Rundskriv F-07-16.....	30
4.2.2.2. Årsmeldinger fra Felles klagenemnd (2016-2019) .....	30
4.2.3. Tematisk analyse .....	31
4.2.4. Diskurstilnærming .....	33
4.2.5. Forskningsetiske vurderinger .....	34
4.2.6. Reliabilitet .....	36
4.2.7. Validitet .....	37
4.2.8. Generaliserbarhet .....	38

<b>5. PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>39</b>
5.1. Uklare begrep.....	40
5.2. Norm-spørsmål.....	44
5.3. Bruk av skjønn .....	47
5.4. Veiledning.....	50
<b>6. DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>54</b>
6.1. Uklare begrep.....	54
6.2. Norm-spørsmål.....	62
6.3. Bruk av skjønn.....	67
6.4. Veiledningen.....	72
<b>7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER .....</b>	<b>78</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>82</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>85</b>
Informasjonsskriv .....	85
Samtykke til å delta i undersøkelsen.....	86
Intervjuguide .....	87

## **1. INNLEDNING**

Skikkethetsvurdering skal avdekke om studenter har de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve yrket som lærer. Når det er snakk om særskilt skikkethetsvurdering så har det blitt meldt tvil til institusjonsansvarlig om en student er skikket til å kunne utøve yrket. Vi har forskriftsfestede kriterier som slike meldinger skal vurderes mot.

Problemstillingen min er hvordan institusjonsansvarlige forstår vurderingskriteriene i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning som gjelder for lærerutdanninger, og hvordan rundskriv og andre dokumenter kan bidra til forståelsen av disse vurderingskriteriene.

Jeg har foretatt en kvalitativ studie av denne problemstillingen. Foruten å foreta intervju så har jeg sett på dokumenter som kan være til hjelp når vurderingskriteriene skal forstås. De dokumentene jeg har sett på er rundskriv F-07-16 og årsmeldinger fra den nasjonale Felles klagenemnd. Ved å bruke både intervju med institusjonsansvarlige og aktuelle dokumenter for å finne ut noe om hvordan vurderingskriteriene forstås, så kan funn utdype og utfylle hverandre og gi en bedre innsikt i forståelsen av vurderingskriteriene. Det å finne ut noe om hvordan vurderingskriteriene forstås kan også innebære hvordan vurderingskriteriene forstås i betydningen hvordan en kommer frem til forståelsen. Det vil derfor være en del av drøftingen min i kap. 6.

Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning har vurderingskriterier for lærer- og spesialpedagogiske utdanninger (§ 3), for logoped-, musikkterapeut-, helse- og sosialfaglige utdanninger og tolkeutdanning i tegnspråk (§ 4) og for profesjonsutdanningen i teologi (§ 5). Jeg vil altså se på hvordan de vurderingskriteriene som gjelder for lærerutdanninger forstås, når det er snakk om å foreta særskilt skikkethetsvurdering. Særskilt skikkethetsvurdering begynner med en tvilmelding, som sendes til institusjonsansvarlig.

Tvilmelding er en skriftlig begrunnet melding om at en er i tvil om en students skikkethet for yrket. Tvilmeldingen som sendes til institusjonsansvarlig skal være begrunnet i ett eller flere av vurderingskriteriene. Tvilmeldinger som er åpenbart ugrunnet skal ikke behandles, jfr. § 9 (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Jeg vil undersøke forståelsen av vurderingskriteriene i forbindelse med at institusjonsansvarlig mottar tvilsmeldinger, siden det er starten på en særskilt skikkethetsvurdering (om tvilsmeldingen ikke er ugrunnet), i motsetning til løpende skikkethetsvurdering som skal foregå i forhold til alle studenter, gjennom hele studiet. Det er naturlig at studenter fanges opp ved en løpende vurdering og får nødvendig veiledning slik at de enten kan fortsette studiet eller finner ut at yrkesvalget ikke er det rette. Det er også naturlig at noen studenter vil slutte på grunn av at de stryker på eksamener og dermed ikke oppfyller faglige krav. Men når løpende vurdering og veiledning i den forbindelse ikke er tilstrekkelig er det aktuelt med tvilsmelding. Det er klare prosedyrer i forhold til hvordan behandling av tvilsmeldinger skal foregå. Det er etter en prosess som begynner med en tvilsmelding at en student formelt kan bli vurdert som uskikket for yrket.

Institusjonsansvarlig er altså den eller de ved utdanningsinstitusjonen som har ansvar for å motta tvilsmeldinger. Det er som regel ikke mer enn en institusjonsansvarlig for lærerutdanninger ved en utdanningsinstitusjon, men det kan være flere. Institusjonens styre oppnevner institusjonsansvarlige (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Det er ikke institusjonsansvarlig som tar avgjørelser vedrørende skikkethet, men institusjonsansvarlig skal foreta en første vurdering av tvilsmeldingen.

Institusjonsansvarlig skal vurdere tvilsmeldingen og om den er begrunnet i et eller flere av vurderingskriteriene. Institusjonsansvarlig skal kalle studenten inn til vurderingssamtale og skal sørge for at saken blir så godt opplyst som mulig (§ 10).

Institusjonsansvarlig skal sørge for at studenten får tilbud om utvidet oppfølging og veiledning, med mindre det er åpenbart at slik oppfølging ikke er egnet til å hjelpe studenten (§ 10). Utvidet oppfølging og veiledning skal være noe mer enn mer av den ordinære veiledningen som studenten allerede får (Felles-klagenemd, 2016-2019).

Institusjonsansvarlig skal fremme saken for skikkethetsnemda ved institusjonen, om utvidet oppfølging og veiledning ikke medfører nødvendige endringer og utvikling hos studenten (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er institusjonsansvarlig som har ansvar for å vurdere resultatet av utvidet veiledning og oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2016c). "Institusjonsansvarliges fremstilling og samlede vurdering av alle opplysningene i saken utgjør saksfremstillingen til skikkethetsnemda" (Naustdal & Vigdal, 2020, p. 190). De som er institusjonsansvarlige har en sentral rolle når tvilsmeldinger mottas, og deres forståelse av vurderingskriteriene er viktig, selv om det



altså ikke er institusjonsansvarlig som tar avgjørelser om skikkethet. Deres sentrale rolle er grunnen til at jeg har intervjuet institusjonsansvarlige.

Formålet med skikkethetsvurdering er altså å avdekke om studenten har de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve yrket. Forskrift om skikkethetsvurdering angir åtte vurderingskriterier som gjelder for lærerutdanningene. Det er forståelsen av disse vurderingskriteriene jeg vil se på i denne oppgaven. De dokumentene jeg vil se på og som kan bidra til forståelsen av vurderingskriteriene er som jeg har nevnt rundskriv F-07-16 og dokumenter fra den nasjonale felles klagenemd (årsmeldinger).

Jeg har valgt å se på disse dokumentene fordi de foruten å si noe konkret om hvordan vurderingskriteriene skal forstås også gir utfyllende opplysninger om hva som skal ligge til grunn for forståelsen. Dermed kan det også av disse dokumentene utledes noe om hvordan vurderingskriteriene skal forstås. Dokumentene er nærmere beskrevet i kap. 4.2.2.

For å si litt mer om hva skikkethetsvurdering handler om, så stilles det i en del profesjonsutdanninger krav om at det skal vurderes om den enkelte student har de nødvendige forutsetningene og er skikket for yrket før vitnemål kan utstedes. Dette gjelder blant annet lærerutdanningene. Det er ikke nok å ha bestått alle eksamener og å være faglig kvalifisert. Det skal ikke utstedes vitnemål til en student som er funnet ikke-skikket sies det i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning paragraf 12 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Utdanning og godkjenning av fremtidige profesjonsutøvere innen blant annet utdanningssektoren er et stort samfunnsansvar. Fra samfunnets side er det behov for kompetente profesjonsutøvere som også kan ivareta andre. Utdanningsinstitusjonenes skikkethetsvurdering skal fungere som garanti for profesjonsutøverens kvalifikasjoner (Naustdal & Gabrielsen, 2015).

Skikkethetsvurdering er en kvalitetssikring overordnet all annen vurdering. Vurderingen skal være en helhetsvurdering av studentens faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger for å kunne fungere som lærer (Baltzersen, 2014).

Det at studenten må ha nødvendige forutsetninger for å utøve yrket er noe som det vises til i skikkethetsforskriftens formålsbestemmelse, § 2 (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Selv om vi har rundskriv og andre dokumenter som kan være til hjelp når vurderingskriteriene i § 3 i skikkethetsforskriften skal forstås, så vises det til at det å forstå vurderingskriteriene likevel kan være vanskelig, ".vurderingen av en students skikkethet er sammensatt og kriteriene må suppleres med skjønn", som det vises til i rundskriv (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Flere sier det samme. Reglene er skjønnspregede og brukerne av regelverket gir signaler om at reglene er uklare og praktiseres ulikt (Taraldrud, 2016). Med dette utgangspunkt tenker jeg det er hensiktsmessig og både gjøre intervju med institusjonsansvarlige samt se på de nevnte aktuelle dokumenter, for å få mer innsikt i forståelsen av vurderingskriteriene.

Når jeg i denne avhandlingen viser til lærerutdanninger så er mitt fokus grunnskolelærerutdanning 1-7, grunnskolelærerutdanning 5-10, lektorutdanning for trinn 8-13, praktisk-pedagogisk utdanning og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag. Det er og forskrift om rammeplan for disse utdanningene jeg har sett på når jeg viser til rammeplaner.

I kapittel 2 vil jeg gi en nærmere redegjørelse for bakgrunnen for problemstillingen min. Det teoretiske perspektivet på oppgaven, som er både lover og forskrifter, samt diskursteori og begreper relatert til diskursteori, er noe jeg vil presentere i kapittel 3. I kapittel 4 vil jeg redegjøre nærmere for metode jeg har valgt for å gå gjennom datamaterialet. Datamaterialet består av både intervju og dokumenter. Metoden som er brukt ved gjennomgang av datamaterialet er tematisk analyse. I kapittel 5 vil jeg presentere funnene fra datamaterialet, som er de viktigste og mest fremtredende resultatene etter tematisk analyse av intervju og dokumenter. Jeg vil drøfte funnene i kapittel 6. Jeg vil drøfte funnene med utgangspunkt i diskursteori og begrepene makt og norm som kan relateres til diskursteori, samt ved å bruke lover og forskrifter. Så vil jeg foreta en oppsummering/ konklusjon i kapittel 7.

## **2. BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING**

Når en skal ivareta andre, slik som lærere i skolen skal, så er det viktig at elevene har lærere som er skikket for oppgaven. De lovfestede vurderingskriteriene skal sikre dette."Å vurdere skikkethet er både viktige og vanskelige vurderinger. Det vanskelige ligger blant annet i å utvikle og vedlikeholde entydige kriterier og gode prosedyrer for slik vurdering" (Gabrielsen, 2004, p. 11). Da er det viktig med god innsikt i hvordan vurderingskriteriene forstås.

### **2.1. Historikk**

Ordningen med skikkethetsvurdering ble innført i forbindelse med utvidelsen av lærerutdanningen til 3-årig lærerutdanning. I Lov om lærerutdanning av 1973 het det den gang at «ved slutten av ei lærerutdanning skal høgskolen ta endeleg stilling til om kandidaten er skikka for læreryrket" (Naustdal & Gabrielsen, 2015, p. 5). Men det kan synes som at dette var en bestemmelse som ikke var like mye i bruk ved alle lærerutdanningsinstitusjoner. "Flere institusjoner hadde aldri hatt skikkethetssaker i løpet av den 20-årsperioden den refererte lovparagrafen hadde vært gjeldende" sies det (s. 6). De viser også til at mange visste lite om ordningen. Den 20-årsperioden det refereres til er perioden fra 1973 og frem til det kom en forskrift om skikkethetsvurdering i 1999. Denne gjaldt bare for lærerutdanninger. Da hadde regjeringen i 1997 blitt pålagt å utarbeide en forskrift for skikkethetsvurdering, noe som ikke var blitt gjort tidligere (Naustdal & Gabrielsen, 2015, p. 7).

Naustdal og Gabrielsen (2015) viser til at det var mye debatt om skikkethetsvurdering på 1990-tallet, og begrepet egnethet ble lansert. Det ble overlatt til Norsk språkråd å vurdere hva slags begrep som skulle brukes for denne vurderingen, om en skulle bruke begrepet skikkethet eller egnet (s. 6). Som vi vet så ble ordet «skikkethet» valgt. Naustdal og Gabrielsen (2015) viser til at det ble sagt at «egnet» innebærer noe mer naturgitt og har derfor noe mer uavvendelig og absolutt ved seg, noe mennesket selv eller andre ikke kan gjøre noe med (s. 6).

I 2006 fikk vi forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, en forskrift som omfatter en rekke utdanninger innen helse- og omsorgsfeltet, ikke bare

lærerutdanninger. I 2016 ble forskriften endret til å inkludere enda flere profesjonsutdanninger i ordningen med skikkethetsvurdering. Og i 2016 ble det også inkludert en formålsbestemmelse i § 2. I formålsbestemmelsen sies det at skikkethetsvurdering skal avdekke om studenten har de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve yrket, og at en student som utgjør en mulig fare for elevene ikke er skikket for yrket. "Mulig fare" viser fremover i tid. Det ble også inkludert ett nytt vurderingskriterium som handler om det å vise truende eller krenkende atferd (forskriften § 3 h.), men det er ikke gjort endringer i de vurderingskriteriene som allerede står i forskriften. Hvilke utdanninger som har krav om skikkethetsvurdering er oppgitt i forskriftens § 1. Det dreier seg om til sammen 28 utdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er noe ulike vurderingskriterier for de ulike utdanningene som omfattes av forskriften. Formål med skikkethetsvurdering og forskriftens krav til prosedyrer er lik for alle utdanningene som omfattes av forskriften. I forskriftens § 1 punkt 2 sies det at skikkethetsvurdering skal foregå i "pedagogiske utdanninger som tilfredsstillt kravene til å bli tilsatt i undervisningsstilling i grunn- eller videregående skole." Kunnskapsdepartementet har utarbeidet rundskriv som gir utfyllende opplysninger om forståelsen av Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning. Rundskrivet har merknader til de enkelte paragrafene i forskriften. Dette rundskrivet har blitt oppdatert flere ganger, siste gang i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016c)

"Hverken forskrift eller rundskriv gjør forsøk på å beskrive grad av problemer som skal til for å starte en særskilt skikkethetssak" (Hepsø & Kildahl, 2020, p. 83). De sier videre at det er ingen lett oppgave å skulle definere grenser, og det blir opp til skjønn ved hver enkelt institusjon. Lorentzen (2004a) spør om i hvor stor grad det finnes en felles forståelse av hva det vil si å være skikket som lærer. Hun sier at "i ethvert miljø eller fellesskap vil det oppstå felles overensstemmelser som kan være gyldige for alle", (Lorentzen, 2004a, p. 73). Hun sier videre at den enkelte lærerinstitution kan ha en tolkningspraksis som danner bakteppe for vurderingene, og at det innenfor de ulike lærerutdanningsinstitutionene kan være ulike tolkningspraksiser, og at tolkningspraksisen kan være en del av institusjonenes kultur.

Naustdal og Gabrielsen (2015) viser til at noen utdanningsinstitutioner registrerer få og noen registrerer mange tvilsmeldinger. Det kan bety at noen kan ha en svak kultur for å

melde skikkethetsaker. Det kan også bety at saker blir løst før det blir skikkethetsaker. Den største risikoen er at terskelen blir ulik, og da er det viktig med diskusjoner og utveksling av erfaringer mellom institusjonene (Hepsø & Kildahl, 2020, p. 84). De institusjonsansvarlige har nasjonale nettverk der de diskuterer problemstillinger i forhold til skikkethet. Diskusjoner på tvers av institusjonene kan bidra til at en kommer frem til en mest mulig lik forståelse mellom de ulike utdanningsinstitusjonene.

Foruten forskrift og rundskriv så har vi avgjørelser i Felles klagenemnd (den nasjonale klagenemnda) som kan være retningsgivende for vurderingene, men selv om en har dette å støtte seg til når vurderingene skal gjøres, så synes hvordan en skal forstå vurderingskriteriene likevel å være vanskelige vurderinger.

Taraldrud (2016) trekker frem den juridiske siden ved en eventuell utestengning fra studiet om en blir vurdert som ikke skikket, og spør om en skal kunne bli utestengt og ikke få fullføre en utdanning som en har vært kvalifisert til å komme inn på, om utestengning kan være en unødvendig og uforholdsmessig inngripen som bryter med prinsippene for forvaltningsrettslige reaksjoner. Hun viser for øvrig til at autorisasjonsordninger kunne ha vært et alternativ. Dette er en litt annen diskusjon, men det viser at hvordan en forstår vurderingskriteriene for skikkethet og dermed det å være skikket som lærer er viktig på flere måter, og kan få store konsekvenser for de det gjelder.

Vurderingskriteriene representerer standarder som kreves av studentene i et fremtidig yrke (Lorentzen, 2004b, p. 95). Når det sies at reglene for vurdering av skikkethet er uklare og praktiseres ulikt (Taraldrud, 2016), og at det kan være en utfordring å ha en felles forståelse av hva som faktisk skal vurderes (Naustdal & Gabrielsen, 2015), så ønsker jeg å bidra til å prøve å belyse dette nærmere. Om en kan få mer kunnskap om hvordan denne standarden settes, så vil det være nyttig innsikt. Med den rollen som institusjonsansvarlig har i forhold til særskilt skikkethetsvurdering, så har jeg vurdert det som hensiktsmessig å intervju noen av disse, samt se på de dokumentene jeg har nevnt, for å prøve å få et best mulig bilde av forståelsen av vurderingskriteriene. Det kan også si noe om hvordan det å være skikket som lærer forstås.

## 2.1. Forskningsreview

Å være oppdatert på forskningslitteraturen og kunnskapsstatusen innen sitt fagfelt er viktig, noe som blir fremhevet av Krumsvik og Røkenes (Krumsvik & Røkenes, 2016). En kan da bygge egen forskning på tidligere forskning, samt finne ut noe om hvor det kan være nødvendig med mer forskning.

Det er naturlig at forskningsreviewen er relatert til hovedproblemstillingen, og at en skriver ned nøkkelord og begreper som er sentrale i forhold til temaet, og at slike ord og begreper kan være mulige søkeord når en skal søke i databaser etter tidligere forskning. Jeg vurderte hva som var nøkkelord i forbindelse med institusjonsansvarliges forståelse av vurderingskriteriene som gjelder for lærerutdanningene og nøkkelord i forbindelse med å forstå rundskriv F-07-16 (som gir utfyllende forklaringer til forskriften). Jeg var også interessert i å se om jeg kunne finne noe forskning om den nasjonale felles klagenemnda for skikkethetsaker og hvordan denne nemnda forstår vurderingskriteriene.

I prosessen med å utarbeide søkeord så utarbeider man også en ramme rundt temaet, inkluderings- og ekskluderingskriterier som kan avgrense søket (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 67). Da jeg foretok søk så var mitt fokus skikkethetsvurdering i lærerutdanningene. Andre utdanninger som har skikkethetsvurdering har ikke de samme vurderingskriteriene. Da jeg søkte etter litteratur så brukte jeg søkeordene "særskilt skikkethetsvurdering" og "skikkethetsvurdering lærerutdanning". Jeg søkte også etter "felles klagenemnd for skikkethetsaker" og "rundskriv F-07-16". Jeg gjorde først litteratursøk i Oria med disse begrepene.

Jeg fant lite om særskilt skikkethetsvurdering, men R. Lorentzen har sett på vurderingskriteriene og bruken av begrepene vilje og evne. Hun sier at "dette er to begreper som vi ofte og gjerne bruker i våre vurderinger når det gjelder studentens skikkethet for læreryrket. Hva vi forstår med begrepene bruker vi kanskje mindre tid til å bli enige om sier hun (Lorentzen, 2004b, p. 95). Hun diskuterer disse begrepene i lys av Aristoteles sin filosofi og etikk og sier at "forholder vi oss til Aristoteles etikk, er vilje en del av menneskets totale evner"

(s. 98). Lorentzen viser og til at enhver vurdering krever at den enkelte utøver et skjønn, og at det også gjelder i forhold til skikkethetsvurdering (Lorentzen, 2004b, p. 111) Jeg har sett igjennom litteraturlister fra Lorentzen, for å se etter litteratur som kunne være relevant for min oppgave, (brukt snøballeffekt), men funnet lite på den måten også. Ved søk på "felles klagenemnd" fant jeg en artikkel av K.E. Taraldrud der hun viser til at reglene for vurdering av skikkethet er uklare og praktiseres ulikt, og at de juridiske sider ved en eventuell utestengning samt studentenes rettssikkerhet og må ivaretas (Taraldrud, 2016).

Jeg har avgrenset litteratursøket mitt til å gjelde norske forhold. Det er fordi problemstillingen min er tett knyttet til norsk lovgivning, særskilt skikkethetsvurdering bygger på en norsk forskrift, forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, og forståelsen av vurderingskriteriene må forstås i lys av norsk lovverk.

Jeg har også søkt i ERIC, som er en internasjonal engelskspråklig database for publikasjoner, for å se om jeg kunne finne noe om norske forhold som var publisert på engelsk. Jeg har brukt søkeord "fitness teacher Norway" og ikke funnet noen nyere artikler der, unntatt et par publikasjoner, men de dreier seg om "physical education". Dette har ikke samme fokus som mitt arbeid.

Mitt søk etter litteratur har vist at det omtrent ikke finnes forskning i forhold til det å forstå vurderingskriteriene som gjelder for lærerutdanninger i Norge. Når det gjelder de nevnte dokumentene så har jeg ikke funnet noe forskning som gjelder det å tolke rundskriv F-07-16 eller årsmeldinger fra Felles klagenemnd. Jeg har da søkt etter navn på disse dokumentene.

Andre har også konkludert med at det finnes lite forskning om skikkethetsvurdering generelt. Naustdal og Gabrielsen (2015) viser og til det, og sier at til tross for viktigheten av skikkethetsarbeidet, så har det vært lite forskning på dette området i Norge. De viser til rapport fra Universitets- og Høgskolerådet, en nasjonal rapport om skikkethetsvurderingen i Norge som sier det samme, og at denne trekker frem at hovedproblemene i forhold til at det har vært gjort lite forskning på skikkethetsarbeid synes å være knyttet til uhensiktsmessig lov- og

regelverk og manglende fokus på skikkethetsarbeid i institusjonene (Naustdal & Gabrielsen, 2015). I denne rapporten sies det at "arbeidsgruppen mener dagens forskrift mangler presisjonsnivå, og at den også må strammes inn på flere områder" (Universitets-og-høyskolerådet, 2011, p. 7). At det finnes lite forskning på dette underbygges ytterligere av Naustdal og Gabrielsen (2015) når de viser til litteratursøk de har foretatt. De viser til at de har søkt etter internasjonale studier, med søkeord «fitness», «suitability» og professional suitability» og sier at det de har funnet av engelskspråklig forskningslitteratur innenfor feltet også «viser til mangelfullt og komplekst regelverk som en av hovedutfordringene med skikkethetsvurdering av studenter», (s. 4).

Jeg har altså ikke klart å finne så mye nytt siden den gang, annet enn å finne bekreftelser på at det er behov for å vite mer om skikkethetsvurdering. "Jeg opplever stadig at ansatte og veiledere ved utdanningsinstitusjonene og i praksisfeltet samt nye institusjonsansvarlige har et stort behov for å vite mer om skikkethetsvurdering" (Kildahl, 2020, p. 6). Når det er behov for å vite mer kan det være fordi det er lite forskning å se til.

Det kan konkluderes med at det er gjort lite forskning på det å forstå vurderingskriteriene som gjelder for skikkethetsvurdering i lærerutdanningene. Jeg har derfor lite forskning å bygge på når jeg nå vil finne ut noe om hvordan disse vurderingskriterier forstås.

### **3. TEORETISK RAMMEVERK**

Jeg vil se på problemstillingen min ved blant annet å vise til lover og forskrifter som er relevante for å forstå de rammene skikkethetsvurdering foregår innenfor. Foruten å se på forskriften om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, så kan andre forskrifter og lover være med å sette skikkethetsvurdering og det å forstå vurderingskriteriene som gjelder for lærerutdanninger i et videre perspektiv. Tolkningen må være innenfor de lover og forskrifter som gjelder for det å være lærer. Formålsbestemmelser kan da være aktuelt å se på. Jeg vil og bruke diskursteori som tilnærming, og ta utgangspunkt i



Foucault sin definisjon av diskurs som den rådende måten å tenke på og å forstå virkeligheten på, og bruke begrepene makt og norm, som kan relateres til denne tilnærmingen. Med et diskursperspektiv kan en og si noe om hvordan vurderingskriteriene forstås i betydningen hvordan en kan komme frem til de forståelser en har.

### 3.1. Lovgrunnlag

Lovhjemmel for skikkethetsvurdering finner vi i Lov om universitet og høyskoler § 4-10 som omhandler utestengning etter skikkethetsvurdering. Der vises det også til at vedtak kan påklages etter reglene i forvaltningsloven (Kunnskapsdepartementet, 2005b). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven) sier noe om formålet med opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 1998). Forskrift om rammeplaner sier noe om bl.a. formål med de enkelte utdanningene og hva studentene skal oppnå. Kriteriene for skikkethetsvurdering finner vi i Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, skikkethetsforskriften (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vi har en nasjonale felles klagenemnd for skikkethetsaker. Lovhjemmel for nemnda finner vi i Forskrift om felles klagenemnd (Kunnskapsdepartementet, 2005a). Noen av disse dokumentene vil jeg gi en nærmere redegjørelse for nedenfor og bruke som teoretisk rammeverk i denne avhandlingen.

#### 3.1.1. Opplæringsloven

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) er overordnet all utdanning som loven omfatter. I § 1 - 1 vises det til formålet med opplæringen, at den skal skje i "samarbeid og forståing med heimen, og opne dører mot verda og fremtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring". Det vises videre til at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som "respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet".. "opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon". Videre så vises det til at "opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte". Videre så vises det til at "elevane og

lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng". Det vises til at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Det sies vidare at elevene skal ha medvirkning, og skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi de forutsetninger som fremmer danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeides (Kunnskapsdepartementet, 1998). Kan også nevne opplæringslovens paragraf 9A, som omhandler elevenes læringsmiljø. Alle som jobber i skolen har aktivitetsplikt for å sikre elevene et trygt og godt psykososialt skolemiljø (§ 9 A-4).

### **3.1.2. Forskrifter om rammeplan for ulike lærerutdanninger.**

Vi har forskrift om rammeplan for de enkelte utdanningene. Alle rammeplaner er bygd opp på samme måte. Det vises først til virkeområde og formål, og så vises det til læringsutbyttebeskrivelse, som beskrives i forhold til kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse som skal oppnås. Denne oppdelingen går også igjen i de enkelte fag/emner. Rammeplanene viser til hva studentene skal oppnå i forhold til de konkrete utdanningene. Av rammeplaner kan det nevne forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1 -7 (Kunnskapsdepartementet, 2016a), forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5-10 (Kunnskapsdepartementet, 2016b), forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 (Kunnskapsdepartementet, 2013a), forskrift om praktisk-pedagogisk utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2015) og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13 (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Alle de nevnte rammeplanene har som sagt samme oppbygning, og vil i fortsettelsen bare omtales som rammeplaner.

### **3.1.3. Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning**

Denne forskriften viser til hvilke utdanninger som omfattes av skikkethetsvurdering, hva som er formålet med skikkethetsvurdering, den angir vurderingskriteriene, samt forklarer prosedyren for behandling av skikkethetssaker.

Når det gjelder formål med skikkethetsvurdering så vises det i § 2 til at

skikkethetsvurdering skal avdekke om studenten har de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve yrket. En student som utgjør en mulig fare for lov, fysisk og psykisk helse, rettigheter og sikkerhet til de... elevene eller andre som studenten kommer i kontakt med under praksisstudier eller under fremtidig yrkesutøvelse, eller ikke skikket for yrket

Vurderingskriteriene som gjelder for lærer- og spesialpedagogiske utdanninger er fastsatt i forskriftens § 3. En student er uskikket dersom ett eller flere av disse kriteriene er oppfylt:

**a)** studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.

**b)** studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barn, unge og voksnes sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse.

**c)** studenten unnlater å ta ansvar som rollemodell for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.

**d)** studenten viser manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne.

**e)** studenten har problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.

**f)** studenten viser for liten grad av selvinnsikt i forbindelse med oppgaver i studiet eller kommende yrkesrolle.

**g)** studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning.

**h)** studenten viser truende eller krenkende atferd i studiesituasjonen.

(Kunnskapsdepartementet, 2006). Alle som er i kontakt med studenten kan levere tvilsmelding. Tvilsmeldinger som er åpenbart ugrunnet skal ikke behandles av institusjonsansvarlig (§ 9).

Studenten skal varsles skriftlig om at det foreligger begrunnet tvil om vedkommendes skikkethet. Institusjonsansvarlig skal innkalle studenten til vurderingssamtale, og sørge for at saken blir så godt opplyst som mulig. Studenten skal få tilbud om utvidet oppfølging og veiledning, med mindre det er åpenbart at slik oppfølging ikke er egnet til å hjelpe studenten (§ 10).

Særskilt skikkethetsvurdering skal som hovedregel bare benyttes når andre foremelle og uformelle virkemidler i form av veiledning eller lignende ikke har vært tilstrekkelig (Kunnskapsdepartementet, 2016c, p. 4). I forskriftens § 10 sies det at "hvis utvidet

oppfølging og veiledning ikke medfører den nødvendige endring og utvikling hos studenten, skal institusjonsansvarlig fremme saken for skikkethetsnemda." (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dersom saken oversendes til Skikkethetsnemda så vil skikkethetsnemda gjøre en innstilling i saken og oversender saken til institusjonens klagenemd (§ 11). Institusjonens klagenemd fatter vedtak i slike saker (§ 12). Vurderes studenten som uskikket kan studenten bli utestengt fra utdanningen i inntil fem år (§ 12) (Kunnskapsdepartementet, 2006). Studenten kan påklage vedtak som fattes av utdanningsinstitusjonen til Felles klagenemd, (den nasjonal klagenemd). Får ikke studenten medhold der er ordinært rettsapparat siste mulighet.

#### **3.1.4. Forskrift om felles klagenemd**

Forskrift om felles klagenemnd for behandling av klagesaker etter lov om universiteter og høyskoler trådte i kraft fra 2006. Felles klagenemnd behandler klager på enkeltvedtak fattet med hjemmel i universitets- og høyskoleloven, bl.a. § 4-10 som blant annet omhandler utestenging etter skikkethetsvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2005a). Felles klagenemd er den nasjonale overordnede klageinstansen for slike saker. Forskriften gir en nærmere beskrivelse av Felles klagenemd sitt virkeområde, klagenemndas sammensetning, samt bestemmelser om klagenemndas avgjørelser.

#### **3.1.5. Forvaltningsloven**

Jeg vil og si noe om Forvaltningsloven (lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker) selv om den ikke har noe med forståelsen av vurderingskriteriene å gjøre. "Forvaltningsloven inneholder regler for hvordan offentlige myndigheter skal behandle saker. Dette er viktige regler fordi de gjelder den enkeltes rett til å få behandlet sine saker av offentlige myndigheter på en forsvarlig og riktig måte" (Justis-og-beredskapsdepartementet, 1970). Loven er viktig fordi reglene i forvaltningsloven også gjelder i forhold til behandling av skikkethetssaker. Det er formelle regler for at opplysninger må dokumenteres, at forvaltningsorganet har veiledningsplikt i forhold til rettigheter og plikter (§ 11), regler for varsling av parten og rett til å uttale seg (§ 16), rett til å gjøre seg kjent med saksdokumenter (§ 18), begrunnelse skal vise til de regler vedtaket bygger på (§ 25) blant annet.

De lover og forskrifter jeg har vist til her vil jeg bruke når jeg skal diskutere funnene mine.

### 3.2. Diskursteori

I tillegg til å se på de lover og forskrifter, så vil jeg drøfte forståelsen av vurderingskriteriene i lys av diskursteori og begreper som kan brukes i den forbindelse. Det er forskjellige oppfatninger av og tilnærminger til diskurs og diskursbepet. Jeg vil ta utgangspunkt i Foucault og hans forståelse av diskurser for å drøfte forståelsen av vurderingskriteriene. Foucault bruker diskursbegrepet i betydningen hvilke tanker og handlinger som kan bli akseptert innen gitte sammenhenger, det er snakk om hvilke "stemmer" som tillates å komme til uttrykk. Grunnen til at jeg velger å bruke diskursteori er at den tilnærmingen kan brukes til å gi forklaringer på hvordan en kommer frem til de forståelser en har og hvordan forståelser blir som de blir, hvordan noen stemmer blir hørt og noen ikke.

Det kan være ulike forståelser av vurderingskriteriene blant institusjonsansvarlige og de utdanningsinstitusjonene de representerer. Jeg vil ikke legge vekt på å identifisere diskurser, men legge vekt på å diskutere problemstillingen min i lys av hvordan diskurser virker. Foucault sier i "Diskursens orden" at "vi vet godt at man ikke har rett til å si alt, at man ikke kan snakke om alt i alle sammenhenger, og at ikke hvem som helst kan snakke om hva som helst" (Foucault & Schaanning, 1999, p. 9). Det kan handle om forståelser som en tar for gitt, uten nødvendigvis å reflektere eller tenke noe nærmere over det. Diskursen vil inneholde det meningspotensialet eller oppfatningspotensialet som er mulig og vil bli akseptert innen gitte rammer. Diskursen setter grenser for hva som er mulig å si og å tenke, på et gitt tidspunkt, i et gitt samfunn (Rønbeck, 2012b). Diskurser kan forme atferd, tanker og handlinger. Innen et sakfelt så kan det være en kamp om hvilken diskurs som skal være den gjeldende (Neumann, 2001, p. 171). Normalitetens dommere er til stede overalt (Foucault & Østerberg, 1999). Det "normale" blir det som får aksept. Foucault sier i "Diskursens orden" at "den sanne diskursen var den diskursen som ble ført av den som hadde rett til det" (Foucault & Schaanning, 1999, p. 12), og viser her til en historisk kontekst. Han sier videre "jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på en og samme

tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer, behersker dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og omgå dens tunge og skremmende mentalitet" (Diskursens orden s. 9). Foucault sier at "de store vitenskapelige omveltningene til tider kanskje kan leses som resultater av en oppdagelse, men de kan også leses som oppkomsten av nye former for viljen til sannhet (Foucault & Schaanning, 1999, p. 12). Nye sannheter eller kunnskaper kan vinne frem og skyve vekk tidligere sannheter, ny kunnskap kan skapes i en sosial prosess. Det kan handle om hva som får gjennomslag og tilslutning.

Hvordan vi tenker om noe og forstår virkeligheten på er ikke statisk. Vi må kunne si at vi kan ha en dominerende virkelighetsforståelse som etter hvert kan bli utfordret av andre virkelighetsforståelser. "Selv om diskursene fungerer begrensende så vil det alltid være muligheter for å tenke annerledes" (Rønbeck, 2012a, p. 17) Virkeligheten konstitueres når menneskene snakker om den, skriver om den og argumenterer for den. Kunnskap produseres gjennom diskursene, og av den grunn skaper diskursene bestemte muligheter for tanken" (Rønbeck, 2012b, p. 222). Diskurser er resultatet av de homogeniserende prosedyrer for ordning, innretning og kontroll en gitt samtids utsagn til enhver tid underkastes sier Eliassen i "Foucaults begreper" (Eliassen, 2016, p. 53). Dette kan bety at det vil kunne foregå prosesser som virker samlende, justerende og forenende, prosesser som definerer mulighetsrommet. Stabiliteten kan utfordres, om forholdene ligger tilrette for det. En kulturs grunnleggende koder kan styre hva som kan sies og gjøres (Foucault & Eliassen, 2006). Med denne tilnærmingen kan tolkninger forstås som noe som skapes i et samspill med andre. Berger, Wiik og Luckmann viser i "Den samfunnskapte virkeligheten" til at samhandling mellom mennesker kan skape en felles virkelighetsforståelse, og at virkeligheten kan endres kontinuerlig, at det er en tosidig, gjensidig prosess. Bare det å leve i et samfunn medfører en kontinuerlig prosess der den subjektive virkeligheten modifiseres (Berger, Wiik, & Luckmann, 2000, pp. 158-159). Det er mulig å sette forståelsen av vurderingskriteriene i et slikt sosialkonstruktivistisk rammeverk.

En diskurstilnærming kan brukes til å belyse hvordan noe forstås og hvordan forståelser blir som de blir. Tilnærming kan også bidra til refleksjon over og utfordre grunnleggende oppfatninger, og det som synes selvfølgelig trenger ikke å være så

selvfølgelig likevel. Jeg vil nedenfor redegjøre for noen begreper som kan relateres til en diskurstilnærming, og som jeg vil brukes i forbindelse med drøfting for å belyse problemstillingen min.

### 3.2.1. Makt

Makt er et aspekt ved Foucault sin diskursteori, og noe jeg vil se på i forbindelse med det å forstå vurderingskriteriene. Det innebærer makt å være en del av den rådende diskurs. Det kan være maktforhold som gjør at en forståelse får tilslutning. Andre forståelser kunne kanskje vært mulige, men så kan maktforhold gjøre at en ender opp med noen forståelser og ikke andre. Foucault sier i "Diskursens orden" at en analyse av diskurs avslører ikke en menings allmenngyldighet, men den kan vise et spill og en grunnleggende bekreftende makt (Foucault & Schaanning, 1999, p. 38). Dette viser til at hva en kan si og gjøre kan ha med makt å gjøre. Makt er spredt i alle sosiale praksiser ved at enkelte meningsmønstre og sosiale praksiser aksepteres og får oppslutning, mens andre utelukkes (Rønbeck, 2012b, p. 223). Det kan dreie seg om hva slags tanker, stemmer, ideer... som får gjennomslag og blir akseptert. Hva som er rådende diskurs kan være et spørsmål om hvem som har definisjonsmakt, eller hvem som klarer å få definisjonsmakt. Foucault sier at diskursproduksjonen blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt av ulike prosedyrer (Foucault & Schaanning, 1999, p. 9), og at den sanne diskursen er den diskursen som blir ført av den som har rett til det i den aktuelle epoken (s.12).

Eliassen viser til at Foucault viser til en måte å utøve makt på også kan være å legge forholdene fysisk til rette for å fremme oppnåelse av ønskede effekter. Det kan være snakk om utforming av lokaler for å styre bevegelser og handlinger (Eliassen, 2016, p. 120). Hva en kan si og gjøre, hvilke handlinger som aksepteres og hva slags holdninger som er greit kan ha å gjøre med hvem som har makt til å definere, ikke at noe er mer eller mindre objektivt sant eller riktig.

Ingen diskurs er en lukket enhet, diskursen omformes i kontakt med andre diskurser, vi kan snakke om diskursiv kamp (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 15). Makt kan ut fra dette også beskrives som en slags styrkeprøve. Neumann påpeker

også dette når han viser at det vil foregå en kamp om hvilken diskurs som skal være den gjeldende for et spesifikt saksfelt (Neumann, 2001, p. 171). Han sier at makt alltid gjennomsyrrer det sosiale. Om noe er "normalt" eller ikke vil ifølge Foucault være et spørsmål om makt. Det er snakk om makt som virker disiplinerende og styrende, på en indirekte måte.

Foucault sier og at man er bare i det sanne når man adlyder et diskursivt politis regler (Foucault & Schaanning, 1999, p. 21). Det er snakk om å tilpasse seg det allment aksepterte, om det nå er tanker, ideer, handlemåter eller hva det måtte være. Det kan da bli ett spørsmål om i hvor stor grad en er villige til å tilpasse seg den aktuelle diskursen, og hva slags makt eller "disiplintiltak" som virker for å opprettholde diskursen. Foucault viser til at "disiplinen er et kontrollprinsipp for diskursproduksjonen". Den fastsetter diskursens grenser ved hjelp av et identitetsspill som har form av en vedvarende reaktualisering av regler" (Foucault & Schaanning, 1999, p. 22).

Spørsmål som kan stilles er hvor stort handlingsrom det egentlig er innen en rådende diskurs, hvor store muligheter det er til å tenke og handle annerledes, om rammene kan endres. Diskursen er underlagt en "orden", "den settes i system, temmes, ritualiseres, disiplineres og kontrolleres," og "hvis det finnes et samfunnssystem, så finnes det også et diskurssystem, en ordnet diskurs"(Foucault & Schaanning, 1999, p. 62). Det vises til at vi godt kan si at dette gjøres av politikk og økonomi, tradisjon og sedvane, politi og rettsvesen, men at vi ikke må glemme at disse størrelsene også opprettholdes av diskurser. Om det finnes et samfunnssystem så finnes det også et diskurssystem (Foucault & Schaanning, 1999, p. 62). Makt kan være innvevd i samfunnssystemer og strukturer, og hva som fremstår som sannheter kan ha sitt utgangspunkt i disse systemene og strukturene. Hermeneutikk kan nevnes for å belyse sider ved en slik måte å forstå noe på. Hermeneutikken inngår i en humanistisk kunnskapstradisjon og er noe som er mindre håndgripelig enn hva som er tilfelle med naturvitenskapen. Hermeneutikken betonar också att en viss tolkningshorisont ges av och genom traditionen. Det är traditionen, i vidaste mening, som bestemmer eller bär förförståelsen (Molander, 2016, p. 70). Når vi skal forstå noe så vil det bygge på en forforståelse, vi forstår noe i lys av tidligere forståelser.



Foucault sier at alle samfunn og epoker i historien har sine makt- og kunnskapsregimer som produserer forskjellige sannheter og at dermed så eksisterer aldri sannhet uten makt, og at det er maktinstitusjoner som har definisjonsrett på "sannhet". Historien blir kontrollert av dem som blir gitt en posisjon, eller som best har tilegnet seg reglene som styrer kampene (Rønbeck, 2012a, p. 18). Når noe får gjennomslag som sannhet så kan det være fordi noen har makt til å definere sannheten. Dette vil bety at det kan skje endringer når det skjer endringer i styrkeforhold.

Foucault sier at maktformene kan være uanselige og lite prangende, sammenlignet med herskemaktens majestetiske ritualer eller de store statsapparatene. Han sier videre at det er nettopp disse lite prangende maktformene og deres mekanismer og metoder som kan være så virkningsfulle (Foucault & Østerberg, 1999, p. 151). Makt og kunnskap forutsetter hverandre. Intet maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold (Foucault & Østerberg, 1999, p. 29). Diskurser er dynamiske (Eliassen, 2016, p. 54). Makt kan utfordres. Det går an å se for seg at ny kunnskap vinner frem og kan føre til maktforskyvninger og nye måter å tenke på.

Jeg har vist at makt kan ha å gjøre med hvilke stemmer som vinner frem og hva slags mekanismer som gjør at de vinner frem, hvem som blir hørt og hvem som ikke blir hørt i gitte sammenhenger. Disse forholdene kan være relevante i forhold til det å forstå vurderingskriteriene som gjelder for skikkethetsvurdering i lærerutdanningene.

### **3.2.2. Normer og normalitet**

Når en snakker om normer så ligger det i dette også forventninger til atferd i ulike situasjoner. Diskurser kan regulere vår oppfatning av normalitet, og hva slags normer som blir gjeldende. Foucault sier i "Overvåking og straff" at disiplinærstraffen har som funksjon å redusere avvikene (Foucault & Østerberg, 1999, p. 159), og at de disiplinære virkemidler har frembrakt et "normens straffevesen" (Foucault & Østerberg, 1999, p. 161). Normer kan virke

disiplinerende og være med å definere mulighetsrommet.

Synet på normalitet kan forandres, det viser Foucault til i "Galskapens historie". Endret syn på normalitet førte til nye beskrivelser og betegnelser på de som ble plassert på psykiatriske institusjoner (Foucault, Sandmo, Engelstad, & Falkum, 2000). Når synet på hva som er normalt endrer seg så kan det bety en endret diskurs, at nye tanker og ideer vinner frem og blir gjeldende. Oppfattelsen av hva som er normalt og ikke normalt kan ha sin opprinnelse i hvordan bestemte kulturer, samfunn, fagmiljø... oppfatter, definerer og tolerer væremåter (Hillestad, 2006, p. 6). Han sier at en sosialkonstruktivistisk tilnærming har vunnet innpass i forhold til normalitets- og avviksforståelse, at forståelsen av avvik kan være kontekststøttet, med opphav i sosiale og diskursive definisjons- og maktprosedyrer av forskjellig art.

Hva som er normalt eller avvikende og sykt blir bare et spørsmål om hvilket definisjonsgrunnlag som benyttes, ståstedet til de personer, institusjoner, kulturer og maktsentra som til enhver tid oppfatter, definerer og innehar muligheter til å konstruere og konstituere de bestemte fenomenene og tilstandene som det de kommer til å fremstå som (Hillestad, 2006, p. 6)

Han sier videre at med en slik tilnærming så rives grunnen vekk under ethvert objektivt normalitetsbegrep. Og som Foucault sier i "Tingenes orden", alt lar seg tenke innenfor systemets, reglens og normens orden (Foucault & Eliassen, 2006, p. 480). Da blir det i et samspill med omgivelsene at grenser for hva som kan tenkes og gjøres avdekkes og settes.

Foucault viser til at overvåking og disiplinering kan skje på flere vis, og at normalitetens dommere er til stede overalt. Foucault viser til hvordan fengselsvesenet kan virke disiplinerende og få folk til å innordne seg etter det som forventes (Foucault & Østerberg, 1999). Dette kan overføres til skole, arbeidsliv, alle steder... Vi kan kalle det konformitetspress når en mer eller mindre føler ett press for å tilpasse seg normen (Neumann, 2001). Det kan få konsekvenser for den enkelte å ikke tilpasse seg, å gjøre det som forventes.

De virkemidler som benyttes for å få noen til å innordne seg trenger ikke være

"store" og "synlige". Disiplinens suksess skyldes utvilsomt at dens virkemidler er så enkle: Det hierarkiske blikk, den normaliserende sanksjon og dens kombinasjon til en særskilt metode, nemlig eksaminasjonen (Foucault & Østerberg, 1999, p. 151). Hierarkiet i seg selv, som en er en del av, kan virke disiplinerende og få en til å innordne seg normen. Foucault viser til prinsippet for panoptikum, og at det og kan brukes som illustrasjon på sosial kontroll. Panoptikum var en type fengsel som ble bygget slik at fangene/ de som er i bygget, kan overvåkes uten at de ser hvem som overvåker de. Dette prinsippet kan innebære en disiplinerende makt som er sterk, men usynlig. En vet at en blir overvåket av "noen". En gjør det som forventes fordi en føler at det ikke er greit å gjøre noe annet. Sanksjoner kan tas i bruk for å bidra til tilpasning til normen. Foucault sier at disiplinærstraffen har som mål å redusere avvikene"(Foucault & Østerberg, 1999, p. 159). Men "straffen" og de mekanismer som er i funksjon for å redusere avvik fra normen, trenger ikke å være synlige.

Foucault snakker om et "normens straffevesen" hvis prinsipper og funksjonsmåte ikke kan tilbakeføres til lovens tradisjonelle straffevesen (s. 161). Eksaminering er et normaliserende blikk, en bevoktning som gjør det mulig å stemple, klassifisere og straffe individene (s. 162). Ordningen innebærer at en viss form for maktutøvelse knyttes til en viss type kunnskaper (Foucault & Østerberg, 1999, p. 164). I et moderne samfunn fungerer eksamen som "inngangsbilletter" til mange goder som utdanning, jobb etter fullført utdanning osv. Da blir det også viktig hva slag typer kunnskaper som belønnes og gir uttelling på eksamen.

Jeg har med Foucault som utgangspunkt prøvd å vise at normer og den diskursen de inngår i kan være disiplinerende og være med å definere mulighetsrommet, at normer kan ha noe å si i forhold til hvilke stemmer som vinner frem og ikke vinner frem når noe skal forstås.

Jeg har i denne teoridelen beskrevet noen lover og forskrifter som er relevante som teoretisk rammeverk i forbindelse med det å forstå vurderingskriteriene. Jeg vil foruten de nevnte lover og forskrifter bruke en diskurstilnærming og begrepene makt og normer/normalitet som er relatert til diskursteori, når jeg diskuterer funnene mine.

## **4. METODE**

Jeg vil i dette kapittelet forklare de metodiske valg jeg har tatt og hvordan undersøkelsen har blitt gjennomført.

### **4.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt**

Hva slags metode en velger å undersøke noe med, kan være avhengig av hva slags ontologisk utgangspunkt en har. Det kan vises til to vitenskapsteoretiske paradigmer. Den ene tradisjonen viser til at tanke og fornuft er et mer eller mindre korrekt speilbilde av den ytre virkeligheten. Den andre tradisjonen viser til at den ytre verden primært er en mental konstruksjon, styrt av våre tankemønstre (Aase & Fossåskaret, 2018, p. 52). Valget blir et spørsmål om hvordan en tror verden er konstruert sier de. Min ontologiske antakelse i forhold til denne oppgaven er at jeg tror at virkeligheten ikke er noe som kan beskrives objektivt, og at det i forhold til å forstå vurderingskriteriene kan være snakk om tolkninger. Når det gjelder epistemologisk utgangspunkt og spørsmålet om hva kunnskap er og hvordan den oppstår, så er mitt utgangspunkt at det kan være snakk om en prosess der en kommer frem til konklusjoner i et samspill med andre, der det avdekkes og settes grenser for hva som kan tenkes og gjøres, noe som kan plasseres i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Berger og Luckmann viser i "den samfunnsskapte virkelighet" til at virkeligheten skapes i en prosess der samhandling med andre kan bidra til en felles virkelighetsforståelse (Berger et al., 2000). Da kan også forståelser endres når forholdene ligger tilrette for det.

### **4.2. Metodevalg**

Som metodisk tilnærming har jeg valgt intervju og analyse av dokumenter, som er kvalitative metoder. Jeg har brukt tematisk analyse for å få frem funn. Funnene har jeg drøftet med utgangspunkt i diskursteori og ved å se på lover og forskrifter.

Jeg har brukt intervju fordi jeg har vært interessert i å få innsikt i forståelsen av vurderingskriteriene, og da kan det være nyttig å få vite noe om hvordan de som er tett på det å forstå vurderingskriteriene tenker om forståelsen av disse. Og så har jeg brukt

funn fra dokumenter fordi analyse av foreliggende dokumenter kan bidra til å justere og å supplere funnene fra andre kilder. Dokumentene kan sette data fra intervjuene i perspektiv og få frem en mer utfyllende forståelse av vurderingskriteriene.

Dokumentene det er snakk om er rundskriv F-07-16 og dokumenter fra den nasjonale Felles klagenemnd (årsmeldinger). Dette er dokumenter som det er naturlig for institusjonsansvarlige å forholde seg til når vurderingskriteriene skal forstås, da det er dokumenter som sier noe om hvordan vurderingskriteriene skal forstås, eller som det kan utledes noe av med hensyn til dette. Generelt så kan det sies at ved å bruke flere metoder for datainnsamling, som i dette tilfellet både intervju og dokumenter, så kan disse utfylle hverandre og en kan få belyst flere sider ved en problemstilling. De dokumentene jeg har brukt er nærmere redegjort for i pkt. 4.2.2.

Som jeg har vist til så er det institusjonsansvarlige som mottar tvilsmeldinger. At det skal være slik fremgår av skikkethetsforskriften § 9. Det er fra det tidspunktet institusjonsansvarlig får en tvilsmelding det kan bli snakk om en særskilt skikkethetsvurdering, om tvilsmeldingen er begrunnet i vurderingskriteriene. Tvilsmeldinger som er åpenbart ugrunnet skal ikke behandles. På bakgrunn av institusjonsansvarliges funksjon og sentral posisjon i forbindelse med mottak av tvilsmeldinger har jeg derfor intervjuet noen institusjonsansvarlige. Nærmere beskrivelse av hvem jeg har intervjuet og hvordan utvalg er foretatt er redegjort for under pkt. 4.2.1.1.

Bruk av kvalitativ metode er aktuelt når en er interessert i meningsdimensjonen, hva noe betyr (Aase & Fossåskaret, 2018). Med alternativ tilnærming, kvantitativ metode, er en opptatt av hva som er objektivt, det legges vekt på talldata og bruk av statistiske analyseteknikker, og funn kan beskrives med tall og tabeller (Ringdal, 2018). Jeg har valgt kvalitativ metode fordi jeg er opptatt av hvordan noe blir forstått.

#### **4.2.1. Intervju**

Jeg har valgt intervju, nærmere bestemt telefonintervju, som en metode for å belyse problemstillingen min. Telefonintervju er noe som kan være praktisk når en vil ha

personlige samtaler, men ikke kan treffes fysisk pga avstander. Ulempe er at kroppsspråk ikke fanges opp (Creswell, 2014, p. 411). Når en bruker intervju kan den som intervjues svare med egne ord, noe som kan gi mer nyanserte tilbakemeldinger enn om en for eksempel skulle bruke spørreskjema. Intervju kan på den måten avdekke ting som ikke kan observeres (Hatch, 2002, p. 71), og det tenker jeg er viktig her. Intervju gir også muligheter til å kunne stille oppfølgingsspørsmål.

Intervju er samfunnsforskningens mest brukte kanal for innsamling av empirisk materiale. Intervjuet etterlater seg en tekst som er forhandlet frem mellom de involverte i intervjusituasjonen (Aase & Fossåskaret, 2018, p. 103). De sier videre at "hvis det er slik at kunnskap og forståelse blir skapt i en samtale, ikke bare formidlet, må forskeren i sin analyse ta hensyn til at intervjuer er med å skape fortellingen og fortellingens mening" (s. 105). De sier også at det er mange forhold som påvirker intervjusituasjonen og at "den sterile intervjusituasjonen finnes ikke - ethvert møte influerer på deltakerne" (s. 106). I fysiske møter vil det være kroppsspråk. Med telefonintervju, som jeg brukte, er det ikke kroppsspråk å ta hensyn til, men tonefall, småord mellom utsagn og spørsmål om å gjenta noe kan være forhold som kan påvirke alle typer intervjuer.

Det er forskjellige typer intervju. Vi kan snakke om uformelle intervju, formelle intervju og standardiserte intervju. Når det gjelder uformelle intervju så er ikke det primære med slike intervju å samle data, men de brukes ofte til å bekrefte funn (Hatch, 2002, p. 92). Når det gjelder standardiserte intervju så viser han til at det da brukes forhåndsbestemte spørsmål som stilles på samme måte til alle informanter, og det stilles vanligvis ikke oppfølgingsspørsmål. Det er da et ønske om at den innsamlede informasjonen kan bli systematisk sammenlignet (s. 95). Når det gjelder formelle intervju så kaller han de også strukturerte, semistrukturerte eller dybdeintervju, og sier at det som skiller disse fra de standardiserte intervjuene er at de ofte legger mer vekt på fleksibilitet. De er strukturert på den måten at det er intervjueren som leder intervjuet, og de ønsker å få frem informantens forståelse av noe (s. 94). Med en konstruktivistisk tilnærming så vil en prøve å bygge fleksibilitet inn i denne type intervju sier han, der intervjueren og informanten deler ansvar for spørsmål og svar (s. 95). Det virker som at begge parter da på en måte blir enige om at spørsmålet var ok og at svaret kan være et svar på spørsmålet.

Jeg har brukt formelt strukturerte/semi-strukturerte dybdeintervju, på grunn av den fleksibiliteten disse gir, og fleksibilitet er også noe Hatch(2002) viser til. Jeg laget en intervjuguide/plan for intervjuene, som var spørsmål om hvordan det enkelte vurderingskriteriet i forskriften forstås, og stilte de samme spørsmålene til alle. Til slutt spurte jeg om det var noe intervjupersonene ville kommentere spesielt. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål om det var noe som var uklart i forhold til det de sa. Jeg brukte åpne spørsmål i den grad det var mulig, spurte hvordan forstår du... har du noe å si... . Åpne spørsmål er godt egnet til kvalitative studier (Hatch, 2002, p. 43). Lukkede spørsmål kan være greit å bruke for å få noe bekreftet eller avkreftet. Jeg tenker at når en vil ha frem hvordan noe forstås, i dette tilfellet fra institusjonsansvarlige for skikkethetsvurderinger, så er åpne spørsmål hensiktsmessig. Jeg brukte derfor åpne spørsmål for å få frem betraktninger og forståelser. Hatch (2002) sier at det i et intervju ikke trenger å være så mange spørsmål. Jeg tenker at det er viktig å ikke miste fokus på det en vil undersøke, og at det fort kan skje om en har for mange spørsmål. Men siden det er en del vurderingskriterier i forskriften (åtte stykker), så ble det likevel en del spørsmål, siden jeg spurte om hvordan det enkelte vurderingskriteriet ble forstått. Med en slik tilnærming hadde jeg mulighet til å gå i dybden, tilpasset de konkrete tilbakemeldingene, samt ha rom for improvisasjon, men likevel følge en oppsatt ramme for intervjuene. Ved å gi rom for at de jeg intervjuet til slutt kunne komme med egne tanker rundt det å forstå vurderingskriteriene og eventuelle utfordringer rundt det, så var det på den måten også mulig å få frem generelle forhold rundt det å forstå vurderingskriteriene.

Jeg tok ikke lydopptak av intervjuene, men noterte mens intervjupersonene snakket. Ved valg av intervjumetode, om det skulle være lydopptak eller ikke, så gjorde jeg en avveining mellom å få nok informanter til å si ja til å være med og det å ha lydfiler å kunne gå tilbake til etterpå for å høre samme uttalelser flere ganger. Jeg vurderte det slik at det kunne være at flere sa nei til å være med i undersøkelsen om intervjuene ble tatt opp, så jeg endte opp med å ikke ta lydopptak. Når vi vet at enkelte utdanningsinstitusjoner har få skikkethets saker og noen har mange (Naustdal & Gabrielsen, 2015), så kunne det tenkes at intervjupersoner kunne ha vegret seg fra å delta i undersøkelsen, av frykt for at utsagn kunne bli brukt mot dem eller deres institusjon senere på noe vis. Når det skal gjøres forskning og foretas undersøkelser er der regler for personvern som skal følges, så dette er en rent hypotetisk

problemstilling. Men subjektivt kan det nok oppleves "tryggere" å snakke fritt når en ikke har fysiske "bevis" (lydopptak) på det som sies. Intervjupersonene i denne undersøkelsen ble informert om hvordan undersøkelsen var tenkt gjennomført da de ble spurt om å være med på intervju, og at det ikke ville foreligge lydopptak som på noe tidspunkt skulle kunne tilbakeføres til person eller institusjon. Alle som ble spurt sa ja til å være med på intervju, enkelte etter å ha spurt nøye om hvordan intervjuene skulle foregå, og flere ga uttrykk for at de var fornøyd med at ingenting skulle bli tatt opp. Så mitt inntrykk er at valget om ikke å ta lydopptak var en medvirkende årsak til at alle som ble spurt ville være med på intervju. Det skal selvsagt være like "trygt" å delta i intervju om intervjuene blir tatt opp, men jeg la vekt på at metodevalg i minst mulig grad skulle være et hinder for at noen ville stille til intervju.

En ulempe med å gjøre intervju uten opptak er at en ikke har noe fysisk materiale fra intervjupersonene å gå tilbake til etterpå, om det er noe en vil høre en gang til. Uten opptak er en avhengig av det en har notert. I noen tilfeller gjentok jeg spørsmål for å få intervjupersonene til å si det samme en gang til, eller ba de gjenta noe. Gjentakelser kan bidra til at det som sies oppfattes og huskes bedre. Når en gjør opptak er en kanskje ikke så opptatt av det, siden en med opptak kan lete gjennom samtalene senere.

Jeg passet på å ha god tid mellom intervjuene, alle intervjuene ble gjort i løpet av ca en uke. Med en gang et intervju var gjennomført så satte jeg meg ned med notatene fra intervjuet som var gjort og skrev utfyllende setninger fra intervjuet der jeg i noen tilfeller kanskje bare hadde skrevet delvise setninger på forklaringer. Når jeg gjorde dette med en gang var materialet ferskt og det var ikke så vanskelig å huske hva som hadde blitt sagt, men det kan være at setningsoppbygning i enkelte utsagn jeg har vist til ikke ble akkurat slik som intervjupersonen uttrykte seg, og at småord ikke kom med alltid. Men siden jeg har brukt tematisk analyse av intervjuene og kodet datamaterialet etterpå som en del av analysen, så kan det være like viktig å få frem meningsinnhold, og ikke nødvendigvis ha mange lange ordrette gjengivelser fra intervjuene.

Intervju uten lydopptak kan diskuteres ut fra et hermeneutisk perspektiv.

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende, og legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på



flere nivåer (Thagaard, 2009, p. 39). Jeg gjorde notater og skrev ned det som ble sagt i intervjuene så nøyaktig som mulig. Jeg trengte ikke ha fokus på noe annet, som for eksempel kroppsspråk, siden intervjuene foregikk pr telefon. Ut fra et hermeneutisk perspektiv så kan en si at hva en trekker ut, legger merke til og tolker alltid vil bygge på en forforståelse og sees i lys av tidligere forståelser (Molander, 2016). Det kan ha noe å si også for hva en trekker frem fra intervjuene. Forforståelse kan en som intervjuer ha, samme hvordan intervju foregår, om de blir tatt opp eller ikke.

Hermeneutikk var opprinnelig knyttet til fortolkning av tekster (Thagaard, 2009, p. 39). Molander viser til hermeneutikk for å illustrere kunnskapsdannelse. Han sier at kunnskapen har ingen begynnelse og ingen slutt, den er levende og i utvikling. "min röda tråd är kunnande som en form av uppmärksamhet.." sier han (Molander, 2016, p. 70). Og hva en er oppmerksom på kan variere fra person til person, det trenger ikke ha noe med selve metoden en bruker.

Det som har vært viktig i denne avhandlingen er å få frem forståelser og tanker rundt institusjonsansvarliges forståelse av vurderingskriteriene når det er snakk om å foreta særskilt skikkethetsvurdering. Uansett metode for datainnsamling så vil det skje en tolkning ved koding av funn når en gjør tematisk analyse. Jeg vil redegjøre mer om tematisk analyse og trinnene jeg har brukt fra denne analyseformen i pkt. 4.2.3.

#### **4.2.1.1. Utvalg av informanter**

Som jeg har vist til så skal alle norske utdanningsinstitusjoner ha institusjonsansvarlige for skikkethetsvurderinger, og det er disse som skal foreta en første vurdering av en tvilmelding når det meldes tvil om en students skikkethet. Tvilmeldingen skal være begrunnet i vurderingskriteriene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Jeg har derfor intervjuet et utvalg institusjonsansvarlige. Som regel så er det ikke mer enn en institusjonsansvarlig for lærerutdanninger ved en institusjon, det kan være flere, men det er uansett ikke snakk om mange personer som har en slik funksjon.

For å finne intervjupersoner så skaffet jeg meg først en oversikt over alle utdanningsinstitusjoner i Norge som tilbyr lærerutdanninger. Deretter plukket jeg ut utdanningsinstitusjoner spredd rundt i landet. Jeg har slått opp på de ulike

utdanningsinstitusjonenes nettsider for å finne ut hvem som var institusjonsansvarlig for lærerutdanningene ved de ulike utdanningsinstitusjonene. Alle de jeg har snakket med er altså institusjonsansvarlige for lærerutdanninger. Siden det ikke er så mange som har funksjonen institusjonsansvarlig for skikkethetsvurderinger for lærerutdanninger, så er det heller ikke så mange tilgjengelige informanter.

Et problem med utvalg som er basert på at informantene er tilgjengelige for forskeren, er at det er en tendens til at slike utvalg vil representere personer som er fortrolig med forskning, og at en kan gå glipp av personer som kunne ha problematisert andre ting, om de var villige til å delta (Thagaard, 2009, p. 57). Hatch (2002) viser til den samme ulempen med tilgjengelighetsutvalg, og sier at en sann type utvalg kan bety at en ikke får med så mange av de som kunne ha kommet med kritiske bidrag. Han viser også til at en med slike utvalg kanskje fokuserer mer på gjennomførbarhet av undersøkelsen enn at den skal bidra med noe (s. 50). Ringdal (2018) problematiserer også et utvalgs sammensetning, og viser til at det kan være aktuelt å velge ut personer fra flere kategorier. Jeg ønsket å få intervjupersoner fra hele landet, for å ta høyde for at det eventuelt kunne være kulturelle forskjeller mellom landsdeler som kunne gi seg utslag i forståelsen av vurderingskriteriene. Det er ikke noe jeg har undersøkt, men ved å velge intervjupersoner geografisk spredd så er det lagt til rette for at eventuelle ulikheter på grunn av geografi kan bli representert. Alle institusjonsansvarlige for skikkethetsvurderinger har samme funksjon og skal forholde seg til det samme regelverket, så jeg tenker at alle er like representative. Siden alle de spurte svarte ja til å være med på intervju, så vurderer jeg det slik at de skisserte problemene med utvalg ikke er så veldig relevant i denne undersøkelsen.

Neste spørsmål var å avgjøre hvor mange informanter jeg skulle ha. Dette er en kvalitativ undersøkelse. Antall informanter det er behov for avhenger av formålet med intervjuet, en person kan være nok om det for eksempel er å få beskrevet prosesser, men for å få et mer pålitelig bilde av noe så kan det være tryggest å intervju flere. Det gjelder særlig om det er snakk om å finne ut noe om hvordan noe oppleves (Ringdal, 2018, p. 243). Det kommer an på hva en vil finne ut noe om (Hatch, 2002, p. 49), og til færre deltakere involvert til mer tid må brukes på hver enkelt. Hatch viser til hva andre har sagt: "interview as many subjects as necessary to find out what you need to know" (Hatch, 2002, p. 50). Når en gjør kvalitative undersøkelser så har en som regel ikke nok

informanter til å kunne gjøre statistiske generaliseringer. Men det som kan være et poeng er likevel å snakke med flere personer for å få frem flere typer svar for å få belyst problemstillingen på en god måte. Jeg endte opp med fem intervjupersoner.

Etter å ha funnet frem til aktuelle intervjupersoner tok jeg en telefon til de jeg hadde plukket ut for å spørre om de kunne tenke seg å stille til intervju. Jeg informerte kort om hva jeg ønsket å snakke med de om. Alle som ble kontaktet sa som nevnt tidligere ja til å delta i undersøkelsen. Etter muntlig bekreftelse på telefon fikk intervjupersonene skriftlig informasjon og samtykkeerklæring tilsendt på mail. Samtykkeerklæring ble mottatt før intervjuene ble foretatt.

For å oppsummere så har jeg har i denne undersøkelsen prøvd å finne ut noe om forståelsen av vurderingskriteriene ved å undersøke to ulike typer datamateriale. I tillegg til intervju har jeg valgt å analysere noen relevante dokumenter som kan si noe om forståelsen av vurderingskriteriene.

#### **4.2.2. Dokumentanalyse**

Jeg har altså i tillegg til intervju brukt dokumenter for å belyse problemstillingen min. Med dokumentanalyse så mener jeg analyse av foreliggende dokumenter. "Studiet av dokumenter kalles også innholdsanalyse. Men i og med at innholdsanalyse også benyttes i studier av tekster basert på intervju- og observasjonsdata, er det hensiktsmessig å reservere betegnelsen dokumentanalyse for studier som er basert på tekster skrevet for et annet formål enn det som omfattes av forskningsprosjektet" (Thagaard, 2009, p. 62). Jeg vil se etter meningsinnhold i dokumenter som kan belyse problemstillingen min og bruker betegnelsen dokumentanalyse i samsvar med ovenforstående sitat fra Thagaard. Jeg vil ikke gjøre to ulike typer analyse, men analysen av dokumentene vil jeg gjøre etter mal for tematisk analyse, for å få frem meningsinnhold i dokumentene, på samme måte som jeg vil gjøre det med intervjuene. Analyser av foreliggende tekster benyttes ofte som supplement til observasjoner og intervju (Thagaard, 2009, p. 13), noe jeg også har vist til tidligere. Til færre deltakere en har i en undersøkelse, til mer viktig kan det være å inkludere flere kilder i en undersøkelse (Hatch, 2002, p. 50). Det er mange ulike typer dokumenter som kan brukes når en vil gjøre en analyse av dokumenter, både offentlige dokumenter og

andre tilgjengelige dokumenter, og dokumenter kan være kilde til mye nyttig informasjon (Rapley & Jenkins, 2010). De dokumentene jeg har sett på er offentlig tilgjengelige dokumenter som har blitt til for å være til hjelp i forbindelse med det å gjøre skikkethetsvurderinger, og da er det å forstå vurderingskriteriene en del av dette. Jeg gir nedenfor en nærmere redegjørelse for hva slags dokumenter det er og hvorfor de har blitt valgt.

#### **4.2.2.1. Rundskriv F-07-16**

Et av dokumentene jeg har brukt som kan si noe om forståelsen av vurderingskriteriene, er rundskriv F-07-16, som er rundskriv til forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning. Et rundskriv er en orientering fra departementet til berørte parter om tolkninger av lover og forskrifter (Regjeringen.no, 2022). Rundskriv F-07-16 er utarbeidet av kunnskapsdepartementet for å forklare hvordan forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning skal forstås. Dette rundskrivet har foruten en innledende redegjørelse om skikkethetsvurdering, også kommentarer til de enkelte paragrafene i skikkethetsforskriften. Det er dermed et viktig dokument i forbindelse med det å forstå vurderingskriteriene. Det er naturlig å se i rundskrivet om en lurer på hvordan noe i skikkethetsforskriften skal forstås.

#### **4.2.2.2. Årsmeldinger fra Felles klagenemnd (2016-2019)**

Jeg har også brukt dokumenter fra felles klagenemnd som kilde, spesifikt årsmeldinger fra årene 2016 -2019. Siden Felles klagenemnd er det øverste nasjonale klageorganet for blant annet skikkethetssaker, så er det relevant å finne ut noe om hva slags føringer den nasjonale klagenemnda gir i forbindelse med det å forstå vurderingskriteriene. Å legge vekt på forståelser og føringer fra Felles klagenemnd kan, som nemnda selv viser til, bidra til god felles forståelse mellom institusjonene. Det kan og bidra til at få saker fra institusjonene blir omgjort av den nasjonale klagenemnda, om saker kommer så langt. Avgjørelser i den nasjonale klagenemnda er prinsipielle. Felles klagenemnd og de avgjørelser som tas der skal være retningsgivende for de vurderinger som gjøres og de avgjørelser som tas av utdanningsinstitusjonenes skikkethetsnemnder. Det vises i årsmelding for 2019 til at "vi håper at årsmeldingen kan hjelpe utdanningsinstitusjonene og underinstansene til en god saksbehandling av sakene og

ved dette bidra til likebehandling på tvers av universitet- og høyskoler i hele landet" (Felles-klagenemd, 2019, p. 8).

Felles klagenemd kan og gi veiledning til utdanningsinstitusjonene når de er i tvil om hvordan noe skal forstås (Felles-klagenemd, 2019). Vi har en egen forskrift om felles klagenemd der det vises til at klagenemndas oppgave blant annet er å behandle klager over enkeltvedtak truffet med hjemmel i lov om universitet og høyskoler, § 4 i forskriften viser spesielt til utestenging, som er det som skjer når en student blir vurdert som uskikket (Kunnskapsdepartementet, 2005a). Det er viktig at føringer fra den nasjonale Felles klagenemd tas hensyn til når vurderingskriteriene forstås, da det er denne nemnda som har siste ord i en klagesak, (om ikke studenten tar saken til ordinært rettsvesen).

Ved å bruke de dokumentene jeg har vist til sammen med funn fra intervjuene, så ønsket jeg å prøve å få en mer utfyllende forståelse av vurderingskriteriene enn hva som er tilfellet ved bare å bruke intervju og funn fra intervju. Forskjellen mellom disse to typer data er at funn fra intervju er samlet inn for et bestemt formål, med utgangspunkt i institusjonsansvarliges tolkning av vurderingskriteriene. Dokumentene (rundskriv og årsmeldinger) har vi fra før, og de representerer nasjonale føringer for hvordan vurderingskriteriene skal forstås.

Etter å ha gått gjennom både intervjuene og dokumentene for å lete etter forklaringer og meningsinnhold som kan si noe om hvordan vurderingskriteriene som gjelder for skikkethetsvurderinger i lærerutdanningene forstås, så har jeg systematisert funn fra dokumentene sammen med funn fra intervjuene. Nedenfor forklarer jeg dette nærmere.

#### **4.2.3. Tematisk analyse**

For å få frem funn så har jeg brukt tematisk analyse og de trinnene som den metoden viser til. For å gjenta hva jeg har vist til tidligere, så har jeg brukt denne metoden for å gå gjennom både intervjuene og de dokumentene som jeg har brukt. Tematisk analyse er en metode for å identifisere og analysere mønster eller tema i datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Jeg har vært opptatt av å finne kvalitativ informasjon i datamaterialet.

Det kan også innebære å lete etter informasjon som ligger i det uuttalte (Anker, 2020, p. 40). Noe som for eksempel kan være uuttalt informasjon er å se etter intensjoner i de dokumentene jeg har brukt. Og ved å kode og tematisere innhold fra intervjuene er det mulig å finne mønster, samt både uttalt og ikke uttalt informasjon i intervjumaterialet. Ved å bruke tematisk analyse ved gjennomgang av hele datamaterialet mitt, både intervju, rundskriv F-07-16 og årsmeldinger fra Felles klagenemnd, for deretter å presentere dette sammen, så fikk jeg et helhetlig bilde av de ulike typer datamateriale jeg har brukt og hva det kunne fortelle i forhold til problemstillingen min.

En tematisk analyse kan gjøres i seks trinn (Eggebo, 2019). Nedenfor vil jeg beskrive hvordan jeg har gjort analysen av datamaterialet gjennom disse trinnene. Som første trinn så begynte jeg analysearbeidet med å lese nøye gjennom alle intervjuene mine etter å ha skrevet de ned. Jeg markerte uttalelser som lignet hverandre og utsagn som utdypet, forklarte og problematiserte forståelser. Jeg leste gjennom intervjumaterialet flere ganger, for å få god oversikt over dette datamaterialet mitt. Jeg gikk igjennom dokumentene på samme måte, så etter utsagn som kunne forklare og problematisere, og innhold som det kunne være interessant å se nærmere på i forbindelse med det å forstå vurderingskriteriene. De dokumentene jeg gikk gjennom på den måten er de dokumentene jeg har vist til, rundskriv F-07-16 og dokumenter fra Felles klagenemnd (årsmeldinger).

Trinn to i analysen var å begynne prosessen med å kode datamaterialet. Jeg bearbeidet da videre det datamaterialet jeg hadde merket i trinn en, og kodet datamaterialet ved å finne meningsinnhold og skrev deretter dette ned. Jeg satte også inn en del sitat fra intervjuene i denne oversikten, og merket intervjuene med kilde, for å ha sitater til senere bruk. Det samme gjorde jeg med de dokumentene jeg brukte. Foruten å notere ned meningsinnhold, så skrev jeg også ned i oversikten min hele utsnitt av tekster som kunne si noe direkte i forhold til problemstillingen, og merket de med hvor jeg hadde hentet sitatene fra. Det ble en del sider med kodet datamateriale. Noe datamateriale hadde samme meningsinnhold og ble ført opp flere ganger. Forklaring på det er at flere av intervjupersonene kom med lignende uttalelser. Noe som er naturlig, da det var de samme vurderingskriteriene de institusjonsansvarlige ga forklaringer til. De dokumentene jeg gikk igjennom hadde også noe overlappende innhold.

Trinn tre i analysen gikk ut på å finne tema i datamaterialet. Jeg gikk gjennom oversikten med kodet datamateriale, datamaterialet som inneholdt både kodet materiale fra intervjuene og fra dokumentene, og så nærmere på det jeg hadde kodet. Det vil si at jeg fordelte og grupperte under ulike tema det kodede datamateriale jeg hadde. Under hvert tema plasserte jeg kodet datamateriale som passet til de ulike temaene. Etter å ha gått gjennom hele datamaterialet på denne måten grupperte jeg videre i underordnede og overordnede tema. Under hvert tema hadde jeg da oversikter med kodet materialet, der jeg også kunne finne igjen både sitat fra intervjuene og utdrag fra dokumenter.

Ett fjerde trinn var å gå gjennom oversikten over temaene en gang til for å vurdere om jeg hadde fått frem helheten i datamaterialet. Jeg så på om det var aktuelt å gjøre om på temaoppdelingen og om det kodede materiale jeg hadde plassert under de ulike temaene faktisk passet der jeg hadde plassert det. Jeg endte opp med noen tema som fremstår som sentrale i forhold til å si noe om det jeg fant i datamaterialet mitt i forhold til problemstillingen min.

Det femte trinnet i analysen var å finne passende temanavn til de ulike temaene. Når en bruker tematisk analyse så kan det være lurt å finne navn på temaene som gir et godt innblikk i hva de ulike temaene handler om (Eggebø, 2019). Det kan også gi et innblikk i hva undersøkelsen handler om. De temaene jeg endte opp med er de som jeg har presentert som funn i kap. 5.

Det sjettede og siste trinnet når en bruker tematisk analyse er å presentere det en har kommet frem til ved hjelp av den tematiske analysen, fortelle hva som er historien i datamaterialet. Jeg har brukt funnene fra analysen til å drøfte oppgavens problemstilling. Funnene har jeg drøftet ved å bruke lover og forskrifter som rammeverk, samt ved å se funnene i lys av diskursteori og begrepene makt og normer.

#### **4.2.4. Diskurstilnærming**

Tema for oppgaven min er særskilt skikkethetsvurdering i lærerutdanningene. Problemstillingen i oppgaven min er hvordan institusjonsansvarlige forstår vurderingskriteriene i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning som gjelder for lærerutdanninger, (det er snakk om forståelsen når det kan bli aktuelt å foreta

særskilt skikkethetsvurdering), samt hvordan rundskriv og andre dokumenter (årsmeldinger fra felles klagenemnd) kan bidra til forståelsen av disse vurderingskriteriene. Problemstillingen har og en annen dimensjon enn den rent beskrivende, det er om en kan si noe om hvordan vurderingskriteriene forstås i betydningen hvordan en kan komme frem til de forståelsene en har. I kap. 3 har jeg redegjort for diskursteori og det rammeverket jeg brukt i drøftingen av funn, så jeg vil ikke si så mye mer om det her. Men jeg vil vise til følgende utsagn: "Diskursanalyse er både en vitenskaps- og en samfunnsteori samt en metode og en teknikk for å analysere et ferdig materiale." (Anker, 2020, p. 42). Hun viser også til at det finnes ulike former for diskursanalyse, og viser da til Jørgensen og Phillips. De sier at det er ikke noen større enighet om hva diskurser er eller hvordan man analyserer dem. "Men foreløbigt kan man si, at en diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 8).

Jeg er ikke så opptatt av å identifisere diskurser og vil ikke gjøre en diskursanalyse, men jeg har brukt en diskurstilnærming for å beskrive prosesser og hvordan en kan komme frem til forståelser. Da kan en diskurstilnærming være hensiktsmessig. Jeg vil bruke tematisk analyse for å få frem funn i datamaterialet mitt (intervju og dokumenter), for deretter å bruke en diskurstilnærming og de begrepene som er beskrevet i pkt 3.2. sammen med lover og forskrifter, ved drøfting av funnene.

#### **4.2.5. Forskningsetiske vurderinger**

Forskningsetikk innebærer at en skal følge det formelle regelverket som gjelder i forbindelse med forskning. Det betyr også at personer som deltar i forskning skal ivaretas. Det skal innhentes informert samtykke fra de personene som skal delta i undersøkelser. Informantene skal være informert om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene ved design og forstå hva den dreier seg om og hva de er med på, de skal delta frivillig og det skal være mulig å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2018, p. 104). Det skal også kunne dokumenteres hva slag informasjon informantene har fått (Anker, 2020, p. 106).

Jeg har blant annet brukt intervju i min undersøkelse. For å si noe om etiske spørsmål i forbindelse med intervju, så begrenser ikke det seg bare til selve intervjusituasjonen, men gjelder alle faser av intervjuundersøkelsen, fra selve samtalen til det ferdige



produktet presenteres. Om forskeren har en annen forståelse av dataene enn informanten, kan informanten oppleve forskerens autoritet over tolkningen som et tillitsbrudd. En løsning på dette kan være at forskeren fremstiller resultatene på en slik måte at den enkelte informant ikke kjenner seg igjen i beskrivelsene (Thagaard, 2009, p. 143). Av og til må en la være å bruke interessante sitater fra intervju fordi de kan stille informantene i et dårlig lys, eller noen kan bli gjenkjent ved å bruke sitatene. En må tenke igjennom hva som er viktig informasjon, og hva som ikke er viktig med hensyn til funn en har gjort. Å ivareta anonymiteten kan også avhenge av antall informanter, hva slags område en undersøker og hvor sensitive temaer en tar opp (Anker, 2020). De som skal ivaretas er de som det samles inn opplysninger om, det er ikke forskerens behov for datamateriell. Personopplysningene til de som deltar skal behandles på en slik måte at det ikke utfordrer personvernet eller er til skade for de som deltar. Personopplysninger skal heller ikke komme på avveie. Er det snakk om personsensitive personopplysninger skal forskningsprosjekt meldes til NSD (norsk senter for forskningsdata) som skal godkjenne datahåndteringen. Det skal foreligge en plan for hvordan dataene skal håndteres når et prosjekt er ferdigstilt (NSD, 2021). Materiale som kan spores tilbake til noen fordi en har brukt navn, lyd eller bilde må oppbevares kryptert på sikkert sted (Anker, 2020). Konfidensialitet må ivaretas også ved rapportering/ offentliggjøring av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2018, p. 97). Alle mine intervjupersoner fikk tilsendt informasjon om undersøkelsen i forkant, og ingen ble intervjuet før samtykkeerklæring var mottatt. Alle data i denne undersøkelsen ble anonymisert ved innhenting, det er ikke mulig å finne tilbake til hvem som har sagt hva og hvilke utdanningsinstitusjoner informantene kommer fra. Når oppgaven er slutført vil alle data være makulert. Det skal utøves et godt forskningshåndverk. Det betyr at en og skal vise frem hvordan en har jobbet med materialet, slik at andre, ut fra det materialet som er samlet og teori som er brukt, kan se om de konklusjonene som trekkes er rimelig (Anker, 2020, p. 104). Det er viktig med ærlighet og redelighet i all forskning. Skal forskninga vere til å stole på, må forskaren være ærlig og gjere maksimalt for at saklege omsyn har forrang framfor utanforliggende forhold og forutinntatte vurderingar (Befring, 2007, p. 64). Jeg forklarer i dette metodekapittelet hvordan denne undersøkelsen har foregått, for at dette skal kunne vurderes.

#### 4.2.6. Reliabilitet

I kvantitative studier er det vanlig å snakke om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene er nær knyttet til kvantitative målinger, og kan ikke brukes i statistisk forstand i forhold til kvalitative data (Ringdal, 2018, p. 247). Han sier at begrepene likevel er nyttige å bruke også i forhold til kvalitative data, og at det som kan gå tapt om en bruker andre begreper er referansen til innarbeidede og generelle begreper knyttet til å vurdere dataenes kvalitet (s. 247).

Reliabilitet viser til forskningens pålitelighet. Om en foretar kvantitative undersøkelser så innebærer det om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat, (Ringdal, 2018, p. 103). Resultatet vil da være uavhengig av hvem som foretar undersøkelsen. Når det gjelder kvalitative undersøkelser, som den jeg har utført, så sier han at "en vurdering av kvalitative datas reliabilitet blir egentlig forskerens refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått, med sikte på å bli seg bevisst mulige feilkilder" (Ringdal, 2018, pp. 247-248). Prosessen som fører fra metode til funn må være rimelig. For at en skal kunne danne seg en oppfatning av hva som er gjort må metodisk tilnærming og utvalg av informanter beskrives. Leseren må kunne følge analysene og synes at de fremstår som rimelige tolkninger (Anker, 2020, pp. 108-109). Jeg har for å ivareta dette redegjort i kap. 4.2.1.1. for hvordan utvalg av informanter er foretatt og i kap. 4.2.3 for hvordan analysen av funn er gjennomført.

En av metodene jeg har brukt i denne undersøkelsen var telefonintervju. Det at intervjupersonene da ikke er anonyme i forhold til den som foretar intervjuet, kan ha betydning for om intervjupersonene svarer ærlig, intervju ivaretar ikke anonymiteten i intervjusituasjonen på samme måte som et spørreskjema (Creswell, 2014, p. 410). Etter først å ha intervjuet institusjonsansvarlige for å finne ut hvordan de forstår vurderingskriteriene når det er snakk om å gjøre en særskilt skikkethetsvurdering, så har jeg også sett på hvordan vi kan forstå vurderingskriteriene ved å se på forskrifter og årsmeldinger fra den nasjonale Felles klagenemnd. Jeg har brukt ulike typer datamateriale og metoder for å få en best mulig forståelse av hvordan vurderingskriteriene som gjelder for skikkethetsvurdering i lærerutdanningene forstås og for å få flere perspektiv på forståelsen. Som jeg har vist til så kan reliabilitet i kvantitative undersøkelser

vrurderes ut fra om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Jeg har ikke foretatt en kvantitativ undersøkelse, men det er ikke gjort sprikende funn i intervjuene og ved gjennomgang av dokumenter, det kan det si noe om reliabiliteten også i en kvalitativ undersøkelse som denne.

I forbindelse med det å foreta undersøkelser så kan refleksivitet nevnes, det vil si hvordan forskeren kan påvirke forskningssituasjonen. "Forskeren har alltid en eller annen position i forhold til genstandsfeltet, og den position er med til at bestemme hvad han eller hun kan se, og hvad han eller hun fremlægger som resultater" (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 32). De sier videre at det alltid er andre posisjoner som virkeligheten vil se annerledes ut fra. Fordi forskeren er preget av sin faglige bakgrunn, vi forskeren se informantens situasjon utenfra. Og forskerens forståelse vil alltid være en tolkning av informantens forståelse (Thagaard, 2009, p. 111). Intervjupersoner kan påvirkes ved at det stilles ledende spørsmål. Det har jeg lagt vekt på ikke å gjøre. Når jeg har brukt både intervju og dokumenter for å få frem funn i undersøkelsen min, så vurderer jeg det slik at det har bidratt til at fremlagte resultater har blitt minst mulig påvirket av "egen position" som vist til ovenfor. Det er viktig å beskrive godt hvordan en undersøkelse er gjennomført, slik at undersøkelsens reliabilitet kan vurderes. Jeg har derfor beskrevet hvordan denne undersøkelsen er gjennomført. Intervjupersonene har fått de samme spørsmålene. Utdanningsinstitusjonene har som regel ikke mer enn en person som er institusjonsansvarlig for lærerutdanningene, det er da grunn til å tro at de jeg har intervjuet er representative for sin institusjon. Og siden de har nasjonale treffpunkt, er det grunn til å tro at de tilbakemeldinger som er gitt er forståelser som deles av flere. Dokumentene som er brukt er offentlig tilgjengelige dokumenter, hvem som helst kan sjekke funnene fra disse kildene.

#### 4.2.7. Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet, om en undersøker det en har ment å undersøke. "En valid slutning er om den er korrekt utledet fra sine premisser. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument" (Kvale & Brinkmann, 2018, p. 276). Han sier videre at validitet i

samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Metoden som er valgt skal kunne brukes til å undersøke det en ønsker å undersøke. Når jeg har spurt intervjupersonene direkte om hvordan de forstår vurderingskriteriene, samt sett på dokumenter som sier noe om dette, så vurderer jeg disse metodene som å være egnet til å si noe om problemstillingen. Undersøkelser der en kryssjekker validiteten av det som intervjupersonene sier, som for eksempel ved å snakke med noen som kjenner intervjupersonen godt, kan være en måte å kontrollere validitet på (Kvale & Brinkmann, 2018, p. 279). Jeg har intervjuet flere personer, og når flere av intervjupersonene har trukket frem nokså like problemstillinger eller gir lignende svar på samme spørsmål uavhengig av hverandre, så er det grunn til å tro at en har fått en rimelig bra kryssjekk av validitet, eller gyldighet. Kvale og Brinkmann (2018) sier at valide kunnskapspåstander blir etablert i en diskurs hvor en studies resultater blir sett som tilstrekkelig troverdige til at andre forskere kan benytte dem i sitt eget forskningsarbeid (s. 283). De viser til at makt også kan være et element med hensyn validitet og hva som ses på som sannhet. Ulike fagmiljøer kan konstruere kunnskap på ulike måter, og det kan oppstå konflikt om hvilke faggrupper som har rett til å bestemme hva som er valid kunnskap innenfor et felt (s. 285). Jeg har drøftet funnene mine med utgangspunkt i diskursteori, der også maktforhold, som det vises til her, har blitt drøftet. Kryssjekk av funn fra både intervju og dokumenter som jeg har gjort kan og si noe om undersøkelsens validitet, om undersøkelsen er pålitelig.

#### **4.2.8. Generaliserbarhet**

Jeg har foretatt en kvalitativ studie med få informanter. For å generalisere funn må en vanligvis ha et stort utvalg, om da ikke populasjonen er så liten at en får snakket med en betydelig andel av alle de få. Et lite utvalg innfrir som regel verken kravene til representativitet eller betingelsene for å generalisere (Aase & Fossåskaret, 2018, p. 21). Da snakker en om statistiske generaliseringer. Det kan også gjøres analytiske generaliseringer. Da er det snakk om å begrunne vurderingen av generaliserbarhet og gjøre argumentene eksplisitte slik at leseren selv kan bedømme i hvilke grad generaliseringene er holdbare (Kvale & Brinkmann, 2018, p. 291). De viser til at en vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres, og spør hvorfor generalisere. De viser og til at

forskningens krav om generaliserbarhet i samfunnsvitenskapene kan innebære en antakelse om at kunnskap må være universell og gyldig alle steder, på alle tidspunkt, for alle mennesker (s. 289). De viser til at pragmatiske, konstruktivistiske og diskursive tilnærminger oppfatter sosial kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på (s. 290). Å skaffe seg innsikt i forståelsen av vurderingskriteriene og de prosesser som kan lede frem til forståelser kan være like nyttig som å gjøre statistiske generaliseringer.

Når jeg i denne undersøkelsen har sett på hvordan institusjonsansvarlige forstår vurderingskriteriene som gjelder for skikkethetsvurdering i lærerutdanningene når det er snakk om å foreta særskilt skikkethetsvurdering, og hvordan rundskriv og årsmeldinger fra Felles klagenemnd kan bidra til forståelsen, så er det viktig å gjøre argumentene eksplisitte, slik at andre kan bedømme i hvilke grad de analytiske generaliseringene er holdbare. Funn i forbindelse med undersøkelsen min kan ikke generaliseres i tradisjonell forstand, det er ikke snakk om funn som er universelle og gyldige til alle tider. Kunnskap befinner seg i en sosiale og historiske konteksten (Kvale & Brinkmann, 2018). Med ved å ha en diskursiv tilnærming til problemstillingen så kan det være mulig å forklare hvorfor forståelser blir som de blir, og at den forståelsen en kommer frem til på et tidspunkt kanskje ikke vil være den samme for alltid.

## **5. PRESENTASJON AV FUNN**

Jeg har vist til at jeg har intervjuet fem institusjonsansvarlige for skikkethetsvurderinger ved fem ulike utdanningsinstitusjoner, og spurt hvordan de forstår vurderingskriteriene i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, vurderingskriteriene som gjelder for lærerutdanningene. Jeg har og sett på hva som kan utledes av noen dokumenter som kan bidra til forståelsen av vurderingskriteriene, det er rundskriv F-07-16 (som gir forklaringer til skikkethetsforskriften) og dokumenter fra den nasjonale felles klagenemnd (årsmeldinger 2016-2019).

Nedenfor presenteres fire sentrale funn som springer ut av datamaterialet. Det er funn fra både intervjuene og fra dokumentene. Etter presentasjon av funnene vil jeg drøfter

funnene med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket jeg har vist til i kap 3. Både funn fra intervju og funn fra dokumentene er presentert under samme temanavn. Når jeg viser til sitater fra intervjupersonene (som er institusjonsansvarlige for skikkethetsvurderinger i lærerutdanninger), så bruker jeg forkortelsen IA (institusjonsansvarlig).

## 5.1. Uklare begrep.

Det første funnet jeg vil presentere er at det ble påpekt at det i vurderingskriteriene brukes begreper som kan oppleves som uklare. Det vises til begrepene manglende "vilje" eller "evne".

Fire av de åtte vurderingskriteriene i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning (skikkethetsforskriften) viser til manglende "vilje eller evne" i forhold til det som skal vurderes, så dette er begreper som er sentrale i vurderingskriteriene. "Det er vanskelig å vite hva som ligger i de konkrete begrepene" sier IA-3. Det spørres om hva det å ha vilje eller evne handler om. "Hva konkret er det studenten har problemer med. Mye er veldig generelt og kan tolkes" (IA-4). "Vilje og evne er uskarpt avgrenset. Det er vanskelig å avgjøre hva som er vilje og hva som er evne, det er sjelden at folk ikke vil. En må se på atferden, om de ikke klarer det de har lyst til å gjøre eller mener det er feil å gjøre det som retningslinjene sier (iA-1)" Intervjupersonene viser i den forbindelse til at en må kjenne regelverket. Skikkethetsvurdering har et formål. En av intervjupersonene sier at "en må legge vekt på formålet, at studentene kan være en fare, atferden må gå ut over noe i § 2. Studenten skal være en fare for noen, som det vises til i formålsparagrafen § 2, om studenten skal være uskikket" (IA-4). I forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning (skikkethetsforskriften) står det innledningsvis i § 2 at "skikkethetsvurdering skal avdekke om studenten har de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve yrket. En student som utgjør en mulig fare for liv, fysisk og psykisk helse, rettigheter og sikkerhet til de ... elever eller andre studenten kommer i kontakt med under praksisstudiene eller under fremtidig yrkesutøvelse, er ikke skikket for yrket" (Kunnskapsdepartementet, 2006). En av intervjupersonene viser til at det i vurderingskriteriene brukes begrepet "manglende" sammen med vilje eller evne, og at vanligvis er "manglende" noe som oppfattes som helt fraværende. Men at det nok blir forstått slik at det er noe som ikke er tilfredsstillende. Intervjupersonen sier

at det også kan forstås slik i forhold til § 2 som angir formål med skikkethetsvurdering. Da trenger det å mangle noe ikke nødvendigvis utgjøre en "mulig fare".

Flere av intervjupersonene viser til at vi har dokumenter som kan være til hjelp når vurderingskriteriene skal forstås, og at studentene må vise vilje til å forholde seg til forskrifter og de regler og retningslinjer som gjelder. En av intervjupersonene sier at "atferden må være i tråd med rammeplan og styringsdokumenter "(IA-3). Når det gjelder det faglige studentene skal ha vilje og evne til så har alle lærerutdanningene rammeplaner (rammeplaner er forskrifter) som sier noe om hva som skal være læringsutbytte i studiet. De enkelte fag/emner har også egne læringsutbyttebeskrivelser. I disse planene fremgår det hva studentene skal oppnå i forhold til det studiet og de fagene/ emnene de tar. En student som ikke oppnår læringsmålene er ikke nødvendigvis uskikket som lærer, men vil ikke fylle de faglige kravene til yrket, og da kan det være snakk om stryk til eksamen eller praksis. Å oppnå læringsutbytte kan i noen tilfeller være en forutsetning for å kunne oppfylle enkelte av vurderingskriteriene som forskriften viser til. Det forventes at studentene skal ha vilje og evne til å forholde seg til dette. "Det er stor forskjell på hva som en mener er akseptabelt, både på institusjonen og i praksisfeltet, det er ikke noen fast mal" (IA-5). Utsagnet kan vise at det kanskje er noen normer, felles forventninger knyttet til atferd og hva som er innenfor eller ikke, men at de ikke er like over alt.

Det ble sagt at å ikke ha vilje er mer alvorlig enn ikke å ha evne. "Manglende vilje betyr å ikke ta oppgaven på alvor, en gjør ikke noe med det som det kan gjøres noe med. (IA-2). Det kan være snakk om at det er noe som studenten ikke vil tilpasse seg. "Vilje kan handle om ikke ta til seg at det finnes regler å forholde seg til, vil ikke ta veiledning, hevder sine rettigheter (IA-3). Det forventes at studenten viser vilje til å tilpasse seg forventingene. "Å mangle vilje kan en gjøre noe med, det handler om å gjøre noe med det en kan gjøre noe med, komme for seint, stille uforberedt "(IA-2).

Når det gjelder evne så ble det vist til at det kan handle om noe som må beherskes, både på det mellommenneskelige plan og i forhold til det å kunne tilegne seg kunnskaper. "Det handler om kommunikasjon, om de får god kontakt med elevene, de må kunne skape et godt miljø, et godt læringsmiljø, ikke gjøre noe som skaper usikkerhet. Det handler om atferd og pedagogisk dyktighet" (IA-2). Vi ser at det er noen konkrete

forventninger til hva studentene skal ha evne til. IA-4 sier noe av det samme som IA-2, at "det handler om atferd, ikke ta initiativ, ikke opprette kontakt, vansker med å stå foran en klasse. At det skjer ting i klassen en ikke har oversikt over. Det sies at det er vanskelig å finne ut om de har evne. "Å ha vilje og evne, hva handler det om. Det kan være sjenanse, studenten må jobbe med seg selv" (IA-2).

Intervjupersonene viser til flere ting studenten må ha evne til. Studenten "må kunne styre ungene i skolehverdagen, må være en tydelig klasseleder og kunne vise omsorg, tilpasse undervisningen til barnas nivå. Se den enkeltes behov og gruppens behov, ha evne til begge deler. Det krever øvelse å klare dette, må se at de har begynt på en prosess. Det sies at en er på god vei når en prøver, viser vilje. En av intervjupersonene sier at "det kan handle om hvor langt studenten har kommet i studiet, det som er greit i første studieår trenger ikke være greit senere i utdanningsløpet" (IA-5). Flere viser til at evne er noe som kan utvikles. "Evne er ikke statisk, evne kan alltid utvikles" (IA-2). Det vises også til at evne kan kreve faglige forutsetninger. "Evne forutsetter kunnskaper, det er en prosess å utvikle seg til lærer" (IA-3). Det kan være et spørsmål om hvor lang den prosessen skal være.

Det ble sagt at det er varierende grad av naturtalent, og at alle må øve, og at studenten kan bli en dårlig lærer men ikke dermed uskikket. En av intervjupersonene sier at noen studenter kan være uegnet, at de ikke har de evnene som skal til for å kunne utvikle seg til å bli egnet. En annen sier at studentene må ha en slags grunnpakke for å ha rom for å trene, at det er snakk om personlige egenskaper.

Flere sier at selvinnsikt er viktig, og at studenten må kunne reflektere rundt egen person og hvordan en virker på andre. "Selvinnsikt kan være et stort problem, studenten må kunne reflektere rundt egen person. Studenten kan gå i forsvar, legge skyld på andre" (IA-4). Også IA-5 sier at "studenten må ha selvinnsikt, og ikke ha bastante meninger". Studenten må se hva som er problemet, og ting må ikke gjenta seg når de vet hva som er problemet.

Når det gjelder funn fra dokumentene som har med begrepene vilje og evne å gjøre, så vises det i rundskriv F-07-16 til at det må legges vekt på hvor langt studenten har kommet i studiet, og at tidlig i studieløpet kan studenten være mindre moden og



reflektert og det vil også være tid til at studenten kan justere sin atferd. Senere i studiet forventes det mer. Det vises til at enkelte utdanninger kan ha vurderingskriterier som helt eller delvis er sammenfallende med læringsutbyttebeskrivelsene (Kunnskapsdepartementet, 2016c, p. 5). Det påpekes videre at det ikke betyr at det må innledes skikkethetsvurdering om en student stryker til eksamen. I rundskrivet fremheves det at etter at det er foretatt en vurdering i forhold til vurderingskriteriene i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, så må forholdet vurderes mot § 2 (formålsparagrafen) i denne forskriften. Det fremgår av formålsparagrafen, § 2, at skikkethetsvurdering skal avdekke om studenten har de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve yrket, og at en student som utgjør en mulig fare for liv, fysisk og psykisk helse, rettigheter og sikkerhet til de ...elever eller andre som studenten vil komme i kontakt med under praksisstudiene eller under fremtidig yrkesutøvelse, ikke er skikket for yrket (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det legges vekt på at forholdet må utgjøre en "mulig fare", det dreier seg ikke bare om å ikke oppnå det beskrevne læringsutbytte. Felles klagenemd viser til det samme, at det er viktig å vurdere "mulig fare" i forhold til vurderingskriteriene (Felles-klagenemd, 2016-2019). Nemnda viser til at først skal det tas stilling til om bevisene i saken oppfyller de konkrete vurderingskriteriene i skikkethetsforskriften. Dernest skal det vurderes om dette forholdet er tilstrekkelig til å oppfylle vilkåret om "mulig fare" for de gruppene studentene kan komme i kontakt med under praksisstudier eller under fremtidig yrkesutøvelse. Nemnda viser til at den har merket seg at institusjonene gjør fylldige og konkrete vurderinger knyttet til kriteriene i skikkethetsforskriften (§ 3), men at nemnda ser at institusjonene enten helt unnlater å vurdere vilkåret "mulig fare" eller kun kort konstaterer at vilkåret er oppfylt (s. 28). Felles klagenemd minner institusjonene om at vedtak om uskikkethet er et inngripende vedtak som stiller særlige krav til begrunnelse (s. 28), og sier videre at det skal foretas en konkret vurdering av om den aktuelle studenten kan utgjøre en fare. Det vises til at det må angis konkret hva den mulige faren består av (Felles-klagenemd, 2019, p. 28). Når det skal foretas særskilt skikkethetsvurdering så må manglende vilje eller evne sees i lys av dette, om det som studenten mangler vilje eller evne til utgjør en "mulig fare".

Vi ser at vilje og evne er noe som intervjupersoner viser til at ikke er statisk, men kan utvikles. Av dokumentene fremgår det at det ikke er manglende vilje eller manglende evne i seg selv som gjør en student uskikket. For å gjenta bestemmelsen i § 2 i skikkethetsforskriften, så må det vurderes om det aktuelle utgjør en "mulig fare" i

forhold til elevene, fare for liv, fysisk og psykisk helse, rettigheter og sikkerhet ... til de elever eller andre studenten vil komme i kontakt med under praksisstudiene eller under fremtidig yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2006).

## 5.2. Norm-spørsmål

Spørsmål om hva som er normen når vurderingskriteriene skal forstås var også et av de sentrale funnene. Flere av intervjupersonene sa at det kunne være vanskelig å vite hva som er normen og hva slags standard en skal gå ut fra når vurderingskriteriene skal forstås og det skal gjøres vurderinger på grunnlag av skikkethetskriteriene. Det ble vist til at vurderingskriteriene er vage og generelle og at det blir en tolkning i forhold til hva som skal være utgangspunktet for tolkningen. Det etterlyses en mal, en norm, hva som kan forventes. Rundskriv F-07-16 og felles klagenemd gir viktige føringer i forhold til hva som skal være utgangspunktet for vurderingene som gjøres. Funnene som presenteres nedenfor er fra både intervju og fra disse dokumentene, som kan si noe om dette spørsmålet.

For å si noe om intervjuene først, og vise til noen konkrete utsagn, så sies det at "det er ikke en fast mal, det er synsing og skjønn hele tiden.(IA-5), flere sier at det er veldig generelt hva som skal være utgangspunktet for vurderingene. Det sies at kriteriene er veldig uskarpe. IA-3 sier "en må gå ut fra hva som er normalatferd, forståelsen må være i tråd med rammeplan og styringsdokumenter, og læringsutbyttebeskrivelser kan brukes." Flere viser til styringsdokumenter, og at studentene ikke kan gjøre noe eller uttrykke noe som går mot skolens mål og retningslinjer. IA-5 stiller spørsmål om hva som er det optimale. "Vi kan ikke kreve at det skal være perfekt. Vi må se på læringsutbyttebeskrivelsene, må finne et minimumsnivå, atferden må også være i tråd med rammeplan og styringsdokumenter". IA-1 sier noe av det sammen, "vi må kjenne regelverket når en skal vurdere hva som går imot skolens mål og retningslinjer. Skikkethetsforskriftens § 2 gir signaler." (§ 2 viser til at det aktuelle må utgjøre en "mulig fare"). Det sies også at det er praksis i nemnd som avgjør hvor lista skal ligge.

Et spørsmål som blir stilt i intervjuene med institusjonsansvarlige er om det er positivt

at normen ikke er klar. IA-3 sier at "det er en utfordring, men samtidig bra at det er så åpnet for tolkning." Og forklarer dette nærmere med at om kriteriene var mer spesifikke ville det også være mer som hadde blitt utelatt. Det vil si at det hadde vært mindre rom for vurderinger om det mulige tolkningsrommet skulle ha vært mindre. En av de andre intervjupersonene sier noe lignende når vedkommende sier at det er veileder som forvalter normen. Når det ikke er en klar norm så gir det et større handlingsrom når vurderingskriteriene skal forstås. Handlingsrom kan gi muligheter for tilpasning til den aktuelle situasjonen.

Flere viser til det å være rollemodell, og at det ligger normer til grunn for det som forventes i den forbindelse. IA-2 sier at "å være rollemodell er å følge generell samfunnsnorm". Flere av intervjupersonene sier noe om hvordan studenten bør opptre i den forbindelse; voksent, reflektert, respektfullt, tenke på språkbruk, klesdrakt, ikke komme med provoserende eller ekstreme uttalelser etc. . "Det å være rollemodell kan være knyttet til verdigrunnlag. Hva som er akseptabel atferd kan være kulturelt betinget, faglig betinget " (IA-3). Dette er noe som flere av intervjupersonene sier. "Det er vanskelig å forstå hva som ligger i det å være rollemodell" sier IA-5. Det kan være ulike oppfatninger med hensyn til hva som kan forventes. Et spørsmål som en av intervjupersonene trekker frem er om normen kan forandre seg. En av intervjupersonene spør også om en skal være moralens vokter. Det er ulike meninger om hva det vil si å være rollemodell, en må prøve å finne ut hva andre mener og hva som er modellen sies det. Det vises til at en må finne et minimumsnivå for hvordan vurderingskriteriene skal forstås, alle blir ikke superlærere. IA-5 sier at "det er stor forskjell på hva en mener er akseptabelt, både på institusjonene og i praksisfeltet." IA-2 sier at "når flere reagerer i forhold til det samme forholdet ved en student, så er det grunn til å reagere". Flere tvilmeldinger fra flere hold gjør det lettere å vurdere. Om det er slik at institusjonsansvarlige ikke går ut fra samme norm, eller følger samme mal som noen kaller det, så kan det være nødvendig å snakke sammen, noe også flere viser til. Det blir sagt at det er nyttig å snakke med andre institusjonsansvarlige, at dette er noe som kan være med å sette en standard. Det vises igjen til at avgjørelser i nemnd er en rettesnor. "Det er nødvendig med felles samlinger, og kontakte nettverk" sier IA-1. Og IA-5 sier at "det er viktig å diskutere med andre, en må prøve å finne ut hva andre mener, når flere reagerer er det grunn til å reagere".

IA-4 sier at "i forhold til det å være rollemodell så må studenten få veiledning. Både med hensyn til hva som er passende atferd og hvordan en skal utføre lærerrollen".

Jeg kommer nærmere tilbake til det med veiledning i pkt 5.4.

Rundskriv F-07-16 gir viktige føringer i forhold til hva som skal være utgangspunktet for vurderingene som gjøres (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Det vises i rundskrivet til at "det viktigste hensynet bak en skikkethetsvurdering er å sikre at... elever og andre blir tatt hånd om av en skikket person" (s. 3). Det vises det til at "et minstekrav for å kunne stadfeste at det foreligger manglende skikkethet for yrket er likevel at minst ett av kriteriene i § 3... foreligger. Deretter må det vurderes om dette, alene eller sammen med andre forhold, utgjør en mulig fare for liv, fysisk og psykisk helse, rettigheter og sikkerhet til de ... elever eller andre studenten vil komme i kontakt med i praksisstudiene eller i yrket" (s. 4). Rundskrivet sier også noe om det å være rollemodell. "Forhold eller hendelser som ligger utenfor studiesituasjonen, som for eksempel hendelser i studentens fritid, kan tillegges vekt hvis de har, eller må antas å kunne ha, innvirkning på hvordan studenten vil utføre oppgavene i yrket" (s. 4). Og så vises det videre til at "studentene utdanner seg til yrker der de påvirker og former barn og unge og har i den sammenheng et særlig ansvar som rollemodell for barn og unge. Når det vurderes om studenten er i stand til å ta det ansvaret så må det vurderes om handlingene eller uttalelsene bryter med sentrale verdier i formålsbestemmelsene i opplæringsloven ... og om dette vil påvirke hvordan studenten fremstår som rollemodell" (Kunnskapsdepartementet, 2016c, p. 5).

Denne nasjonale felles klagenemd fremhever at forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning legger opp til en todelt vurdering av studentens skikkethet. Det sies at "først skal det tas stilling til om bevisene i saken oppfyller de konkrete vurderingskriteriene i skikkethetsforskriften. Deretter skal det vurderes om dette forholdet er tilstrekkelig til å oppfylle vilkåret i bestemmelsen om «mulig fare» for de gruppene studenten kan komme i kontakt med under praksisstudier eller under fremtidig yrkesutøvelse, jf. skikkethetsforskriften § 2". Nemnda viser til at "ved behandling av skikkethetssaker har nemnda merket seg at institusjonene gjør fyldige og konkrete vurderinger knyttet til kriteriene i skikkethetsforskriften. Imidlertid ser nemnda at institusjonene enten helt unnlater å vurdere vilkåret "mulig fare" eller at de kun kort konstaterer at vilkåret er oppfylt" (Felles-klagenemd, 2019, p. 28). Det sies videre at

"Felles klagenemd minner institusjonene om at vedtak om uskikkethet er et inngripende vedtak som stiller særlige krav til begrunnelse" (s. 28). Når vurderingskriteriene skal forstås er det da altså ikke nok bare å konstatere at det er forhold som studenten ikke oppfyller. De aktuelle forholdene må vurderes mot formålsbestemmelsen og "mulig fare" for elevene.

For å oppsummere litt så vises det i intervjuene til at det ikke finnes noen felles norm å bygge forståelsen av vurderingskriteriene på. Det vises til at norm kan være knyttet til verdigrunnlag, og det kan være kulturelt betinget og faglig betinget, og at det å snakke med andre institusjonsansvarlige kan være nyttig for å komme frem til en felles forståelse av hva som er normen. Rammeplaner og læringsutbyttebeskrivelser kan være nyttig i forhold til beskrivelse av faglige krav. Oppfyllelse av slike krav kan ha noe å si for om krav i vurderingskriteriene kan oppfylles. Rundskriv F-07-16 viser til at det er viktig å se på skikkethetsforskriftens formålsbestemmelse når vurderinger gjøres. Felles klagenemd viser til det samme, at det skal vurderes om bevisene i saken oppfyller de konkrete vurderingskriteriene i skikkethetsforskriften, og dernest vurdere om det aktuelle forholdet oppfyller vilkåret om å være en "mulig fare" slik som det er angitt i skikkethetsforskriftens § 2 (Felles-klagenemd, 2016-2019).

### 5.3. Bruk av skjønn

Et tredje fremtredende funn var at det er mye bruk av skjønn i forbindelse med det å forstå vurderingskriteriene, flere av intervjupersonene viser til det. Det kan være snakk om skjønn i forhold til hva som ligger i begrepene som brukes i vurderingskriteriene, som det å ha evne og det å ha vilje. Og det kan være snakk om skjønn i forhold til hva som er normen, jfr. funn har vist til i pkt 5.1 og pkt 5.2. Intervjupersonene viser til at vurderingskriteriene er åpne for ulike forståelse og tolkninger, og at det er noe som gjør at det ligger tilrette for bruk av skjønn. Rundskriv R-07-16 (rundskriv til skikkethetsforskriften) viser også til at forståelsen av vurderingskriteriene må suppleres med skjønn. Felles klagenemd viser til det samme, at det er snakk sammensatte og skjønnsmessige vurderinger (Felles-klagenemd, 2019).

For å se på intervjuene først, så sier IA-3 at "manglende vilje og evne, det er så diffust,

fordi det er skjønn", og sier vider at "kriteriene er så diffuse fordi det er skjønn". Intervjupersonen viser her til at både forståelsen av de nevnte begrepene og selve vurderingskriteriene er diffuse og gir grunnlag for utøvelse av skjønn. Utsagnet støttes av IA-1 som sier at "kriteriene er ulne, vanskelige", og IA-4 sier at "det er masse rom for skjønn". Det sies at mye av det som det vises til i vurderingskriteriene er veldig generelt. Intervjupersonene er nokså samstemte på at vurderingskriteriene må tolkes, at det ikke er klart hvordan vurderingskriteriene skal forstås, og da er det også rom for skjønn.

Det ble gitt uttrykk for at det kanskje kan være greit med et visst handlingsrom når en skal forstå vurderingskriteriene. "Det er en utfordring, men samtidig bra at de er så åpne for tolkning" sier IA-3. Og sier videre at "kriteriene er vage, men vet ikke om jeg ville hatt de klarere heller, ville ikke hatt de operasjonalisert". Om vurderingskriteriene hadde vært operasjonalisert og mer konkret utformet hadde en blitt mer låst til konkrete forståelser. Vi ser her at det vises til at normen kan ha rom for tolkninger og bruk av skjønn, og at dette kanskje er ønskelig. At det kanskje også er ønskelig kan følgende utsagn tyde på: "Kriteriene kunne vært mer spesifikke, men da ville de også utelatt mer" (IA-5). Dette kan forklares nærmere av det som en annen av intervjupersonene sier, at "mennesker er forskjellige, og det er mye som kommer an på situasjonen." Det synes å bli oppfattet som at det også i noen tilfeller kan være en fordel å ha en viss fleksibilitet med hensyn til hvordan en skal forstå vurderingskriteriene.

Når noe er tilstrekkelig bra, og når er det snakk om at studenten er uskikket kan være vanskelig å vurdere sies det. "Det er varierende grad av naturtalent. Alle må øve. Det er en uskarp grense mot å ikke være skikket" (IA-1). Det gjelder å finne et minimumsnivå, alle blir ikke superlærere sier en. Det blir sagt at det er en avstand mellom om yrket egner seg og det å være skikket.

IA-5 at "det er ikke en fast mal, det er synsing og skjønn hele tiden". Og sier videre at "det er stor forskjell på hva som en mener er akseptabelt, både på institusjonene og ute i praksisfeltet". Det vises til at forståelser kan være kulturelt betinget, faglig betinget. Om skjønn utøves ulikt kan samme forhold føre til ulike forståelser. Å ha felles samlinger og snakke sammen med andre institusjonsansvarlige er noe de institusjonsansvarlige viser til som hensiktsmessig for å komme frem til felles forståelser. Da kan de

institusjonsansvarlige også komme frem til felles forståelser av hvordan skjønnnet skal utøves. Det å snakke med nettverk for institusjonsansvarlige, se til lovverk og se til nemndsavgjørelser nevnes som noe som kan være til hjelp når vurderingskriteriene skal forstås.

Flere av intervjupersonene påpeker at det er viktig å se på formålsparagrafen (§ 2) i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning når vurderingskriteriene skal forstås. Som jeg har vist til tidligere så viser denne paragrafen til at "en student som utgjør en mulig fare for liv, fysisk og psykisk helse, rettigheter eller sikkerhet til de ... elever eller andre studenten vil komme i kontakt med under praksisstudiene eller under fremtidig yrkesutøvelse, er ikke skikket for yrket". Skjønnnet må utøves innenfor de rammer som lover og forskrifter viser til.

Når det gjelder funn fra dokumentene så sies det og i rundskriv R-07-16 (rundskriv til skikkethetsforskriften) at det er rom for bruk av skjønn. Det sies der at vurderingen av en students skikkethet er sammensatt og kriteriene må suppleres med skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2016c, p. 4). I rundskrivet vises det videre til at et minstekrav for å kunne stadfeste at det foreligger manglende skikkethet for yrket er likevel at minst ett av kriteriene i § 3 i skikkethetsforskriften foreligger. Deretter må det vurderes om dette, alene eller sammen med andre forhold, utgjør en mulig fare for liv, fysisk og psykisk helse, rettigheter og sikkerhet til de ... elever eller andre studenten vil komme i kontakt med i praksisstudiene eller i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2016c, p. 4). For å gjenta igjen, så viser rundskrivet til at formålsparagrafen i forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning § 2 og bestemmelsen om "mulig fare" alltid må vurderes mot det aktuelle forholdet som er angitt. Denne presiseringen kan gjøre det lettere å utøve skjønnnet, da den viser til rammene skjønnnet skal utøves innenfor.

Felles klagenemd viser og til at vurderingene er sammensatte og skjønnsmessige, og at underinstansens dokumentasjon av de sammensatte og skjønnsmessige vurderingene er viktige, men at det også er viktig å dokumentere disse vurderingene godt for å ivareta studentenes rettssikkerhet (Felles-klagenemd, 2019). Det fremheves at et viktig formål ikke må gå på bekostning av studentenes rettssikkerhet. De avgjørelser som tas må dokumenteres og begrunnes godt. De skjønnsmessige vurderingene må dokumenteres slik at det kan være mulig å få innsikt i de forståelser som foreligger.

Jeg vil oppsummere med å påpeke at flere av intervjupersonene viser til at det er mye rom for skjønn når vurderingskriteriene som gjelder for skikkethetsvurdering i lærerutdanningene skal forstås. Som det fremgår av en del av utsagnene så er det ikke bare vurderingskriteriene som gir rom for skjønn, det er også forståelsen av flere av begrepene som brukes, og forståelsen av hva som skal være normen en skal vurdere ut fra. At det er en del rom for skjønn kommer også frem i rundskriv F-07-16 og i årsmeldingene. Disse dokumentene legger vekt på at aktuelle forhold må forstås ut fra bestemmelsen om "mulig fare" i skikkethetsforskriftens formålsparagraf (§ 2).

#### 5.4. Veiledning

Det fjerde sentrale funnet handler om veiledning. Det ble i intervjuene sagt en del om veiledning. Det vises til betydningen av å gi veiledning, at det å utvikle seg til lærer kan være en prosess der veiledning inngår. Forståelsen av vurderingskriteriene må da sees i sammenheng med muligheten for at studenten kan utvikle seg ved veiledning.

Ett av vurderingskriteriene handler spesifikt om veiledning, det står i § 3 g at studenten er uskikket om "studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dokumentene, rundskriv F-07-16 og felles klagenemnd årsmeldinger (Felles-klagenemd, 2016-2019) fremhever også veiledning. Jeg vil først vise til funn fra intervjuene som sier noe om veiledning relatert til forståelse av vurderingskriteriene, før jeg ser på de nevnte dokumentene.

IA-3 sier at "det er en prosess å utvikle seg til lærer. Vi må se at de har begynt på en prosess. De er på god vei når de prøver. Om studenten ikke vil ta til seg veiledning eller anerkjenner problemstillingen, eller hevder sine rettigheter, så er det et problem." Det forventes ikke at alt er perfekt når studenten er ny som lærerstudent. IA-3 sier videre at "i løpet av studietiden så er en under utvikling, og det er mye som kan læres. Det kan skje endring gjennom veiledning også. Det er en dannelsesprosess." Og da må forståelsen av vurderingskriteriene også gjenspeile dette.



IA-5 sier at "å ta tilbakemeldinger er viktig, vi må se at studenten prøver." At studenten prøver å innrette seg etter det studenten får av tilbakemeldinger. Intervjupersonen sier videre at "det som er greit i første studieår er kanskje ikke greit lenger ute i studieløpet." Det forventes en utvikling, en må se at studenten utvikler seg, og vurderingskriteriene må forstås i lys av dette. Vi må være litt romslige når studentene er unge sier IA-4. Og sier videre at "studentene må få veiledning som gjør at de kan mestre studiet på en bedre måte. De vet ofte ikke hva de går til. De må få veiledning i forhold til hvordan de skal være rollemodell, i forhold til språk, klær etc." For å utvikle vilje og evne og få klarhet i hva som forventes kan det være nødvendig med veiledning av studenten.

"Det er varierende grad av naturtalent, alle må øve. Det er en uskarp grense mot å ikke være skikket. En student kan bli en dårlig lærer, men ikke nødvendigvis uskikket. Det er sjelden at folk ikke vil. Det er en uskarp grense mot å ikke være skikket. En beskjeden, rolig person, kan være svak på å lede, men kan lære seg teknikker, få veiledning. Det er positivt at de vet at de har utfordringer, da har vi et godt utgangspunkt for veiledning" (IA-1). Det understrekes at en må se etter potensiale hos studenten, potensiale for at kriteriene for skikkethet kan oppfylles.

"Evne er ikke statisk, evne kan alltid utvikles" sier IA-2, og sier videre at "en må gripe inn når noe er avvikende, generell samfunnsnorm må følges. Studentene må ta ansvar og ta de oppgavene som forventes. Når de får veiledning så vil det være klart hva som forventes. Det er en prosess, en utviklingsprosess" (IA-2). Og IA-4 sier at en må "finne ut hva de trenger veiledning på, og få veiledning i forhold til sine problemer. Det må spores endring etter forsterket veiledning". Videre så sier IA-2 sier at "å ikke ta hensyn til konkret veiledning er manglende vilje". Studenten skal ha utvidet veiledning når det meldes tvil om skikkethet. "Utvidet veiledning har alltid en virkning. Etter veiledning kan studenten få hjelp som gjør at de mestrer studiet bedre, eller studenten kan bli rådet til å ta permisjon, eller anbefales å avslutte studiet" (IA-4). Det vises til at studenten må vite hva som er forventningene. Når det er avklart hva som forventes og studenten har fått utvidet veiledning, så må en se at studenten er i en utviklingsprosess.

Ett par av de som ble intervjuet snakket om å være uegnet og å være uskikket.

IA-4 sier at "en som er uegnet kan ikke veiledes til å bli egnet." En annen av intervjupersonene sier at det kan være snakk om iboende egenskaper. Og sier videre at uskikket kan handle om at det er noe studenten ikke har forstått, og at studenten kan ha

evner som kan utvikles når studenten får veiledning. Og at det kan handle om modning. "Det går an å trene seg, men studenten må ha en slags grunnpakke for å ha rom for å trene" sier IA-5. En av intervjupersonene sier at "vi har ikke så mange skikkethetsaker fordi vi legger vekt på veiledning, vi tar det ikke som en skikkethetsaker" (IA-3). "Vi ser på hva studenten ikke mestrer, målt opp mot læringsutbyttebeskrivelsene. Utvidet veiledning er alltid for at studenten skal mestre" sier IA-4. "Studentene har krav på å få tilbakemelding og veiledning. Det er et problem når de ikke tar til seg veiledning, når de ikke får det til eller anerkjenner problemstillingen" (IA-5). Veiledning kan være nødvendig for å utvikle vilje og evne til det som er ønskelig.

I rundskriv F-07-16 sies det at "ved vurdering av ulike momenter må det legges vekt på hvor langt studenten er kommet i studiet, og hvorvidt læring og utvikling i det videre studiet kan tenkes å gjøre studenten skikket til det aktuelle yrket" (Kunnskapsdepartementet, 2016c, p. 5). Og videre så sies det at "tidlig i studieløpet kan studenten være mindre moden og reflektert. Og tidlig i studieløpet vil det også være mer tid til at studenten kan justere sin atferd, enn om det er sent i utdanningsløpet" (s. 5). Senere i studieløpet forventes det mer av studenten. Og at "hovedreglen er at studenten skal få tilbud om utvidet oppfølging og veiledning" (s. 8), det er bare i saker hvor det er åpenbart at utvidet oppfølging ikke er egnet til å gjøre studenten skikket at dette kan utelates. Når en tvilsmelding blir levert skal institusjonsansvarlig for skikkethetsvurdering utrede saken og ha ansvar for at det eventuelt utarbeides et utvidet veiledningsopplegg (s. 3). "Det er institusjonsansvarlig som har ansvaret for vurderingen og resultatet av den utvidede veiledningen og oppfølgingen" (Kunnskapsdepartementet, 2016c, p. 8). Rundskrivet viser til at det er når utvidet oppfølging og veiledning ikke har medført nødvendige endringer eller utvikling hos studenten at institusjonsansvarlig skal fremme saken for skikkethetsnemda. Dette er en presisering av hva som står i skikkethetsforkriften § 10 som viser til det samme; "studenten skal få tilbud om utvidet oppfølging og veiledning med mindre det er åpenbart at slik oppfølging ikke er egnet til å hjelpe studenten (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Felles klagenemnd har og fokus på utvidet veiledning. Klagenemnda viser til at når de får skikkethets saker til behandling så vurderer de om studenten har fått tilbud om utvidet oppfølging og veiledning. Det skal være åpenbart at oppfølging/veiledning ikke vil gjøre studenten skikket for yrket, om veiledning ikke skal gis. (Felles-klagenemnd, 2016-2019). Klagenemnda viser til den særskilte veiledningen, og sier at

særskilt veiledning i medhold av skikkethetsforskriften § 10 må dokumenteres konkret, herunder ved beskrivelse av hva som er studentens utfordring, adekvate tiltak for forbedring samt observerte resultater av veiledningen. Utvidet veiledning som del av en skikkethetsvurdering er ikke det samme som den veiledning studentene allerede får som den ordinære delen i praksisopplæringen på studiet (Felles-klagenemnd, 2019, p. 29)

Videre så sier nemnda at

utvidet veiledning i form av mer av den ordinære veiledningen vil normalt sett ikke tilfredsstillende kravene i skikkethetsforskriften. Den utvidede veiledningen skal være konkret og særskilt tilpasset studentenes behov, med mål om å gjøre studenten skikket for yrket" (Felles-klagenemnd, 2019, p. 29).

Skikkethetsforskriften § 10 viser til at studenten skal få tilbud om utvidet oppfølging og veiledning med mindre det er åpenbart at slik oppfølging ikke er egnet til å hjelpe studenten (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er denne bestemmelsen både Felles klagenemnd og rundskriv F-07-16 viser til og utdyper nærmere.

Vi ser at intervjupersonene legger vekt på at som student så er en i utvikling, og at det må gis rom for at studentene med hjelp av veiledning kan utvikle seg. Her blir det også et spørsmål om hvordan vurderingskriteriene skal forstås i forhold til tidspunkt studenten skal oppfylle de gitte kriteriene for å vurderes som skikket, om skikket er noe studenten er eller noe studenten kan bli. Både rundskriv F-07-16 og felles klagenemnd (Felles-klagenemnd, 2019) påpeker at studenter som det meldes tvil om skal ha utvidet veiledning, særskilt tilpasset det som vurderes å være de utfordringer studenten har. Felles klagenemnd viser til at målet er å gjøre studenten skikket for yrket.

## **6. DRØFTING AV FUNN**

Jeg vil nå se nærmere på og drøfte funn som jeg har presentert og beskrevet ovenfor. Jeg vil drøfte funnene ved å bruke lover og forskrifter som jeg har vist til i kap. 3, samt med å ta utgangspunkt i diskursteori og begrepene makt og norm, som kan knyttes til en slik tilnærming, slik som jeg også har vist til i kap. 3.

### **6.1. Uklare begrep.**

Ett sentralt funn var at intervjupersonene viste til at begrepene manglende "vilje" eller "evne" som brukes i vurderingskriteriene kan oppleves som uklare. Som det fremgår av skikkethetsforskriften så brukes disse begrepene i fire av de åtte vurderingskriteriene som gjelder for skikkethetsvurdering i lærerutdanningene, så vi ser at dette er begreper som brukes mye. Jeg vil vise til funn fra både dokumentene og fra intervjuene når jeg nå drøfter dette funnet.

Jeg har i pkt. 2.1. angående tidligere forskning vist til at Lorentzen også har sett på begrepene vilje og evne som brukes i vurderingskriteriene. Hun sier at det er to begreper som brukes ofte og gjerne, men at det kanskje brukes mindre tid til å bli enige om hvordan vi forstår begrepene (Lorentzen, 2004b). Hun sier at det studenten viser av seg selv gjennom handling er det som er gjenstand for vurdering (s. 94). Hun sier videre at begrepene kan diskuteres i lys av Aristoteles sin filosofi og etikk. Jeg vil ikke ha et etisk perspektiv på drøftingen, men når Lorentzen viser til at om vi forholder oss til Aristoteles etikk, så er vilje en del av menneskets totale evner (s. 98), så kan det være interessant, uavhengig av hvilket perspektiv en tar. Det som er interessant er spørsmålet om en må ha noen evner for å kunne ha vilje, om det å ha vilje er en del av det å ha evne.

I ett av intervjuene ble det sagt at "manglende vilje betyr å ikke ta oppgaven på alvor, og at en ikke gjør noe med det som en kan gjøre noe med. Å mangle vilje kan en gjøre noe med, det handler om å gjøre noe med det en kan gjøre noe med, komme for seint, stille uforberedt" (IA-2). "Vilje kan handle om å ta til seg at det finnes regler å forholde seg til, vil ikke ta veiledning, hevder sine rettigheter" sier IA-3, og sier videre at det er viktig at studenten anerkjenner problemstillingen og viser vilje til å innrette seg etter det

som er kravet/forventningen, følge de normer som gjelder.

Det legges vekt på at studenten må tilpasse seg. Intervjupersonene stiller ikke spørsmålet om vilje kan ha noe med evner å gjøre. Det stilles heller ikke spørsmål om alt er like viktig å tilpasse seg. I skikkethetsforskriftens formålsbestemmelsen (§ 2) vises det til at en student som utgjør en "mulig fare" for elevene ikke er skikket for yrket. Det aktuelle forholdet må da vurderes mot denne formålsparagrafen. Det som anføres må utgjøre en mulig fare for liv, fysisk og psykisk helse, rettigheter og sikkerhet til de ... elevene eller andre studenten vil komme i kontakt med under praksisstudiene eller under fremtidig yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2006). At forholdet ved studenten som det vises til må utgjøre en "mulig fare" er noe som også fremheves i rundskriv F-07-16. Der sies det til at først må et av vurderingskriteriene i § 3 være oppfylt for at en student skal kunne vurderes som uskikket, og så må det vurderes om studenten på grunn av det aktuelle forholdet utgjøre en mulig fare slik som det er angitt i § 2 (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Det samme påpekes av Felles klagenemd, "først må det tas stilling til om bevisene i saken oppfyller de konkrete vurderingskriteriene i skikkethetsforskriften" (Felles-klagenemd, 2019, p. 28). Dernest skal det vurderes om forholdet er tilstrekkelig til å oppfylle vilkåret i § 2 om mulig fare for de gruppene studenten kan komme i kontakt med under praksisstudier eller under fremtidig yrkesutøvelse sies det videre (s. 28). Dette betyr at om det som studenten mangler vilje eller evne til ikke utgjør en "mulig fare" for elevene slik som beskrevet i § 2, så kan en ikke si at studenten er uskikket. Forståelsen av vurderingskriteriene og det å ha vilje og evne må tolkes i lys av denne formålsbestemmelsen. Det må også vurderes hva det vil så å utgjøre en "mulig fare" for liv, fysisk og psykisk helse, rettigheter og sikkerhet til elevene. Om ikke elevene oppnår læringsutbytte på grunn av forhold ved studenten som skal bli lærer så kan det få følger for elevene senere. Og det kan gå ut over elevenes psykiske helse om de ikke blir ivaretatt slik som de skal ivaretas og slik som opplæringslovens § 9 A viser at elevene skal bli ivaretatt, for å vise til ett eksempel som kan bidra til forståelsen av hvordan en skal forstå vilje og evne, og det å utgjøre en mulig fare i den forbindelse. Men så kan det også være forhold ved studenten som ikke kan sies å utgjøre en mulig fare for elevene, selv om forholdet kan begrunnes ut fra vurderingskriteriene. Det er kanskje ikke vilje eller evne i seg selv og hva det betyr en skal vektlegge, men hvordan det aktuelle arter seg i forhold til det å være en "mulig fare" for studentene.

For å si noe mer om det å få en forståelse av hva det er studentene skal ha både vilje og evne til, så kan en foruten å vise til opplæringslovens § 9 A, vise til formålsbestemmelsen i opplæringsloven (lov om grunnskolen og den videregående opplæringa) for å få et overordnet bilde av dette. Studentene må som ferdig utdannede lærere være i stand til å ivareta det som er formålet med den opplæringen de skal gi. I opplæringsloven vises det til at formålet med opplæringen handler om det å kunne samarbeide med ulike parter. Videre så vises det til et verdisyn som skal bygge på kristen og humanistisk arv og tradisjon. Det vises til at opplæringen skal bidra til å utvikle kunnskap til og forståelse av kulturarv og kulturtradisjoner, fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Og elevene og læringene skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger få å kunne mestre livet og å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, og få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Det er også snakk om å lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Skolen skal møte elevene med respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeides (Kunnskapsdepartementet, 1998). Dette er formål som en fremtidig lærer må ha vilje og evne til å arbeide ut fra. Når det i skikkethetsforskriftens § 3 a blant annet står noe om det å ha evne og vilje til å lede læringsprosesser i samsvar med mål og retningslinjer for ...skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2016c) så kan det være aktuelt å se på aktuelle bestemmelser i opplæringsloven. Men det er kanskje ikke opplagt hvordan opplæringsloven og aktuelle bestemmelser der skal forstås heller.

At en må forholde seg til lover og forskrifter når vurderingskriteriene skal forstås er og noe intervjupersonene viser til. IA-1 sier at manglende vilje kan være "å mene at det er feil å gjøre det som retningslinjene sier". Et spørsmål som kan oppstå i den forbindelse og som kan diskuteres er om studenten har lov å tenke kritisk, eller om studenten alltid må tilpasse seg det studenten får beskjed om å tilpasse seg fordi veilederen eller noen andre mener at noe skal forstås på en bestemt måte. Å tenke kritisk kan kanskje bli oppfattet som manglende vilje til å tilpasse seg det som forventes. Hvor kritisk kan en være, hvor mye må en tilpasse seg. Her er det mulig å snakke om diskurser, i betydningen diskurs som den rådende måten å tenke på og å forstå virkeligheten på, og at disse da vil kunne utfordres om en stiller spørsmål ved hvordan noe forstås. Foucault viser til at man er i det sanne når man adlyder et diskursivt politisk regler (Foucault & Schaanning, 1999, pp. 21-22). Det vil si når en følger normen og gjør det som forventes.

Diskursen kan bli styrende for atferd og handlinger. Det kan tenkes at institusjonsansvarlige kan være målbærere av noe ulike diskurser, ulikheter som kan ha sin bakgrunn i ulikheter i forståelser ved de utdanningsinstitusjonene de representerer. Som jeg har vist til så er jeg i denne oppgaven ikke opptatt av å avdekke ulike diskurser, men mer opptatt av prosesser og hvordan diskurser virker og hvordan en diskurstilnærming kan gi forklaringer på hvordan vurderingskriteriene forstås. Maktfaktorer kan og ha noe å si for hva slags forståelse en har av hva studenten skal vise vilje til. Jeg vil si mer om makt nedenfor.

Foucault sier i "Diskursens orden" at "vi vet godt at man ikke har rett til å si alt, at man ikke kan snakke om alt i alle sammenhenger, og at ikke hvem som helst kan snakke om hva som helst" (Foucault & Schaanning, 1999, p. 9). Det kan være forventninger til studenten om å tilpasse seg kulturen; de ideer, verdier, regler og normer som er allment akseptert i den aktuelle settingen, hvordan studenten bør oppføre seg, hva som kan sies, bruk av sosiale medier, i hvor stor grad det en foretar seg på fritiden skal ha noe å si for det å være rollemodell som lærer etc. Og det kan handle om å kunne stille kritiske spørsmål til hvordan en forstår mål og retningslinjer. Som Foucault viser til, så kan diskursen sette grenser her, den sanne diskurs føres av den som har rett til det (Foucault & Schaanning, 1999, p. 12). Foucault snakker om et normens straffevesen, der normer og det som forventes virker disiplinerende og kan være med å definere forståelsens rammer. Og som Hillestad (2006) viser til, hva som er normen, normalt eller avvikende blir et spørsmål om definisjonsgrunnlag og hvem som har mulighet til å definere dette. Han sier at med en slik tilnærming så rives grunnen vekk under ethvert normalitetsbegrep. Og det finner støtte i det Foucault sier i "Tingenes orden", at "alt lar seg tenke innenfor systemets, reglens og normens orden" (Foucault & Eliassen, 2006, p. 480). Da må studenten innrette seg i samsvar med det som forventes. Det kan handle om å tilpasse seg det allment aksepterte i den aktuelle settingen, tilpasse seg diskursen og den rådende forståelsen av hva som er normen, adlyde et diskursivt politisk regler som Foucault viser til.

Det forventes at studenten skal vise vilje og evne til å tilpasse seg i forhold til det som forventes. Foucault viser til at disiplinen er et kontrollprinsipp for diskursproduksjonen (Foucault & Schaanning, 1999, p. 22). Makten ligger i systemet, i strukturen, i diskursen, og da vil nok studenten måtte innrette seg etter det som forventes. Når

studenten ikke har makt til å kunne påvirke og endre, må studenten tilpasse seg det som forventes, noe annet vil fort bli oppfattet som det å vise manglende vilje eller evne. Diskurser er resultatet av homogeniserende prosedyrer (Eliassen, 2016), og stabiliteten kan utfordres om forholdene ligger til rette for det. Det kan være flere virkelighetsforståelser som konkurrerer om dominans, og i denne sammenheng, flere måter å forstå vurderingskriteriene på. Diskurser er et felt for strid, forhandlinger og transformasjoner, og er dynamiske (Eliassen, 2016). Da vil det være muligheter for at forståelser kan endres på. Diskurser kan utfordres, om det skjer noe som gjør at maktforhold forskyves. Foucault sier at de disiplinære virkemidlene har frembrakt et "normens straffevesen" (Foucault & Østerberg, 1999) s. 161. Så da må studenten vise vilje til å tilpasse seg normen, det som forventes, for ikke å stå i fare for å bli vurdert som uskikket som lærer. Det kan være mulig å prøve å endre en diskurs som en i første omgang må tilpasse seg, om maktforhold endrer seg kan endringer være mulig. Men i første omgang må studenten tilpasse seg det som er normen.

Når det gjelder evne så viser flere av intervjupersonene til at evne kan forstås som noe som må beherskes, både på det mellommenneskelige plan og i forhold til det å ha kunnskaper. Det vises i vurderingskriteriene (§ 3) til en del studenten må ha evne og vilje til når skikkethet som lærer skal vurderes, som at studenten må ha evne og vilje til omsorg og til å lede læringsprosesser i samsvar med mål og retningslinjer (§ 3 a), evne og vilje til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barn, unge og voksnes sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse (§ 3 b), evne og vilje til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne (§ 3 d), evne og vilje til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning (3g) som er det skikkethetsforskriften viser til at studenten skal ha evne til (Kunnskapsdepartementet, 2006). .. "Det ble sagt av flere at evne forutsetter kunnskaper, faglige forutsetninger. Da kan det tenkes at evnen ikke synes å være der fordi kunnskapen ikke er der. Når IA-3 sier at "det er en prosess å utvikle seg til lærer" så kan det innebære at det tar tid å skaffe seg nødvendige faglige kunnskaper. Det vises til at det kan handle om hvor langt studenten er kommet i studiet, og at en student kan bli en dårlig lærer, men ikke nødvendigvis uskikket. De fleste intervjupersonene mente at evner kan utvikles. IA-5 sier at "det er mye som krever øvelse", og at en må se at de har begynt på en prosess, at en er på god vei når de prøver". Og at det som er viktig er at en ser at studenten har begynt på en utviklingsprosess. Dette vises det også til i



rundskriv F-07-16, at det må legges vekt på hvor langt studenten er kommet i studiet, og at tidlig i studieløpet er studenten mindre moden og reflektert og at det da vil være tid til at studenten kan endre sin atferd (Kunnskapsdepartementet, 2016c, p. 5). Studenter kan være på ulike steder i et utviklingsløp. Her kan også normer være med å regulere oppfatningen av dette. Som Foucault viser til i "Tingenes orden" så lar alt seg tenke innen systemets, reglens og normens orden (Foucault & Eliassen, 2006, p. 480). Normen vil da være med å definere mulighetsrommet, og hva som forventes av studenten.

I en studentgruppe vil det være studenten med ulike typer personlighet. Det bør være rom for studenter med forskjellig type personlighet (Sundby, 2020). Han sier at om en skal tillegge avvikende personlighetstrekk stor betydning i en skikkethets sak, så må en dokumentere at studenten har vist et uheldig atferdsmønster på tvers av situasjoner, og over tid (s. 165). Det bør vurderes om det er snakk om varige tilstander. Han sier at det blir feil å hevde at studenter med for eksempel alvorlig psykisk lidelse ikke kan bli lærer, men at når tilfriskning tar lang tid kan det likevel være best å anbefale permisjon eller å utestenge fra studiet. Det er hvordan utfordringen arter seg som skal vurderes i forhold til skikkethet, ikke det at studenten for eksempel har en diagnose. Alle må evne å møte de krav som stilles, uansett diagnose eller andre utfordringer (Sundby, 2020). En diagnose i seg selv sier ikke så mye. Når vurderingskriteriene skal forstås så forstår en kanskje noe ut fra vanlige måter å tenke på, det som er den rådende diskurs, uten kanskje å tenke så mye over hvordan noe forstås, i betydningen hvordan en kommer frem til de forståelser en har. En konsekvens av det kan være at en da ikke i tilstrekkelig grad ser den enkelte studenten og mulige utviklingsmuligheter, men forstår noe ut fra hvordan en har vært vant med å forstå ulike typer problemstillinger. Men om det er en oppfatning av at elever med visse egenskaper ikke kan være lærere, så kan dette være en del av en diskurs som det ikke er lett for enkeltpersoner (institusjonsansvarlige) å gjøre noe med. Her kan det i så fall også være maktforhold som avgjør hva slag forståelser som vinner frem. Foucault sier at alle samfunn og epoker i historien har sine makt- og kunnskapsregimer som produserer forskjellige sannheter og dermed så eksisterer aldri sannhet uten makt, og at det er maktinstitusjoner som har definisjonsrett på "sannhet" (Rønbeck, 2012a, p. 18). Det betyr at det kan skje endringer i hva som betraktes som "sannhet" når det skjer endringer i styrkeforhold.

Det kom frem to litt ulike syn på det å ha evner. Det ble stilt spørsmål om evne er noe iboende, uforanderlig ved personen, eller om det er noe som kan utvikles. Det ble sagt at studenten må ha en slags grunnpakke for å ha rom for å trene, og at det kan være noe ved studenter som gjør at de ikke er egnet. IA-1 sier at "det er varierende grad av naturtalent, alle må øve, og IA-2 sier at "evne er ikke statisk, evne kan alltid utvikles". En av intervjupersonene sa at noen studenter kan være uegnet i utgangspunktet og ikke har de evnene som skal til for å kunne bli egnet. Her ser vi at det er to forståelser, to diskurser. Og da kan det være et spørsmål om makt når det gjelder hvilken forståelse som vinner frem, ikke bare i forhold til om evner kan utvikles, men også hvordan en definerer evner, hva en legger vekt på og hvordan en tenker at det å ha evner skal arte seg. "Det vil foregå en kamp om hvilken diskurs som skal være den gjeldende for et spesifikt saksfelt "(Neumann, 2001, p. 171). Maktforhold kan bidra til å regulere hva som blir den rådende diskurs. Som Foucault sier, så blir diskursproduksjonen kontrollert, sortert, organisert og fordelt av ulike prosedyrer, og den sanne diskursen er den diskursen som blir ført av den som har rett til det i den aktuelle epoken (Foucault & Schaanning, 1999, p. 12). Hva en kommer frem til med hensyn til det å ha evner, hva slags evner det er snakk om og når evnene er på plass kan være et resultat av disse nevnte prosessene.

Av ordbruken i skikkethetsforskriften kan det utledes at forståelsen av det å ha evner ikke trenger å være statisk. I forbindelse med at skikkethetsforskriften ble utarbeidet, så var det en diskusjon om hva slags begrep som skulle brukes i forskriften, om en skulle bruke begrepet "skikket" eller "egnet" (Naustdal & Gabrielsen, 2015). Lovgiver endte opp med å velge begrepet "skikket" fordi en mente at "egnet" kunne innebære noe mer naturgitt og ha noe mer absolutt ved seg, noe som en selv eller andre ikke kan gjøre noe med. Og at "skikkethet" i større grad kan innebære læring og danning, at en kan være i en prosess mot noe (Naustdal & Gabrielsen, 2015). Så det synes å ha vært lovgivers intensjon at en skal legge vekt på å se etter muligheter hos studenten.

Skikkethetsforskriftens bestemmelser om at studenten skal ha utvidet veiledning når tvil om skikkethet meldes tyder også på det (Kunnskapsdepartementet, 2006), og rundskriv F-07-16 presiserer og det at studenten skal ha veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Felles klageneemd går enda lenger når den sier at "den utvidede veiledningen skal være konkret og særskilt tilpasset studentens behov, med mål om å gjøre studenten skikket for yrket" (Felles-klagenemd, 2019, p. 29). Jeg vil si mer om veiledning under

pkt. 6.4, men det jeg har vist til her kan tyde på at lovgiver ser på evner som noe som kan utvikles.

Forskrift om rammeplan for ulike lærerutdanninger sier noe om hva slags kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studentene skal tilegne seg. Her kan det for enkelte utdanninger være noe overlapping i forhold til vurderingskriteriene, noe også rundskriv F-07-16 viser til når det sies der at enkelte utdanninger kan ha vurderingskriterier som helt eller delvis sammenfaller med læringsutbyttebeskrivelsene. Det vises forøvrig i rundskrivet til at selv om enkelte forhold som er en del av den faglige vurderingen også kan tas hensyn til ved skikkethetsvurdering, så fører ikke det til at det må innledes skikkethetsvurdering hvis studenter stryker til eksamen (Kunnskapsdepartementet, 2016c, p. 5). Det er vurderingskriteriene som skal brukes ved særskilt skikkethetsvurdering, ikke læringsutbyttebeskrivelser på program- og emnenivå. Men rammeplaner kan kanskje være til hjelp i et helhetsbilde. Som jeg har vist til tidligere så kan det å ha oppnådd læringsutbytte i utdanninger gjøre at en også har et bedre grunnlag til å kunne oppfylle enkelte av vurderingskriteriene.

I dokumentene fra Felles klagenemd vises det til at nemnda har merket seg at institusjonene gjør fyldige og konkrete vurderinger knyttet til kriteriene i skikkethetsforskriften (§ 3), men at enten så unnlater institusjonene helt å vurdere vilkåret "mulig fare" eller de kun kort konstaterer at vilkåret er oppfylt (Fellesklagenemd, 2019, p. 28). Å se på skikkethetsforskriftens formålsbestemmelse kan være til hjelp når det å ha vilje og det å ha evne skal forstås. Felles klagenemd viser til at først må det tas stilling til om bevisene i saken er oppfylt i forhold til de konkrete vurderingskriteriene, så må det med "mulig fare" vurderes. Selv om det er lovfestet at en skal vurdere de angitte forhold ved studenten mot formålet med skikkethetsvurdering, så kan gjeldende diskurs, den måten en er vant med å tenke på og forstå noe på være styrende, og bidra til at det kan være vanskelig å se forbi det en er vant med å tenke. Da kan det også være at "mulig fare" ikke blir tillagt så stor vekt som det burde.

Jeg har vist til at vilje og evne er begreper som kan oppleves uklare og at det kan være ulike syn på i hvor stor grad evner kan utvikles. Rundskriv F-07-16 og Felles klagenemd fremhever at det må legges vekt på formålet med vurderingen når vurderingskriteriene skal forstås, og om studenten er en "mulig fare" for elevene på noe

vis. Hvordan begrepene faktisk forstås kan forklares ut fra hva som er den rådende diskurs, og kan ha med normer og maktforhold å gjøre. Lover og forskrifter, som blant annet opplæringsloven og rammeplaner (forskrifter) angir noen rammer som kan være til hjelp. Forskrift om felles klagenemnd viser til at avgjørelser derfra ikke kan påklages (§ 3), de forståelser som den nasjonale klagenemnd kommer frem til er normgivende og kan være til hjelp når vurderingskriteriene skal forstås.

## 6.2. Norm-spørsmål

Det andre sentrale funnet var at det kan være vanskelig å vite hvordan vurderingskriteriene skal forstås fordi det er vanskelig å vite hva som er normen en skal gå ut fra i forhold til å forstå kriteriene for skikkethet. Jeg vil også når jeg drøfter dette funnet vise til funn fra både intervju og fra dokumentene rundskriv F-07-16 og årsmeldinger fra den nasjonale Felles klagenemnd

Flere av intervjupersonene sa at det var vanskelig å forstå vurderingskriteriene fordi det er vanskelig å vite hva som er normen. Det spørres om hva som er malen. IA-3 sier at "en må gå ut fra hva som er normalatferd". IA-1 sier at "det er veileder som forvalter normen". Og IA-2 sier at en "må gripe inn når det er noe som er avvikende fra generell samfunnsnorm.". Videre så sier IA-3 sier at "hva som er akseptabel atferd kan være kulturelt betinget, faglig betinget". Det sies at det ikke synes å være noen klare svar på hva som er normen, hva som skal være utgangspunktet for de vurderingene som gjøres, hvor en skal "legge lista" som en av intervjupersonene sa.

Når det sies at en må følge generell samfunnsnorm, at det er veileder som forvalter normen, og at den kan være både kulturelt betinget og faglig betinget, så kommer det frem at det å få en entydig forståelse av hva som er normen ikke er så lett. Når IA-3 sier at en "må gå ut fra hva som er normalatferd" så viser det at det ikke er den enkeltes forståelse som styrer tolkningen, det letes etter en felles forståelse, en forståelse som får aksept. Dette illustreres også av det som IA-5 sier, at "når flere gir tilbakemeldinger om det samme forhold ved en student, så er det grunn til å reagere". Når andre også reagerer på noe, så vil en finne støtte for at det er snakk om et normbrudd, at noe ikke er i samsvar med det som kan forventes av en som skal bli lærer. Og da kan vi se spørsmålet om hva som er normen i forbindelse med en diskurstilnærming og hvordan en får de

forståelser en får, hvilke mekanismer som kan ligge bak det. Jeg er mest opptatt av hvordan dette virker, ikke å identifisere konkrete diskurser. Foucault sier at normalitetens dommere er til stede overalt (Foucault & Østerberg, 1999). Det kan være vanskelig å få gjennomslag for oppfatninger som går imot de fleste andres oppfatninger. Foucault sier at den sanne diskursen blir ført av den som har rett til det (Foucault & Schaanning, 1999, p. 12). Det handler om hvilke tanker og handlinger som kan bli akseptert innen gitte sammenhenger. Normen vil være en del av en rådende diskurs. Diskursen setter grenser for hva som er mulig å si, tenke og gjøre, hva slags normer som blir gjeldene. Diskurser kan virke homogeniserende (Eliassen, 2016). Det underbygges også av utsagnet fra en IA-5 som sier at en "må prøve å finne ut hva andre mener". Når flere snakker sammen, eller det kommer samme type innspill fra flere, så kan det bidra til at en får en felles forståelse av hva som er normen. Om en institusjonsansvarlig er usikker på om noe er greit, så kan det etter diskusjon med andre fremstå som klart om forholdet det er snakk om er greit eller ikke, om det kan aksepteres. Flere av de institusjonsansvarlige sa at de snakket med hverandre for å diskutere problemstillinger i forbindelse med tvilmeldinger og skikkethetsaker, for eksempel i nasjonale nettverk. Schanning sier i "Diskursens orden" at å føre en diskurs er å utøve en praksis, som i sin tur er sammenvevet med andre praksiser (Foucault & Schaanning, 1999). Da kan diskusjoner i ulike nettverk bidra til harmonisering og at en kan få en nokså lik forståelse av vurderingskriteriene. Ingen diskurs er en lukket enhet, diskurser omformes i kontakt med andre diskurser (Phillips & Jørgensen, 1999, s. 15). Når flere snakker sammen og en får diskutert noe fra flere synsvinkler så kan det etter hvert også føre til at nye stemmer og synspunkter kan vinne frem, som i sin tur kan føre til endrede måter å forstå noe på, så hva som oppfattes som norm trenger ikke å være statisk.

Hva slags tanker, stemmer og ideer som får gjennomslag og blir akseptert kan som jeg har vist til ses ut fra et diskursperspektiv, og da også ha med makt å gjøre (Eliassen, 2016). IA-2 sier at "en må gripe inn når noe er avvikende, avvikende fra samfunnsnorm." Det har blitt vist til eksempler som språkbruk, klesdrakt, aktiviteter på fritiden etc. i forhold til det å være rollemodell (kriteriet § 3 c), hva en legger ut på sosiale medier... Dette er eksempler på konkrete forhold som kan føre til at en student kan komme i søkelyset, om studentens atferd ikke er innenfor det som anses som normen. Foucault viser til at den sanne diskursen blir ført av den som har rett til det, på det tidspunkt (Foucault & Schaanning, 1999, p. 9). De institusjonsansvarlige sitter med

makt her. Det ligger makt i det å forvalte normen. Spørsmålet om norm kan være et spørsmål om hvem som har makt til å få gjennomslag for sin måte å tenke på (Neumann, 2001). Oppfattelsen av hva som er normen kan ha sin bakgrunn i hvordan bestemte kulturer, samfunn, fagmiljø... oppfatter, definerer og tolererer væremåter (Hillestad, 2006, p. 6). Som Foucault viser til i "Galskapens historie" så kan synet på normalitet forandres (Foucault et al., 2000), da kan også synet på hvordan en rollemodell for eksempel skal fremstå, forandres. Synet på hva som er normen kan ha sitt opphav i sosiale og diskursive definisjons- og maktprosedyrer. Det kan være et spørsmål om ståsted til de personer, institusjoner, kulturer og maktsentra som til enhver tid får gjennomslag. Her kan jeg gjenta det jeg har tidligere har vist til, at Hillestad sier at med en slik tilnærming rives grunnen vekk under ethvert objektivt normalitetsbegrep (Hillestad, 2006). Og for også å gjenta Foucault, så sier han i "Tingenes orden", alt lar seg tenke innenfor systemets, reglens og normens orden (Foucault & Eliassen, 2006). Normen, forventningen til hvordan vurderingskriteriene skal forstås, kan med denne tilnærmingen forstås på bakgrunn av et samspill med maktfaktorer i omgivelsene som setter grenser for hva som kan tenkes og gjøres i aktuelle situasjoner.

Makt trenger ikke dreier seg om noe "stort" og synlig. Foucault viser til at det kan handle om uanselige maktformer som han skriver, og at "disiplinens suksess skyldes utvilsomt at dens virkemidler er så enkle" (Foucault & Østerberg, 1999) s. 151, og viser i den forbindelse til det han kaller det hierarkiske blikk, eksaminasjon og panoptikum som disiplinerte virkemiddel. Med et hierarkisk blikk så er det strukturen i seg selv som kan virke disiplinerte, og det kan være i kombinasjon med eksaminasjon. Eksaminering og det å få vitnemål er antakelig et mål for alle studenter. Studentene skal få kjennskap til skikkethetsvurdering og vite at de blir vurdert når de begynner på et lærerstudium. Å få vitnemål forutsetter at en er vurdert som skikket for yrket. På den måten kan ordningen med skikkethetsvurdering i seg selv virke disiplinerte på studenten. Studenten kan tilpasse seg når studenten skjønner at det er noe som er "utenfor normen". Som IA-1 sier, det er "veileder som forvalter normen". Da kan studenten vurdere det slik at det er best å tilpasse seg det som studenten får signaler om og oppfatter som at en bør tilpasse seg. Når Foucault viser til panoptikon-prinsippet (Foucault & Østerberg, 1999) så kan det også illustrere hvordan det kan oppleves å føle at en blir overvåket og må tilpasse seg noe, innrette seg etter noe. For studentene sin del kan det bety at de innordner seg etter det som forventes, fordi de vet at som IA-1 sier, at

det er veileder som forvalter normen. Det ligger også i strukturen at det er slik, den som er veileder er på et høyere nivå i utdanningshierarkiet enn den som er student, og har dermed også mer makt i kraft av sin posisjon. Den institusjonsansvariges forståelse av vurderingskriteriene for skikkethetsvurdering kan også være påvirket av de samme mekaniser i forhold til det å oppleve at en bør tilpasse seg. Den institusjonsansvarlige kan selv oppleve seg "overvåket" av normen, om vi kan si det slik, og forstå noe ut fra det som oppleves å være den rådende oppfatning. Når IA-3 sier at "hva som er akseptabel atferd kan være kulturelt betinget, faglig betinget", og det samtidig spørres om det finnes en felles norm, så kan det være at den institusjonsansvarlige forstår vurderingskriteriene slik denne tror at det forventes at vurderingskriteriene skal forstås. Det kan være at den tolkningen en endre opp med kan forstås ut fra et hensyn til "hva andre vil si", og at en dermed ikke går for forståelser eller tar avgjørelser som en frykter det kan bli stilt spørsmål ved. Det er mulig å se for seg at det kan ha betydning for om institusjonsansvarlig avgjør å ta en sak videre eller ikke, at institusjonsansvarlig også tilpasser seg diskursen og føler det panoptiske blikk. Dette kan støttes av det som IA-5 sier, at en må "prøve å finne ut hva andre mener" og andre lignende utsagn. Da går en kanskje ikke for den forståelsen en har selv, men vil prøve å innordne seg den forståelsen som en opplever som normen, det andre mener og det en tror vil bli akseptert.

I rundskriv F-07-16 forklares det nærmere hvordan skikkethetsforskriften skal forstås, rundskrivet kan betraktes som en måte å formidle normen på. I rundskrivet så sies det blant annet noe om det å være rollemodell, da kan det være snakk om normer og hva som forventes av studenten. Det vises til at studentene utdanner seg til yrker der de påvirker og former barn og unge, og da har et særlig ansvar som rollemodell (Kunnskapsdepartementet, 2016c, p. 5). Det vises til at dette må vurderes opp mot sentrale verdier i opplæringslovens formålsbestemmelse. Og i opplæringsloven står det blant annet at "opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som og kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane" (Kunnskapsdepartementet, 1998). Også forståelsen av disse formålsbestemmelsene kan være påvirket av normer.

Formålsbestemmelser er viktige. Når det gjelder det å forstå vurderingskriteriene så har vi også formålsbestemmelsen i skikkethetsforskriftens § 2 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Denne paragrafen er en overordnet paragraf i forhold til det å forstå vurderingskriteriene. Selv om studenten ikke tilpasser seg det som forventes, så trenger ikke det å bety at studenten er uskikket. Det må i tillegg vurderes om den manglende tilpasningen til normen, det som forventes, utgjør en "mulig fare" for elevene på den måten som formålsparagrafen (§ 2) i skikkethetsforskriften viser til. Jeg gjentar dette med skikkethetsforskriftens formålsbestemmelse i forhold til normer også, siden formålsbestemmelsen er en overordnet bestemmelse. Formålsparagrafen (§ 2) i skikkethetsforskriften kan fremstå som en slags siste "kvalitetssjekk" på de forståelser en kommer frem til. Felles klagenemnd påpeker også det samme som det vises til i rundskriv, at vurdering av skikkethet skal gjøres i en todeling, og at formålsparagrafen i skikkethetsforskriften må vurderes nøye. En student er ikke uskikket for læreryrket om studenten bryter normer og ikke gjør det som forventes, selv skikkethetsansvarlige er enige om at studenten ikke gjør det som forventes, dersom ikke studenten også samtidig utgjør en "mulig fare" for elevene, slik som det vises til i § 2 i skikkethetsforskriften. Så selv flere er enige i at det er snakk om et normbrudd og at studenten har en atferd som oppleves som ugreit, så er det helt avgjørende at dette vilkåret som det vises til i § 2 også er oppfylt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Forskrift om rammeplan for de enkelte lærerutdanningene sier og noe om formål, samt hva som skal oppnås i løpet av de aktuelle utdanningene i forhold til kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Rammeplanene viser til det faglige og læringsmessige utbytte studentene skal oppnå. Selv om forståelsen av vurderingskriteriene ikke skal basere seg på rammeplaner, så kan det tenkes at læringsutbyttebeskrivelsene kan være til hjelp på den måten at det blir synliggjort hva slags faglig grunnlag studentene skal ha. Og det å ha et tilfredsstillende faglig grunnlag kan være viktig for å kunne oppfylle enkelte av de vurderingskriteriene som skikkethetsforskriften viser til. Det kan ikke forstås slik at en student er uskikket om krav til læringsutbytte ikke er oppnådd, men det å ikke oppnå forventet læringsutbytte kan ha noe å si for hvordan studenten fremstår som lærer, og kan også føre til at studenten stryker til eksamen.

Intervjupersonene viser til at det er vanskelig å vite hva som er normen. Spørsmålet om



hva som er normen kan ha med diskurs å gjøre, der makt og ulike maktmekanismer også kan inngå. Rundskriv F-07-16 og årsmeldinger fra den nasjonale klagenemnda kan betraktes som normgivende i forhold til hvordan vurderingskriteriene skal forstås. De forståelser en kommer frem til må være i samsvar med lover og forskrifter. Rammeplaner (som er forskrifter) og læringsutbyttebeskrivelser kan være nyttig å vite noe om i forhold til faglige krav til studenten, men kan ikke forstås slik at studenten er uskikket om læringsmål ikke er oppnådd. Formålsbestemmelsen i skikkethetsforskriften og formålsbestemmelsen i opplæringsloven kan være til hjelp når en skal forstå hva som er normen i forbindelse med det å forstå vurderingskriteriene.

### 6.3. Bruk av skjønn.

Det tredje funnet var at det ble vist til at det er mye rom for skjønn i forbindelse med det å forstå vurderingskriteriene. Det ble påpekt av intervjupersonene, og det fremkommer også i rundskriv F-07-16 og årsmeldinger fra den nasjonale Felles klagenemnd. Det er dette funnet jeg vil diskutere her. Intervjupersonene viser til at vurderingskriteriene er åpne for ulike forståelser og tolkninger. Det kan være snakk om skjønn i forhold til hvordan begrepene vilje og evne skal forstås, og det kan være snakk om skjønn i forhold til hva som er normen en skal gå ut, hvor liste skal ligge, som noen av intervjupersonene uttrykker seg. Jeg vil vise til funn fra både intervjuene og fra de nevnte dokumentene når jeg drøfter dette funnet. Men først vil jeg si noe mer om skjønn.

Kjernen i begrepet skjønn er knyttet til usikkerhet i komplekse situasjoner og hvordan dette kan håndteres (Gotvassli & Moe, 2020, p. 42). Det vises til at skjønn kan ha en normativ kontekst og være påvirket av generelle kunnskaps- og handlingsnormer (Grimen & Molander, 2008). Flere sier det samme, de tolkningene en gjør vil være påvirket av generelle kunnskaps- og handlingsnormer, påvirket av kulturen (Eik, 2013). Når en utøver skjønn så er holdepunktene for de konklusjonene som trekkes svake. Utøvelse av profesjonelt skjønn krever at de kunnskapene, erfaringene og verdiene skjønn bygger på, settes ord på og drøftes. (Gotvassli & Moe, 2020). Skjønn kan og være basert på intuisjon og taus kunnskap. Taus kunnskap handler om å bruke kunnskaper som en ikke ordlegger (Polanyi & Ra, 2000). For å kunne utøve et godt skjønn så må fagområdet ha valide tegn på det som skjønnsmessig skal forstås eller

vurderes (Kirkebøen, 2013, p. 38). Kirkebøen sier videre at på mange fagområder så forbedres ikke fagfolks skjønn gjennom erfaring, dette gjelder ikke minst på områder der man skal vurdere menneskelig atferd. Dette fordi det ofte er få, konkrete valide tegn å basere skjønnsutøvelsen på (s. 38). Når det gjelder bruk av skjønn for å forstå vurderingskriteriene så er det ikke snakk om at forståelser er riktige eller ikke, men hvordan en kommer frem til forståelsene, og en må kunne begrunne sine valg.

Intervjupersonene viste til at bruk av skjønn kan være vanskelig. IA-3 sier at "kriteriene er så diffuse, fordi det er skjønn", og IA-4 sier at "det er masse rom for skjønn". Det samme sier IA-5, " det er ikke en fast mal, det er synsing og skjønn hele tiden". Flere av intervjupersonene spør om hva som er malen eller standarden en skal gå ut fra når en gjør vurderinger. Enhver vurdering krever at den enkelte utøver et skjønn, og det gjelder også i forhold til skikkethetsvurdering (Lorentzen, 2004b). Lorentzen viser her til at det er slik det er å gjøre vurderinger, da er det ikke noen fast mal for hvordan vurderingene skal være. IA-3 sier at en "må gå ut fra hva som er normalatferd" og IA-2 sier at en "må gripe inn når det er noe som er avvikende, avvikende fra generell samfunnsnorm". At det ikke er opplagt hva som er normalatferd og generell samfunnsnorm kommer og frem av utsagn som at "en må prøve å finne ut hva andre mener" (IA-5), og "hva som er akseptabel atferd kan være kulturelt betinget, faglig betinget" (IA-3). Det vises i intervjuene til at det kan oppleves uklart hva som er malen, normen. Kan en student være sjenert, eller motsatt, hvor mye kan en stille spørsmål ved ting og diskutere, protestere på avgjørelser og krangle før en begynner å snakke om å vurdere skikkethet. Hvordan skal en være som klasseleder for at det skal være godt nok. Det ble sagt av flere intervjupersoner at forståelsen av kravene i vurderingskriteriene må vurderes opp mot hvor langt studenten har komme i studiet. At det er mer alvorlig når en student har kommet til siste del av studiet og det er noe som vurderes å mangle, enn om det er snakk om en student som nylig har begynt på et lengre studieløp. Eksemplene viser forhold som kan være vanskelig å tolke når vurderingskriteriene skal forstås, og da kan skjønn komme til anvendelse.

Foucault viser til at en kulturs grunnleggende koder kan styre hva som kan sies og gjøres (Foucault & Eliassen, 2006). Utøvelsen av skjønn kan da ha noen rammer. Diskursen, den rådende måten å tenke på og å forstå noe på, kan styre hvordan skjønnet utøves. "Vi vet godt at man ikke har rett til å si alt, at man ikke kan snakke om alt i alle

sammenhenger, og at ikke hvem som helst kan snakke om hva som helst" (Foucault & Schaanning, 1999, p. 9). Diskursens rammer er ikke nødvendigvis klare.

Intervjupersonene opplevde at vurderingskriteriene ga en del rom for skjønn, og det ble vist til at det kunne være positivt at det er rom for skjønn. Som en sa, "kriteriene er vage, men vet ikke om jeg ville hatt de klarere heller", og "det er en utfordring, men samtidig bra at de er så åpne for tolkninger". Det ble sagt at det var greit å ikke måtte forholde seg til en fasit. Det kan diskuteres hvor åpne kriteriene egentlig er for tolkninger. Om det oppleves slik at det ikke er noe "fasitsvar", når vurderingskriteriene skal forstås, så er forståelsen kanskje likevel ikke så fri som en skulle tro. Utøvelse av skjønn ligger innenfor en tolkningspraksis som deles av flere (Lorentzen, 2004a).

Tolkningspraksisen kan begrenses av det handlingsrommet som diskursen gir.

Diskursen kan inneholde meningspotensialer eller oppfatningspotensialer som er mulig og vil bli akseptert (Foucault & Østerberg, 1999). Skjønnets kan være styrt av normer og kontrollert av maktforhold innen en diskurs som gjelder i den kulturen en befinner seg i. Det kan bety at slike forhold kan ligge til grunn for hvordan vurderingskriteriene forstås, og dette kan være forhold som en vanligvis ikke er veldig bevisst på.

Taus kunnskap kan brukes mer eller mindre intuitivt når beslutninger skal tas (Gotvassli & Moe, 2020). Det kan for eksempel dreie seg om kunnskaper om hva slags tolkninger enn kan gå for eller hva slags atferd som er greit og som får aksept. En kan handle mer eller mindre intuitivt fordi en har erfaringer fra lignende situasjoner og "vet", eller tenker en at en gjør det, at når en student er sjenert og ikke klarer å engasjere klassen, så vil en slik student ikke være skikket til å være lærer for eksempel. Det kan være vanskelig for andre å se hva som ligger bak skjønnsmessige vurderinger, slike antakelser kan bygge på tidligere erfaringer med andre studenter. Men det kan like gjerne være normer som styrer dette, og noe som er en del av en rådende diskurs. Den tause kunnskapen kan være "gyldig" i kraft av å være en del av en diskurs. Eik (2013) viser til at profesjonelt skjønn krever at en setter ord på og drøfter de kunnskapene, erfaringene og verdiene skjønnets bygger på. Det kan være vanskelig å vite hva den informasjonen en har om en student faktisk betyr, hvordan personlig egenskaper vil påvirke undervisningssituasjonen og eventuelt være en "mulig fare" for elevene. Når IA-5 sier at "det er stor forskjell på hva en mener er akseptabelt, både på institusjonene og ute i praksisfeltet" så tyde det på at samme type informasjon kan forstås ulikt.

I forbindelse med utøvelse av skjønn kan det være nyttig å diskutere med andre for å komme frem til en felles forståelse i forhold til hvordan noe skal tolkes. Makt er spredt i alle sosiale praksiser ved at enkelte meningsmønstre og sosiale praksiser aksepteres og får oppslutning, mens andre utelukkes (Rønbeck, 2012b, p. 223), så maktfaktorer kan være en faktor også her når det er snakk om hvordan skjønnnet skal utøves for å komme frem til forståelser. Foucault sier at man er bare i det sanne når man adlyder et diskursivt politisk regler (Foucault & Schaanning, 1999). Skjønnsutøvelsen kan bli slik flertallet vil den skal være. Men det betyr ikke at man ikke har kunnskaper som grunnlag for hva man skal gjøre (Dahl, 2022, p. 48). Det kan handle om hva slags kunnskaper som vinner frem. Kunnskaper en bygger avgjørelser på trenger ikke være statiske. Kunnskap kan utvikles ved deltakelse i situasjoner, i dialog med andre (Molander, 2016). Ut fra en diskurstilnærming så kan utøvelse av skjønn når vurderingskriteriene skal tolkes, forstås som avgjørelser som er mulige innenfor den aktuelle kulturens aksepterte grenser, innenfor den virkelighetsforståelsen som får tilslutning.

Store vitenskapelige omveltningene kan kanskje til tider leses som resultater av en oppdagelse, men de kan også leses som oppkomsten av nye former for viljen til sannhet (Foucault & Schaanning, 1999, p. 12). Det kan være snakk om nye kunnskaper, nye perspektiver som får tilslutning og derfor vinner frem. Foucault sier i Tingenes orden at alt lar seg tenke innenfor systemets, regelens og normens orden (Foucault & Eliassen, 2006). Diskursen kan sette grenser for hva som er mulig å si og å tenke på et gitt tidspunkt i et gitt samfunn (Rønbeck, 2012b). Når IA- 4 sier at "det er masse rom for skjønn" så kan det bety at det ikke er noe klart svar på hvordan kriteriene skal forstås. Men alternative forståelsesmåter kan likevel være begrenset av den diskursen som råder og dens kontrollmekanismer. Alternative forståelsesmåter kan også begrenses av lover og forskrifter. Jeg har vist til opplæringsloven og formålsbestemmelsen der, samt skikkethetsforskriften som også har en formålsbestemmelse. Opplæringsloven viser blant annet til hvilke verdier opplæringen skal bygge på og hva slags kunnskaper elevene skal utvikle, og at elevene skal ha et trygt skolemiljø. Studentene må være i stand til å ivareta dette. Overordnede bestemmelser må følges, inntil de eventuelt endres. Skjønnsutøvelsen kan ikke gå ut over de rammer som lovverket setter. Men disse bestemmelsene er nødvendigvis heller ikke så klargjørende at det er opplagt hvordan de skal forstås.

Rundskriv F-07-16 viser og til at det er mye rom for skjønn når en students skikkethet skal vurderes (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Det samme viser Felles klagenemnd til, vurderingene er sammensatte og skjønnsmessige. Omtrent samtlige intervjupersoner viser til det samme, at det er mye rom for skjønn når vurderingskriteriene skal forstås. Så det som intervjupersonene sier, at det er mye rom for skjønn når vurderingskriteriene skal forstås, støttes av funn fra flere hold. Rundskrivet går ikke særlig konkret inn på selve skjønnsutøvelsen, men det viser til hva som må vurderes. Det vises til at formålet med vurderingen skal være overordnet. Samme hva studenten ikke viser vilje eller evne til, så må det manglende i følge formålsbestemmelsene også utgjøre en mulig fare for elevene, om studenten skal kunne vurderes som uskikket. Det kan være en hjelp i forhold til hvordan skjønnnet skal utøves når det presiseres at forståelsen skal gjøres i to trinn på denne måten, at forståelsen av vurderingskriteriene må vurderes mot om det aktuelle er en "mulig fare".

Det vises til at "for å kunne utøve et godt skjønn så må fagområdet ha valide tegn på det som skjønnsmessig skal forstås og vurderes" (Kirkebøen, 2013, p. 13). Om det ikke er så mange valide tegn i forhold til det å forstå vurderingskriteriene, så kan det være snakk om normer som regulerer forståelsen av hvordan skjønnnet skal utøves. Diskursen kan regulere vår oppfatning av hva slags normer som blir gjeldende. Andre lover og forskrifter samt andre paragrafer i skikkethetsforskriften kan brukes for å få en bedre forståelse av vurderingskriteriene i skikkethetsforskriftens § 3.

Felles klagenemnd viser til at selv om formålet med vurderingskriteriene er å ivareta sårbare grupper (elever), så skal ikke det gå ut over studentens rettssikkerhet. Det er viktig at de vurderinger som gjøres dokumenteres, funnene skal kunne prøves gjennom ulike klageinstanser, om det blir aktuelt (Felles-klagenemnd, 2019, p. 28). Det betyr at skjønnsb Bruken også må forklares, det er viktig for etterprøvbarhet samt likebehandling av studentene, at en kan si noe om hvordan en har kommet frem til den forståelsen en har kommet frem til. Selv om studenter er ulike og situasjoner er ulike, så skal det være mest mulig lik behandling av studenter. Det forutsetter og mest mulig lik forståelse av vurderingskriteriene, på tvers av institusjoner. I den forbindelse kan samarbeid mellom institusjoner og den kulturbyggingen det kan føre til, bidra til at diskursen, tenkemåter og oppfatninger bli samkjørt, og at dermed skjønnsutøvelsen også kan bli det.

Forøvrig så viser også forvaltningsloven til at vurderinger som gjøres må begrunnes og skal kunne etterprøves, og begrunnelser skal vise til de regler vedtaket bygger på (Justis-og-beredskapsdepartementet, 1970). Bestemmelsene i forvaltningsloven er generelle regler som gjelder alle typer vedtak fra offentlige myndigheter.

For å oppsummere dette kapittelet så kan også hvordan en utøver skjønn i forbindelse med det å forstå vurderingskriteriene ses ut fra et diskursperspektiv. Hvordan forståelser basert på skjønn blir, er noe som kan ha med normer og maktfaktorer å gjøre, på samme måte som andre forståelser. Lover og forskrifter skal følges når vurderingskriteriene skal forstås, men slike dokumenter kan også i seg selv betraktes som del av en diskurs, på den måten at lover og forskrifter har blitt til med utgangspunkt i en diskurs, en måte å forstå og å tenke på som har kunnet få tilslutning.

#### **6.4. Veiledningen.**

Jeg vil nå diskutere det fjerde sentrale funnet. Det ble i intervjuene vist til at det å utvikle seg til lærer kan være en prosess, en prosess der veiledning inngår. Hvordan en forstår og vektlegger veiledning og hva som kan veiledes kan ha betydning for hvordan en forstår vurderingskriteriene. Det kan handle om hvordan en forstår mulighetene for utvikling. Jeg vil diskutere funn fra intervjuene og hva som ble sagt der om veiledning, og funn fra dokumentene; rundskriv og årsmeldinger fra den nasjonale klagenemnda.

IA-3 sier at "det er en prosess å utvikle seg til lærer". Og da må en vite hvordan. Flere av intervjupersonene sa at det er mye som kan utvikles, og at studentene må få veiledning. Det blir sagt at det må gis mulighet til å kunne utvikle seg til å bli skikket. Når det forventes at studenten skal tilpasse seg det allment aksepterte, diskursen, som og innebærer å følge de normer som gjelder, må det gjøres eksplisitt for studenten, for å forsikre seg om at studenten forstår hva som forventes. IA-2 sier at "det er ikke sikkert at det alltid er klart for studenten hva som forventes, og da må studenten bli opplyst om det og få veiledning". Jeg har vist til at det kan være snakk om taus kunnskap som studenten ikke klarer å tilegne seg på egenhånd. Taus kunnskap handler om å bruke kunnskaper som en ikke ordlegger (Polanyi & Ra, 2000). Veileder kan ta for gitt at studenten forstår noe som ikke er opplagt for studenten, og studenten har kanskje ikke

fått forklart noe som studenten burde ha fått forklart. Det vises til at det er veileder som forvalter normen. Den som skal veilede studenten styres av den diskursen som veileder befinner seg i. Diskurser konstruerer tankemessige strukturer som tillater visse stemmer, kunnskaper og perspektiver å komme til uttrykk (Rønbeck, 2012b). Dette må studenten ledes inn i, og så forventes det at studenten tar til seg veiledningen og tilpasse seg det som forventes.

Det vil altså være en forventning om at studenten innretter seg etter det som er den rådende diskursen i forhold til det som er problemstillingen. Det ble sagt at "om studenten ikke vil ta til seg veiledning eller anerkjenner problemstillingen, eller hevder sine rettigheter, så er det et problem" (IA-3). Det synes da å forutsettes at studenten har evne til å ville innrette seg. Ut fra det Lorentzen viser til med å referere til Aristoteles og vilje som en del av menneskets totale evner (Lorentzen, 2004b), så blir en følge av det at vilje kan utvikles, om evne kan utvikles. Flere av de institusjonsansvarlige sa at i forbindelse med veiledning så er det viktig at studenten har selvinnsikt og vilje og evne til å ta imot veiledning, for å kunne tilpasse seg normen og det som forventes.

Normer kan regulere hvordan en tenker om atferd og forventninger knyttet til atferd. Foucault viser til et normens straffevesen (Foucault & Østerberg, 1999). Diskurser kan regulere vår oppfatning av normalitet, hva slags normer som skal gjelde. Det ble sagt at om studenten ikke vil ta til seg veiledning eller anerkjenner problemstillingen, eller hevder sine rettigheter, så er det et problem. "Erfaring tilsier at nesten uansett ut fra hvilke kriterier det er varslet manglende skikkethet om, så er redusert selvinnsikt en del av bilde" (Hepsø, 2020, p. 98). Hva det betyr å ha selvinnsikt kan diskuteres. Det som er kjernen i forhold til selvinnsikt er nok om studenten selv er oppmerksom på hvordan studenten virker på andre, og at det forventes at studenten tilpasser seg i forhold til det. Et spørsmål kan være hvem disse "andre" som forventer noe er, og om "alle andre" oppfatter det slik at studentens bør ha vilje og evne til å innrette seg etter det som forventes. Studenten er ikke i en maktposisjon, og må forholde seg til det som påpekes. Vurderingskriteriene kan forstås slik at studenten må anerkjenne det som presenteres som problemstillinger, og være villig til å tilpasse seg det som er ønsket. Denne tilpasningen kan skje gjennom veiledning.

Diskursen kan definere rammene for hva som kan veiledes. Kanskje tenker en at noe

ikke kan veiledes fordi det ikke har vært vanlig å tenke veiledning i forbindelse med gitte forhold. Et eksempel kan være om det kan tenkes veiledning i forhold til studenter med sosial angst eller lignende problemer, som å være innadvendt, sjenert etc. Det kan diskuteres om det kanskje er grad av selvinnsett og anerkjennelse av problemstillingen som er viktigst, heller enn problemets art, med tanke på om studenten kan få hjelp med utvidet veiledning eller ikke. Alle må evne å møte de krav som stilles, uansett diagnose eller andre utfordringer (Sundby, 2020), en diagnose i seg selv sier ikke så mye. Det kan være at det viktigste da blir hvordan studenten klarer å møte forventningene som stilles, om utvidet veiledning kan være en hjelp her. Å tenke utvidet veiledning i forhold til for eksempel sosial angst kan utfordre en rådende diskurs, og er antakelig ikke i samsvar med gjeldende oppfatninger av hva som kan veiledes. Det kan tenkes at det kan være en rådende oppfatning at studenter med sosial angst ikke kan veiledes i forhold til det å kommunisere og samarbeide med flere parter, eller lede læreprosesser, som er noen eksempler fra vurderingskriteriene. Når IA-3 sier at "vi har ikke så mange skikkethetsaker fordi vi legger vekt på veiledning" så kan det bety at det er en annen diskurs som råder her, enn om en tenker at det er en del begrensninger med tanke på hva som kan veiledes. Diskurser nedfeller seg i institusjoner og er virkelighetskonstruerende og sosialt regulerende (Tolo, 2011). Det kan dannes felles forståelser for at noen typer problemer ikke kan veiledes, uavhengig av om det faktisk stemmer eller ikke, og da prøver en nok ikke utvidet veiledning i slike tilfeller heller.

Diskurser kan endres, og normer trenger ikke være statiske. Selv om en tilpasser seg det som forventes, så kan en jobbe for at normer skal endres. Foucault sier at selv om diskurser fungerer begrensende så vil det alltid være muligheter for å tenke annerledes. "Vi må utfordre diskursene med nye utsagn i tale, tekst eller handling (Rønbeck, 2012a, p. 17). Synet på hva som kan veiledes kan endres. Det kan være avhengig av om normer og maktforhold endres. Om en får ny kunnskap på et område eller nye tanker vinner frem, så kan forståelser endres. Det kan for eksempel være ny kunnskap om sosial angst og hvordan det kan håndteres, eller annen ny kunnskap som får aksept og fører til endrede oppfatninger i forhold til hva som kan veiledes. Det kan tenkes at om studenten under veiledning får kunnskaper spesielt tilpasset det som er problematisk, så kan det hjelpe studenten. Det kan være spesielt vekt på veiledning på klasseledelse eller andre områder som en sjenert og innadvendt studenten kan tenkes å ha problemer med, for å nevne noe konkret. Hvordan den utvidede veiledningen gis har kanskje og noe å si med



tanke på om utvidet veiledning kan være til hjelp. Det kan for eksempel bidra med tilpassede kunnskaper om klasseledelse, mentor, to-lærer opplegg etc. Det kan være et spørsmål om en tenker veiledning vidt nok, eller om en tenker veiledning i det hele tatt i forhold til gitte problemstillinger eller diagnoser når en skal forstå vurderingskriteriene.

Felles klagenemnd viser til at den utvidede veiledningen skal være "konkret og særskilt tilpasset studentens behov, med mål om å gjøre studenten skikket for yrket" (Fellesklagenemnd, 2019, p. 29). I ett av skikkethetsforskriftens vurderingskriterier (§ 3 g) står det at studenten er uskikket om "studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning" (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det betyr at studenten først må få veiledning om vilje eller evne skal kunne vurderes. Det indikerer også at det kan være mulig at studenten kan vise vilje eller evne til det som forventes om studenten får veiledning. Og i forskriftens § 10 står det at "studenten skal få tilbud om utvidet oppfølging og veiledning med mindre det er åpenbart at slik oppfølging ikke er egnet til å hjelpe studenten." Det vil si at veiledningen skal være konkret og rettet mot det som oppfattes som studentens problemer, det skal ikke være mer av noe som studenten har fått tidligere. Det sies videre i § 10 tredje ledd at "hvis utvidet oppfølging og veiledning ikke medfører den nødvendige endring og utvikling hos studenten, skal institusjonsansvarlig fremme saken for skikkethetsnemnda". Det er etter at veiledning er gitt en kan se på om vilkårene er oppfylt eller ikke oppfylt, forståelsen av vurderingskriteriene kan ikke sees isolert fra veiledning.

En av intervjupersonene sa at studenten må ha en slags "grunnpakke" for å kunne veiledes til å bli en skikket lærer. En annen sa at en student kan være uegnet. Og at det vil være vanskelig å veilede en uegnet person til å bli skikket. At det kan være snakk om iboende egenskaper hos studenten. IA-1 sa "det er varierende grad av naturtalent, alle må øve", og "mye kan læres". Og alle blir ikke "superlærere". Alle lærere blir kanskje ikke like gode lærere, men ikke nødvendigvis uskikket. Skikkethetsforskriften bruker ikke begrepet uegnet. Som jeg har vist til i pkt. 6.1 så var det en diskusjon om begrepene "uegnet" og "uskikket" før vi fikk forskriften om skikkethetsvurdering i høyere utdanning. En diskusjon som endte med at begrepet "skikkethet" ble brukt i forskriften, og ikke "egnet", (Naustdal og Gabrielsen, 2015). Det vises til at det ble sagt at begrepet «egnet» innebærer noe mer naturgitt og har noe mer uavvendelig og absolutt ved seg, noe mennesket selv eller andre ikke kan gjøre noe med. Valget av begrep kan

tyde på at lovgivers intensjon med valget som ble gjort har vært å vise at en ikke vil betrakte noen som uegnet i utgangspunktet. Begrepene kan vise ulike veiledningsdiskurser, ulike måter å tenke veiledning på, om alle kan veiledes eller ikke. Og den forståelsen som synes å ha vunnet frem i lovverket er at det meste kan veiledes, siden ordet egnet ikke ble valgt, men skikket.

Når IA-3 sier at "vi har ikke så mange skikkethets saker fordi vi legger vekt på veiledning" så kan det illustrere at det er ulike oppfatninger, ulike diskurser med hensyn til hva det betyr å ha mange eller få skikkethets saker. En forståelse eller diskurs kan være at få skikkethets saker er et tegn på at det gjøres en god veiledningsjobb og at studentene gjøres i stand til å fullføre det studiet de har begynt på. En annen diskurs kan være at det å ha mange skikkethets saker betyr at en er god til å fange opp de uskikkede studentene og bidra til at de velger en annen yrkesvei.

Flere av intervju personene sier at en bør se på hvor langt studenten har kommet i studiet når en vurderer skikkethet, at "det er en prosess å utvikle seg til lærer". IA-4 sier at "det må være litt romslighet når studentene er unge". Det betyr at det vil stilles større forventninger til en som nesten er ferdig med et lærerstudium enn til en nybegynner. Rundskriv F-07-16 viser og til at det må tas hensyn til hvor langt studenten har kommet i studiet, det sies at tidlig i et studium kan studenten være mindre moden, og det kan være tid til at studenten kan justere sin atferd (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Det skal ses på hvor i et studieløp en student er og hva som har skjedd i forhold til veiledning. En må ha tro på at endring kan være mulig. En tilnærming kan være "believing in capacity for change and focusing on strengths rather than deficits" (Bradley, 2013). Det vil da være viktig å ha fokus på å se etter muligheter hos den enkelte. Intervju personene sa og at det var viktig at studentene fikk øve seg i lærerrollen, og at alle er ikke like store naturtalent. "Det er mye en lærerstudent kan trene på, og som kan bli bedre etter hvert, og "alle kan ikke bli "superlærere" var noen utsagn. Når en skal tolke hvordan vurderingskriteriene skal forstås må det da tas hensyn til om studenten har fått veiledning eller ikke. Som skikkethetsforskriften viser til så er hensikten med vurderingskriteriene å vurdere om en student er sikket for læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vi kan ikke si noe om en student er skikket eller ikke før studenten har fått utvidet veiledning.

Når felles klagenemnd viser til at veiledningen skal være konkret og særskilt tilpasset studentens behov, med mål om å gjøre studenten skikket for yrket (Felles-klagenemnd, 2016-2019) så viser dette at veiledning skal gis en viktig plass når vurderingskriteriene skal forstås. En kan ikke vite om studenten har vilje eller evne eller noe annet som vurderingskriteriene viser til at studenten skal oppfylle, uten at en har prøvd å veilede studenten. Det er mye som kan læres sier IA-1. Og IA-5 sier at "det er mye som krever øvelse", en må se at de har begynt på en prosess, "de er på god vei om de prøver".

Målet med skikkethetsvurdering er som det står i § 2 i skikkethetsforskriften at "skikkethetsvurdering skal avdekke om studenten har de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve yrket". En del av det å være skikket som lærer innebærer også at en er i stand til å gi elevene opplæring i samsvar med opplæringsloven. Opplæringsloven kan være til hjelp når en skal forstå hva det er elevene skal veiledes til å ha vilje og evne til. Vi kan si at den viser til en norm. Og så kan det selvsagt diskuteres hvor klare formålsbestemmelsene i denne loven og i forskrifter er også.

For å oppsummere drøftingen av veiledning, så viser intervjupersonene til at det kan være en prosess å utvikle seg til lærer, og at studenten må få opplyst hva som forventes. Et spørsmål er i hvor stor grad studenter kan veiledes. Lovverket er veldig klart på at det skal gis veiledning. Dette står både direkte i ett av vurderingskriteriene (§ 3 g) og i § 10 i skikkethetsforskriften (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre så vises det i rundskriv F-14-06 til at hovedregelen er at studenten skal få tilbud om utvidet oppfølging og veiledning, og det sies at veiledningen skal være særskilt tilpasset studentens behov (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Felles klagenemnd understreker dette ytterligere når det sies at målet med den utvidede veiledningen skal være å gjøre studenten skikket for yrket (Felles-klagenemnd, 2019, p. 29). Vi har forskrift om felles klagenemnd som viser til at denne nemnda skal behandle klagesaker fra institusjonene, og da er avgjørelser fra den nasjonale klagenemnda viktige og skal være retningsgivende for institusjonenes forståelse. Diskursen, slik som den kan forstås med utgangspunkt i skikkethetsforskriften, rundskriv og meldinger fra Felles klagenemnd, synes å være at utvikling kan være mulig. Når det legges så stor vekt på at det skal gis utvidet, tilpasset veiledning må en se etter muligheter og potensialer for utvikling hos studenten, og prøve å utvikle det. Det er en forutsetning for å kunne vurdere skikkethet at en har prøvd eller vurdert veiledning, med mindre det er åpenbart at utvidet veiledning ikke er

egnet til å hjelpe studenten. Det kan være vanskelig å vite om vurderingskriteriene er oppfylt uten å ha prøvd utvidet veiledning. Om en ikke tenker veiledning i forhold til det å forstå vurderingskriteriene, så vil en konsekvens av det kunne være at en forstår vurderingskriteriene slik at studentene må oppfylle vurderingskriteriene når de begynner på studiet, noe som ikke er i samsvar med skikkethetsforskriften eller føringer som sier noe om dette.

## **7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER**

Jeg har i denne masteroppgaven undersøkt hvordan institusjonsansvarlige forstår vurderingskriteriene som gjelder for skikkethetsvurdering i lærerutdanningene, samt hvordan rundskriv og andre dokumenter kan bidra til forståelsen. Det dreier seg om rundskriv F-07-16 og årsmeldinger fra den nasjonale Felles klagenemnd. Dette er dokumenter som skal være førende for forståelsen. Jeg har derfor i tillegg til intervju med institusjonsansvarlige gått gjennom disse dokumentene for å finne ut noe om hva de sier om å forstå vurderingskriteriene eller hva som kan utledes av dokumentene.

Hvordan vurderingskriteriene forstås kan også innebære hvordan en komme frem til forståelsen, i betydningen hva som kan ligge til grunn for tolkningene, derfor har jeg brukt diskursteori ved drøfting av funn og begrepene makt og norm som kan relateres til diskursteori. I oppsummeringen av funn nedenfor sies det derfor også noe om hva som kan ligge til grunn for forståelsen.

Det første funnet jeg presenterte var at det brukes begreper i vurderingskriteriene som kan oppleves som uklare. Det dreier seg om begrepene manglende "vilje" og "evne". Det er mulig å se det å ha vilje som en del av det å ha evne. Det kom frem litt ulike syn på om evne er noe iboende og i hvor stor grad evne kan utvikles. Når det gjelder begrepet vilje, så synes oppfatningen å være at studenten må tilpasse seg det som forventes, og at det kan være uklart om det er evnen eller viljen som mangler om studenten ikke gjør det. Det er kanskje ikke så mye rom for å diskutere det som en opplever at studenten ikke viser vilje til. Hvordan begrepene faktisk forstås kan forklares ut fra diskursteori og hva slags tolkning som får gjennomslag. Diskurser kan

oppretholdes ved hjelp av ulike maktfaktorer. I en slik ramme må studenten vise vilje til å tilpasse seg det som forventes. Jeg har vist til at diskurser er dynamiske, så det kan likevel være muligheter for endringer om maktforhold endrer seg.

Rundskriv F-07-16 og dokumenter fra Felles klagenemnd fremhever at etter å ha vurdert tvilmeldingen mot vurderingskriteriene så må en se på forskriftens formålsbestemmelse og om det som studenten mangler vilje eller evne til kan utgjøre en "mulig fare" for elevene. Ved å ha fokus på denne totrinns vurderingen kan det kanskje være lettere å tolke hvordan manglende vilje eller evne skal forstås.

Det andre funnet handler om at det er uklart hva som er normen når vurderingskriteriene skal forstås. Det vises til at vurderingskriteriene er vage og generelle, og at det dermed er uklart hva en skal gå ut fra når vurderingskriteriene skal forstås. Intervjupersonene viser til at normen kan være både kulturelt betinget og faglig betinget, og at det kan være nyttig å snakke med andre institusjonsansvarlige for å finne ut hva andre mener, og komme frem til en felles forståelse. Normer kan forklares med utgangspunkt i diskursteori. Det kan handle om hvilke tolkninger som blir akseptert og får gjennomslag. Rammeplaner og læringsutbyttebeskrivelser på ulike nivå viser til hva studenten skal oppnå i forhold til kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, det er en faglig norm. Det handler ikke om skikkethet, men det at studenten oppnår ønsket læringsutbytte kan være et grunnlag for at studenten skal kunne oppfylle enkelte av vurderingskriteriene. Som når vilje og evne skal forstås, må det også i forhold til norm ses på skikkethetsforskriften formålsbestemmelse og vurderes om manglende tilpasning til norm utgjør en mulig fare for elevene som studenten vil komme i kontakt med, det gjelder generelt, slik som også rundskriv og dokumenter fra Felles klagenemnd viser til.

Det tredje funnet handler om bruk av skjønn. Intervjupersonene viste til at det er mye rom for skjønn når vurderingskriteriene skal forstås. Utøvelsen av skjønn kan ligge innenfor en tolkningspraksis som deles av flere, og tolkningspraksisen kan være begrenset av det handlingsrommet som diskursen gir. Ut fra en slik tilnærming så kan skjønnsutøvelsen forstås med utgangspunkt i diskursteori, og være kontrollert av maktforhold. Som Foucault sier i Tingenes orden: alt lar seg tenke innenfor systemets, regelens og normens orden. At det er mye rom for skjønn kan bety at det ikke er noen klar forståelse, men alternative forståelsesmåter kan likevel være begrenset av en gjeldende diskurs. Både rundskriv R-07-16 og dokumenter fra den nasjonal klagenemnd

viser til at forståelsen av vurderingskriteriene må suppleres med skjønn. Som ved all bruk av skjønn er det viktig, som den nasjonale klagenemnda viser til, at de vurderinger som gjøres dokumenteres og forklares. Saken skal kunne prøves gjennom ulike klageinstanser, om det skulle bli aktuelt, og forvaltningsloven viser til at vedtak må begrunnes. Presiseringen av at vurderingskriteriene alltid må forstås i forhold til skikkethetsforskriftens formålsparagraf (§ 2) formålet med skikkethetsvurdering kan være til hjelp også når det skal foretas skjønnsmessige vurderinger.

Det fjerde sentrale funnet handler om veiledning. Det vises til at studentene må få veiledning. En kan ikke vite om studenten har vilje eller evne til noe, eller oppfyller annet som vurderingskriteriene viser til at studenten skal oppfylle, uten at en har prøvd å veilede studenten. Forståelsen av vurderingskriteriene må da sees i sammenheng med muligheten for utvikling ved veiledning. Det ble vist til at det er viktig at studenten har selvinnsikt og vilje og evne til å ta imot veiledning. Det kom frem litt ulike syn på veiledningens muligheter og om alle kan veiledes. Det ble sagt at noen kanskje er uegnet i utgangspunktet. Det ble også vist til at det å utvikle seg til lærer kan være en prosess, og da må en vite hvordan. Og at alle blir ikke like gode lærere, noe kan bli dårlige lærere, men ikke nødvendigvis uskikket. Når det ble stilt spørsmål om det å ha få skikkethetsaker ved en institusjon betyr at en er god på veiledning, eller om det betyr at en ikke fanger opp de sakene en burde fange opp, så kan dette spørsmålet være et uttrykk for to ulike diskurser i forhold til veiledning og veiledningens muligheter. Skikkethetsforskriftens § 10 viser til at studenten skal ha utvidet oppfølging og veiledning, med mindre det er åpenbart at slik oppfølging ikke er egnet til å hjelpe studenten. Det kan tenkes å være ulike forståelser av når dette er åpenbart. Rundskrivnet viser til at det må legges vekt på hvor langt studenten har kommet i studiet og hvorvidt læring og utvikling kan gjøre studenten skikket, at tidlig i et utdanningsløp kan studenten være mindre moden og reflekter. Dokumenter fra den nasjonale klagenemnda viser og til at studenten må få utvidet veiledning. Nemnda sier at den utvidede veiledningen skal være konkret og særskilt tilpasset studentens behov, med mål om å gjøre studenten skikket for yrket. Når vurderingskriteriene skal forstås så må tolkningen ses i sammenheng med om det som forventes kan oppnås med utvidet veiledning.

Jeg har vist til at forståelsen av vurderingskriteriene kan påvirkes av hva som får aksept i omgivelsene, der diskurser kan være styrende for tolkningen. Jeg har ikke vært opptatt

av å finne ut hva som er gjeldende diskurser, men av å bruke diskursteori som en tilnærming og et utgangspunkt for å beskrive prosesser og hvordan en kan komme frem til forståelser. Diskurser kan forstås i et sosialkonstruktivistisk perspektiv og påvirkes av samfunnsforhold. Ut fra et slikt perspektiv kan tolkningen vokse frem gjennom sosial samhandlingen der makt er en faktor. Hva som anses som normen og hvordan skjønnet utøves kan komme an på hvilke tanker, stemmer og ideer som får gjennomslag og blir akseptert. Disse mekanismene kan gi forklaringer på hvordan vurderingskriteriene forstås. Det trenger ikke være mekanismer som en er eksplisitt bevisst på. Det en kommer frem til må være innenfor gjeldende lover og forskrifter som sier noe om det å være lærer. Jeg ser at det er nyttig å se på formålsbestemmelser i andre aktuelle lover og forskrifter (i tillegg til skikkethetsforskriften). Det er forøvrig også mulig å betrakte lover og forskrifter og andre dokumenter som del av en diskurs.

Når jeg i denne undersøkelsen har brukt både intervju og skriftlige dokumenter for å finne ut noe om hvordan vurderingskriteriene forstås, kommer det frem at funn fra ulike kilder kan utdype og utfylle hverandre. Ved gjennomgang av funnene fra datamaterialet mitt har det ikke blitt avdekket noe som skulle tilsi at institusjonsansvarlige tolker vurderingskriteriene ulikt det som kan forstås ut fra rundskriv F-07-16 eller årsmeldinger fra den nasjonale klagenemnda. Men noe som presiseres både i rundskrivet og i de andre dokumentene er at det skal legges vekt på om det aktuelle forholdet utgjør en "mulig fare" for elevene som studenten kan komme i kontakt med, i henhold til skikkethetsforskriftens § 2. Den nasjonale klagenemnda legger stor vekt på dette og viser til at de ser at det er noe som ofte ikke vurderes av institusjonene. Generelt så kan dokumentene fra den nasjonale klagenemnda bidra til forståelsen av vurderingskriteriene både ved at de gir konkrete forklaringer og generelle føringer. Når det gjelder rundskrivet så gir det utfyllende forklaringer til de enkelte paragrafene i skikkethetsforskriften. På den måten kan disse dokumentene være til hjelp for institusjonsansvarlige når vurderingskriteriene skal forstås.

Det som har kommet frem i denne oppgaven kan være til hjelp både for institusjonsansvarlige og andre som ønsker innsikt i forståelsen av vurderingskriteriene.

## LITTERATURLISTE

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2018). *Skapte virkeligheter : kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Baltzersen, R. K. (2014). *Praksisveilederen i skolen (Versjon 1.1 - Januar 2014)*: B&M Open Press.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*: Det Norske Samlaget.
- Berger, P. L., Wiik, F., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Bradley, G. (2013). Professional Suitability of Students at the Point of Selection: What is it Realistic to Assess? *The British journal of occupational therapy*, 76(4), 200-202.  
doi:10.4276/030802213X13651610908533
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. In Pearson custom library.
- Dahl, T. (2022). *Statistikk, kunstig intelligens og profesjonelt skjønn : om ulike former for kunnskaping*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eggebo, H. (2019). Tematisk analyse - metodeartikkelen som løyer alt [<http://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyer-alt/>].
- Eik, L. T. (2013). I møtet med det spesielle og det uventede. In L. L. Gunnar; & O. K. Rune (Eds.), *Pedagogisk veiledning* (Vol. 1). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Oslo: Spartacus.
- Felles-klagenemd. (2016-2019). Årsmeldinger.
- Felles-klagenemd. (2019). *Årsmelding 2019*.  
<https://www.unit.no/sites/default/files/media/filer/2020/02/%C3%85rsmelding2019-FellesKN.pdf>: UNIT
- Foucault, M., & Eliassen, K. O. (2006). *Tingenes orden : en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M., Sandmo, E., Engelstad, F., & Falkum, E. (2000). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Foucault, M., & Schaanning, E. (1999). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (Vol. 3). Oslo: Spartacus.
- Foucault, M., & Østerberg, D. (1999). *Overvåkning og straff : det moderne fengsels historie* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Gabrielsen, E. (2004). *Skikkethetsvurdering*. Oslo: Universitetsforl.
- Gotvassli, K. A., & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2020).
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. In A. Molander, L. I. Terum, & p. Studier av profesjonell yrkesutøvelse - kompetanseoppbygging i (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*: State University of New York Press, c/o CUP Services, Box 6525.
- Hepsø, A. (2020). Vurderingssamtalen. In K. Kildahl (Ed.), *Skikket for yrket? Skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hepsø, A., & Kildahl, K. (2020). Tvilsmelding. In K. Kildahl (Ed.), *Skikket for yrket? Skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillestad, T. M. (2006). *Normalitet og avvik : forutsetninger for et objektivt psykopatologisk avviksbegrep : en psykologisk, sosial, erkjennelsesteoretisk og teorihistorisk framstilling*. Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Bergen.
- Justis-og-beredskapsdepartementet. (1970). *Forvaltningsloven (Lov om behandlingsmåten i*



- forvaltningssaker*). Lovdata: Justis- og beredskapsdepartementet
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Kildahl, K. (2020). *Skikket for yrket? : skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkebøen, G. (2013). Profesjonsstudier : 2. In A. Molander & J.-C. Smeby (Eds.), (Vol. 2). Oslo: Universitetsforl.
- Krumsvik, R. J., & Røkenes, F. M. (2016). Litteraturreview i phd-avhandlingen. In R. J. Krumsvik (Ed.), *En doktorgradsutdanning i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2005a). *Forskrift om felles klagenemnd for behandling av klagesaker etter lov om universitet og høyskoler*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2005b). *Lov om universiteter og høyskoler*. Lovdata
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. Lovdata
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8 -13*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Lovdata
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*. Oslo: Lovdata
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. Oslo: Lovdata
- Kunnskapsdepartementet. (2016c). *Rundskriv F-07-16 Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lorentzen, R. (2004a). Et kvalifisert skjønn. In E. Gabrielsen (Ed.), *Skikkethetsvurdering* (Vol. 2004). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. (2004b). Skikkethet for læreryrket og vurderingskriterier. In E. Gabrielsen (Ed.), *Skikkethetsvurdering* (Vol. 2004). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (2016). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- Naustdal, A.-G., & Gabrielsen, E. (2015). Den viktige og vanskelige skikkethetsvurderingen; hvilke utfordringer gir den universiteter og høyskoler? *Uniped 2015 (01)*.
- Naustdal, A.-G., & Vigdal, M. I. (2020). Saksframlegg til skikkethetsnemda. In K. Kildahl (Ed.), *Skikket for yrket? Skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- NSD. (2021). <https://www.nsd.no/personverntjenester/>. from NSD
- Polanyi, M., & Ra, E. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap* (Vol. nr 5). Oslo: Spartacus.
- Rapley, T., & Jenkins, K. (2010). Document Analysis. In (Vol. 6, pp. 380-385).
- Regjeringen.no. (2022, 27.03.22). Rundskriv.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Rønbeck, A. E. (2012a). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. In A. E. Rønbeck (Ed.), *Inspirert av Foucault*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2012b). Spesialundervisning: Diskurser eller press? In A. E. Rønbeck (Ed.), *Inspirert av Foucault : diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforl.
- Sundby, J. (2020). Psykisk lidelse og rusproblemer som bakgrunn for skikkethets saker. In K. Kildahl (Ed.), *Skikket for yrket? Skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taraldrud, K. E. (2016). Skikkethetsvurdering i høyere utdanning. *Lov og Rett*, 56(10), 624-639. doi:10.18261/issn.1504-3061-2016-10-05
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (3. ed.). Bergen:

Fagbokforl.

Tolo, A. (2011). *Hvordan blir lærerkompetanse konstruert? : en kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling*. Universitetet i Bergen, Bergen.

Universitets-og-høyskolerådet. (2011). *Skikkethetsarbeid i UH-institusjonene*. Hentet fra:

[https://www.uhr.no/ f/p1/iab936aab-09f8-4077-89d6-](https://www.uhr.no/f/p1/iab936aab-09f8-4077-89d6-19c43036ff75/skikkethetsarbeid_i_uh_institusjonene_rapport_mars_2011.pdf)

[19c43036ff75/skikkethetsarbeid i uh institusjonene rapport mars 2011.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iab936aab-09f8-4077-89d6-19c43036ff75/skikkethetsarbeid_i_uh_institusjonene_rapport_mars_2011.pdf): universitets- og høyskolerådet

## VEDLEGG

### Informasjonsskriv

Oktober 2020

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, og skal skrive masteroppgave om skikkethetsvurdering i lærerutdanningene.

Jeg tar kontakt med institusjonsansvarlig for skikkethetsvurderinger siden institusjonsansvarlig er den som mottar tvilmeldinger og har den første kontakten med studenten etter at tvil formelt er meldt.

Jeg vil prøve å finne ut noe om hvordan skikkethetskriteriene i paragraf 3 i "Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning" tolkes.

Hva er eventuelle utfordringer ved kriteriene?

Det er ikke snakk om å diskutere konkrete saker, men har du eksempler som kan belyse problemstillinger så er det ok.

Om du har eksempler på hva slags problemstillinger du går videre med og hva du ikke går videre med, så er det også fint.

(Jfr. forskriftens § 9, andre ledd: Tvilmeldinger som er åpenbart ugrunnet skal ikke behandles av institusjonsansvarlig).

Vurderingskriteriene fra forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning:

#### **§ 3. Vurderingskriterier for lærer- og spesialpedagogiske utdanninger**

- a) studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- b) studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barn, unge og voksnes sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse.
- c) studenten unnlater å ta ansvar som rollemodell for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- d) studenten viser manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne.
- e) studenten har problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.
- f) studenten viser for liten grad av selvinnsikt i forbindelse med oppgaver i studiet eller kommende yrkesrolle.
- g) studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning.
- h) studenten viser truende eller krenkende atferd i studiesituasjonen.

## Samtykke til å delta i undersøkelsen

Oktober 2020

Jeg ønsker å gjennomføre undersøkelsen med intervju, pr telefon. Intervjuene skal ikke tas opp. Jeg vil gjøre notater underveis.

Det skal ikke oppgis hvilke utdanningsinstitusjoner jeg har vært i kontakt med.

Det skal bare oppgis at jeg har snakket med institusjonsansvarlig for skikkethetsvurderinger ved noen utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanninger, geografisk spredd i forskjellige deler av landet.

Deltakelse i studien skal være frivillig.

Du kan når som helst trekke deg fra deltakelse, uten å oppgi noen grunn for det.

Planen er at studien skal være ferdig i vårsemesteret 2021, og senest vårsemesteret 2022.

Når studien er ferdig vil alle data være anonymisert.

Studien er godkjent av Universitetet i Bergen og registrert i RETTE ved UiB, som kvalitetssikrer personvern.

Om du samtykker til å være med på undersøkelsen så kan du bekrefte det ved å svare på tilsendt mail.

Takk for ditt bidrag!

Mvh

Irene Husveg

Masterstudent pedagogikk, UiB

irene.husveg@student.uib.no

## Intervjuguide

Kan du si noe om det enkelte av forskriftens skikkethetskriterier.

**1. Hvordan forstår du:**

a) studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.

**2. Hvordan forstår du:**

b) Studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barn, unge og voksnes sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse.

**3. Hvordan forstår du:**

c) studenten unnlater å ta ansvar som rollemodell for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.

**4. Hvordan forstår du:**

d) studenten viser manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne.

**5. Hvordan forstår du:**

e) studenten har problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.

**6. Hvordan forstår du:**

f) studenten viser for liten grad av selvinnsikt i forbindelse med oppgaver i studiet eller kommende yrkesrolle.

**7. Hvordan forstår du:**

g) studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning.

**8) Hvordan forstår du:**

h) studenten viser truende eller krenkende atferd i studiesituasjonen.

**9) Noe annet du vil si eller kommentere, evt. spesielle utfordringer med kriteriene?**