

## **Dømmekraft - lærerarbejdets etos**

Af Kirsten Krogh-Jespersen

Publiceret i Gjallerhorn – Tidsskrift for professionsuddannelserne nr. 9 – 2009

Folkeskolens ydelser tillægges stor betydning og dens virksomhed er derfor udsat for stor bevågenhed fra både politisk hold og fra offentlighed og presse. Lærerarbejdet er i løbet af de sidste 15-20 år blevet stadig mere gennemreguleret, dels som et led i den almindelige styring af den offentlige sektor inden for rammen af New Public Management tænkningen, dels begrundet i resultaterne af en række internationale undersøgelser af danske elevers faglige standpunkt. Den overvejende uinformerede kritik af lærere og folkeskole, som formidles i pressen, understøtter påstanden om behovet for ekstern styring, og de politiske udlægninger af undersøgelsesresultaterne og konsekvenserne af disse bruges til at legitimere en række bureaukratiske tiltage. Brede formål med undervisning i folkeskolens fag er blevet erstattet af Fælles mål med bindende trinmål for forskellige klassetrin. Læseplanerne er blevet strammere formuleret, elevplaner skal beskrive den enkelte elevs faglige status og mål for det videre arbejde, og obligatoriske nationale test i forskellige fag på forskellige klassetrin er på vej. Der stilles øgede krav om dokumentation og kvalitetskontrollerende tiltag breder sig.<sup>1</sup> Endnu er lærernes metodefrihed ikke grundlæggende anfægtet, men i kølvandet på evidensbølgen hører man argumenter for, at når nu 'best practice' (snart) bliver identificeret, kan metodefriheden ophæves og lærere pålægges at undervise efter 'opskriften'.

I en nylig forsvaret ph.d. afhandling med titlen *Bureaukrati, faglige metoder eller tommelfingerregler* konkluderer Steen Juul Hansen,<sup>2</sup> at "politikere har bedre styr på folkeskoleområdet end på døgninstitutionsområdet." Folkeskolen styres ifølge Hansens undersøgelser af bureaukratiske regler, mens døgninstitutionsområdet er præget af anvendelsen af tommelfingerregler. Hansen argumenterer for, at ingen af disse veje ud af menneske- og relationsarbejdets usikkerhed er hensigtsmæssige – og næppe heller mulige. Usikkerheden må håndteres gennem professionalisering af arbejdet, altså gennem de professionelle faglige styring. Hansen understreger, at det er karakteristisk for de to områder, at de beskæftiger sig med problemer, der er vanskelige at definere og vanskelige at finde evidensbaserede løsningsmetoder til. Og jeg

---

<sup>1</sup> Steen Simonsen og Kirsten Krogh-Jespersen (2007): Kulturkamp og lærerarbejdets udfordringer.

<sup>2</sup> Steen Juul Hansen (2009): Bureaukrati, faglige metoder eller tommelfingerregler.

understreger, at den professionelle dømmekraft derfor må anerkendes og gives udfoldelsesmulighed i alt arbejde der vedrører mennesker.

## **Skøn og dømmekraft**

*En lærer kan ikke lade være med og kan ikke blive fri for at udøve skøn og udvise dømmekraft.*

*Hun kan ikke lade være,* fordi de levende børn i klassen kalder på hendes opmærksomhed og evne til at se dem og forstå dem som de mennesker, de hver især er og til at forsøge at handle i overensstemmelse med den enkelte elevs tarv – afbalanceret i forhold til fællesskabets behov. Det gives der ikke faste regler for, men psykologisk, sociologisk og pædagogisk viden kan kvalificere analyser og levere pejlemærker for de konkrete og kontekstbundne handlinger, som i sidste ende beror på lærerens dømmekraft.

*Hun kan ikke blive fri,* fordi den pædagogiske situation er unik og kompleks og ingen teori og intet regelsæt kan foreskrive, hvad der til hver en tid er det rigtige at gøre i spændingsfeltet mellem formålet med skolens virksomhed og de forudsætninger og omstændigheder, der gives eller erobres for at realisere hensigten, Pædagogisk og didaktisk teori udgør et nødvendigt og relevant vidensgrundlag for lærerens skøn, men den konkrete dømmekraft hun udøver i situationen hviler på både noget mere og noget andet end en sådan viden, fx hendes erfaring og hendes professionelle ambitionsniveau.

En lærer skal formidle mellem enkelttilfældet – den enkelte elev, den enkelte pædagogiske situation – og mindst to-tre ofte modsatrettede regelsæt – først og fremmest folkeskolens formål og fagenes mål, de økonomiske og institutionelle betingelserne for opgavens løsning, den enkelte elev overfor 'eleverne' som bestemmelse og kollektiv. Hendes egen situation som på en gang vidensarbejder, menneskearbejder og lønarbejder<sup>3</sup> kan kun begribes og håndteres frugtbart i en skelnen mellem og en prioritering af, hvordan professionel viden, menneskelige hensyn og egeninteresser kan afbalanceres – altså gennem udøvelse af god dømmekraft.

Det professionelle lærerarbejde er udfordret af det uafviselige asymmetriske forhold mellem lærer og elev. Asymmetrien må italesættes og understreges i handling i en tid, hvor autoritet ikke bliver givet, men må erobres – god autoritet vokser ud af god dømmekraft.

Det pædagogiske paradoks – det forhold at læreren gennem udøvelse af myndighed over eleven skal hjælpe eleven til myndighed, eller, udtrykt lidt anderledes, men med den samme pointe – at læreren

---

<sup>3</sup> Andersen og Weber 2009

skal behandle eleven som myndig vel vidende at hun ikke er det, understreger behovet for god dømmekraft i lærerarbejdet..

Lærerarbejdet er desuden som antydnet spændt ud i dilemmaet mellem lærerarbejdet som menneskearbejde og lønarbejde – den gode dømmekraft er lærerens redskab til at finde den balance, som på den ene side kan fastholde hendes engagement og ihærdighed i arbejdet og på den anden side forhindre, at hun slider sig selv op psykisk og fysisk. Det frie rum til udøvelse af dømmekraften i forvaltningen af arbejdet er en forudsætning – dette rum har været truet af stærkt bureaukratiske arbejdstidsaftaler og 'timetælling', som dog aktuelt er under forandring.

Denne skitseagtige fremstilling af en række træk ved lærerarbejdet danner afsæt for undersøgelsen af dømmekraftbegrebet først og fremmest i pædagogisk filosofisk belysning. I slutningen af artiklen vil jeg kort diskutere den aktuelle efterspørgsel efter evidensbaseret pædagogisk praksis og formidle forskningsresultater vedrørende den gode undervisning, som understreger betydningen af lærerens skøn og gode dømmekraft for elevens læring. Og til allersidst skitsere hvordan læreruddannelsen bidrager til udvikling af god dømmekraft.

## **Begreber om dømmekraft**

”God dømmekraft er efterspurgt der, hvor svarene ikke giver sig selv”. ”( Stampe Lund 2006,s 105)

Dømmekraft er evnen til ud fra viden og erfaring at analysere et problem, skelne væsentligt fra uvæsentligt, overskue konsekvenser af en handling og tage nødvendige forholdsregler i en vanskelig situation. Viden om og accept af grænserne for viden, god brug af erfaringer – hvornår har en erfaring relevans og hvornår blokerer den for nye analyser og nye handlemuligheder - ydmyghed i forhold til situationernes kompleksitet og i forhold til egen formåen, er vigtige brikker i den gode dømmekraft.

Dømmekraft er en praktisk evne karakteriseret dels af åbenhed forstået som indtryksmæssig modtagelighed og en umiddelbar skelnevne og dels af en forestillingsevne, som gør det muligt for os at sætte os i andres sted i tanken og at se tingene fra de andres perspektiv. (Arendt i Pahuus, 2005) <sup>4</sup> Det er evnen til at forholde sig til enkelttilfælde uden at indordne dem under abstrakte almenprincipper. Tænkning er forudsætning for dømmekraft, den er en kritisk evne til at komme fri af forbenede holdninger eller fordomsfulde forståelser af virkeligheden. Dømmekraft udøves af ansvarlige og modige mennesker

Andre artikler i dette nummer går i dybden med definatoriske afklaringer og diskussioner af begrebet om dømmekraft hos en række filosoffer, fx Gadamer, Arendt, Bourdieu og Kant. Også

---

<sup>4</sup> Anne Marie Pahuus 2003

Aristoteles' begreb om Fronesis, praktisk- etisk klogskab, er relevant i sammenhængen, og et kort præsentation af hans vidensformer kan antyde de forskellige formers relevans for lærerarbejdet. Den tredeling af vidensformer, som Aristoteles præsenterede for mere end 2000 år siden, viser sig fortsat gyldig til analyse og fremstilling af aktuelt virkende vidensformer og udgør strukturingsprincippet i Bernt Gustavsons bog Vidensfilosofi.(2001) For god ordens skyld skal det understreges, at alle kilder, der anvender denne tredeling samtidig understreger vidensformernes indbyrdes sammenhænge og forbundenhed.

Episteme eller teoretisk-videnskabelig viden har udgangspunkt hos Platon og kan siges at udgøre det spor, hvis resultat i dag er den moderne videnskab. For Aristoteles handlede episteme om viden om de ting i verden, som er evige og uforanderlige, som fx universet og himmellegemerne. Viden i denne form forstås i dag som forskningsbaseret viden frembragt inden for rammerne af naturvidenskaberne, samfundsvidenskaberne og humaniora med deres forskellige forskningstraditioner og – paradigmer. Som antydnet ovenfor og fremhævet siden hen er vidensformen estime i form af forskningsbaseret viden et vigtigt udgangspunkt for lærerens praksis. Techne eller praktisk-produktiv kyndighed relaterer sig i moderne tid til pragmatismen og til diskussionen om, hvilken slags viden der ligger i den praktiske handlen, i tilvirkning og frembringelse. Målet er her adskilt fra processen, kyndigheden vedrører fremstillingsprocessen, poiésis, som er i modsætning til praxis, hvor handlingen er målet, og som knytter sig til fronesis. I moderne tid finder technebegrebet bl.a. anvendelse i diskussionen af tavs viden, som gemmer sig i en række rutiner i forvaltningen af lærerarbejdet.

Fronesis er som sagt praktisk – etisk klogskab. Den kloge er en person der formår at overveje, hvad der er godt og nyttigt for ham selv og for mennesker i det hele taget – centralt i begrebet står god dømmekraft. Hvor episteme er viden om det generelle, er fronesis udtryk for evnen til at bedømme og fælde afgørelse om den enkeltstående situation – men vel at mærke ikke som tilfældige afgørelser, men afgørelser ledet af bestræbelsen på at opnå balance mellem fornuft, følelser og vilje og på at opnå fortræffelighed i sine handlinger og holde undersøgelsen og diskussionen af det gode liv åben. (Nabe-Nielsen 2007).

### **Dømmekraft i pædagogisk perspektiv**

De alment filosofiske bestemmelser af begrebet dømmekraft skærpes i forhold til opdragelse og undervisning i den pædagogiske filosofi. Jeg vil kort referere til F.Schleiermacher, J.F. Herbart, K.

Grue-Sørensen og Säfström,<sup>5</sup> dels i deres egne formuleringer og dels som de fortolkes hos von Oettingen (2006) og Krogh-Jespersen.(2005)

Schleiermacher understreger opdragelsens betydning som den ”instans”, der dialektisk forbinder generationerne og hele tiden kræver en dialog mellem dem. Opdragelse har altid fundet sted og vil finde sted, så længe der er mennesker på jorden. Men med det moderne opstår behovet for en pædagogisk teori som en kritisk instans, der kan begribe teori-praksisdifferencen i pædagogikken, og som kan bevidstgøre pædagogikken om dens egne grænser – altså om grænsen for, hvornår og hvordan målet kan hellige midlet. Barnets handlen og tænken kan ikke på forhånd fastlægges, og det er i denne barnets ubeslutsomhed, at den voksnes opfordring til dets selvvirksomhed må hvile på etisk klogskab eller den voksnes gode dømmekraft .

Når målet med opdragelse og undervisning er myndighed, må de midler, man anvender, og den måde, man omgås med barnet på, fremme myndighedsudviklingen. Den voksne må opfordre barnet, som om det allerede var myndigt, velvidende at det ikke er det. Forsyndelse mod denne uomgængelige dobbelte fordring består i kun at begribe den ene side og handle derefter. At opfatte barnet som myndigt vil være at pådutte det et overblik og et ansvar, som det ikke har og ikke skal bære. At opfatte barnet som umyndigt vil rumme risiko for at bidrage til dets umyndiggørelse.

Herbart anser mennesket for ’bildsamt’, hos Grue-Sørensen oversat ved ’formbart’. Om begrænsninger i formbarheden siger Herbart: ”Pædagogikken kan imidlertid heller ikke regne med en ubegrænset formbarhed, og en realistisk psykologi vil forebygge en sådan fejltagelse. Barnets ubestemthed med hensyn til dets fremtidige udvikling er for det første begrænset ved dets *individualitet*. Og dernæst er mulighederne for at bestemme dets fremtidige udvikling gennem planmæssig opdragelse yderligere begrænset gennem dets omgivelser og tidsomstændighederne.”(Herbart 1980 s. 31-32).

Med tidsomstændighederne som begrænsninger henviser Herbart bl.a. til de faktiske muligheder for personlig dannelse i et uddifferentieret og fragmenteret moderne samfund, begrænsninger som yderligere skærper det pædagogiske paradoks. I Herbarts forståelse er således dannelsesprocessen både potentielt og nødvendigvis en livslang proces, idet der i det moderne ikke kan sættes almene og evigt gyldige mål, som kan nås. Der er hele tiden tale om at kunne forstå og håndtere nye begrænsninger og muligheder, ligesom der for Herbart altså er tale om personlige eller individuelle mål og ikke samfundsbestemte mål. Herbarts dannelsesideal bliver tosidigt, idet opdragelse og

---

<sup>5</sup> F. Schleiermacher (1768-1834), J.F. Herbart (1776-1841), K. Grue-Sørensen (1904-1992), Carl Anders Säfström, professor i pædagogik ved Institutionen för Samhälls och Betendevetenskap, Mälardalens högskola.

undervisning må vække barnets mangesidige interesse og skærpe dets personlige karakterstyrke frem for at understøtte bestemte normativt fastsatte forståelser og handlinger. Opdragelse og undervisning må slutte, når barnet eller den unge har opnået en personlig fasthed – med et moderne ord kunne man sige en personlig integritet eller en egen vilje.

Undervisningen skal gøre verden tilgængelig for barnet, så barnet kan opnå erkendelse af verden, og den må samtidig opfordre barnet til deltagelse, til at tage stilling, til selvvirksomhed.

Undervisningsindholdet skal fremstå som en logisk, praktisk og poetisk konstruktion, der tydeliggør modsætningen mellem det gode og værdige og det onde og dårlige, men skal samtidig inspirere til barnets selvstændige tænke og handle – et paradoksalt krav, som ikke kan opløses teoretisk, men må håndteres konkret og kritisk i praksis. Herbart fastholder skellet mellem teori og praksis og fremhæver, at teori ikke kan være foreskrivende for praksis, idet teori både er for lidt og for meget for praksis. For lidt i den forstand at teori, netop fordi den er teori, ikke kan fange praksis' kompleksitet, hvorfor teori ikke udgør en direkte hjælp for praksis. For meget i den forstand, at teori kan præsentere viden på et abstraktionsniveau og i et omfang, som den aktuelle praksis ikke umiddelbart kan drage nytte af.

Men praktikerer må lære at tænke videnskabeligt for at kunne handle ansvarligt og med pædagogisk takt i praksis (læs 'god dømmekraft'). De erfaringer, der gøres i praksis bliver først betydningsfulde for fremtidig handle, når de reflekteres bevidst med teoretiske begreber.

von Oettingen udlægger Herbart med følgende formulering: "Den pædagogiske takt er svaret til den pædagogiske difference mellem teori og praksis. Den anerkender at enhver pædagogisk handling finder sted i en konkret situation, men påpeger, at der først kan tales om en *pædagogisk* handling, såfremt den er funderet ud fra en teoretisk refleksion. Den videnskabelige forberedelse af den pædagogiske handle går ifølge Herbart således gennem teorien i den forstand, at kun den har skolet sig teoretisk, vil kunne bedømme og udvikle pædagogiske handlinger. Den pædagogiske takt er altså en *taktfuld handle*, der er bevidst om differencen mellem teori og praksis." (2006 s. 300).

Den pædagogiske takt er altså udtryk for lærerens pædagogiske dømm- og handlekraft.

Hербart formulerede det han selv forstod som en moderne undervisningsteori eller et videnskabeligt bud på en almen pædagogik. I en pædagogisk sammenhæng er det i høj grad den sag eller det indhold, undervisningen handler om, der sætter reglen, og vi ser således Herbart fastholde og uddybe undervisningens trekantforhold, nemlig forholdet mellem lærer og elev som et forhold bestemt af sagen. Disciplinen eller tugten tjener fokus på sagen i dannelsesøjemed. Barnets bestemmelse eller dannelse er ikke resultatet af en indre udviklingslov eller af en bestemt

påvirkning, men er konsekvensen af dets egen dannelsesproces. For at opdragelse og undervisning kan støtte en sådan selvdannelse må den hvile, ikke på et normativt grundlag; dannelse til noget bestemt, men på et videnskabeligt grundlag; indsigt i betingelser for selvdannelsen. Den må realiseres gennem de voksnes udøvelse af pædagogisk takt og gennem deres forståelse af det pædagogiske paradoks: at ingen pædagogisk virksomhed vil kunne give mening uden en antagelse om barnets bildsamkeit og uden at opfordre barnet til selvvirksomhed.<sup>6</sup>

Menneskets selvvirksomhed er et kernebegreb for Grue-Sørensen i forståelsen af, hvordan vi kan komme til indsigt og forståelse. Den voksne kan kun indirekte indvirke på barnet ved at prøve at tænde indsigten hos barnet – men det er barnets selvvirksomhed, der enten får dette til at ske eller ikke ske. ”Det drejer sig om, at én, der mener at kende sandheden om en sag, prøver at iklæde den en form, som tænder indsigten hos den anden. Det kan gøres mere eller mindre godt, men den vigtigste og afgørende betingelse for, at det lykkes, ligger alligevel hos eleven.” (Grue-Sørensen 1972.).

Säfströms bidrag til forståelse af dømmekraft som kernen i lærerarbejdet formidles bl.a. i hans bog *Forskellighedens pædagogik* (2007).<sup>7</sup>

Säfström fremhæver forskellighed som vilkår og mulighed i uddannelserne og argumenterer for demokrati, retfærdighed og ansvar for den Anden som pædagogikkens opgave. Han finder en undersøgelse af moralens muligheder i uddannelserne helt nødvendig i dag, hvor uddannelse er blevet gjort lig med konstruktion af kognitive identiteter, som det er muligt at kontrollere gennem rationel viden om deres fremtrædelsesformer, sådan som fx test og PISA-undersøgelser er udtryk for. Forfatteren undersøger de mulige konsekvenser af, at uddannelse bliver lig socialisering gennem udøvelse af kontrol og de risici, der er forbundet med denne tendens og konkluderer, at det

---

<sup>6</sup> Herbarts almene pædagogik integrerede som bekendt et psykologisk teoriapparat, der siden er problematiseret betragteligt, men som i sin konsekvens for pædagogisk tækning og praksis i nogle aspekter genfindes i de fleste senere forståelser af læreprocesser. Det psykologiske grundlag for Herbarts pædagogiske psykologi er på den ene side et naivt bud på, hvilke ”sjælelige virksomheder og fænomener” der så at sige kan parres med hvilket indhold og arbejdsformer i undervisningen, og på den anden side en efter tidens målestok forstandig indsigt i, hvad man kan vide og i særdeleshed ikke kan vide om elevernes læreprocesser og forudsætninger for disse. Individualiteten er hos Herbart konsekvensen af det enkelte individs forestillingsmasse, et begreb som han senere uddyber ved at tale om forestillingskomplekser og tankekredse. Forestillingsmassen er etableret på grundlag af sanseindtryk, forbundet med lyst eller ulyst, og resulterende i æstetisk bedømmelse. ”Og tillige ser man, at hvad man er tilbøjelig til at tilskrive enkelte individuelle sjælsevner snarere ligger i en forskellig udvikling af erfarings- og situationsbestemte forestillingsmasser” (Herbart 1980 s. 40). Denne forståelse udmøntes i et pædagogisk princip der hedder: ”*Dersom undervisningen skal gribe dannende ind i elevens tankeliv, smags- og karakterudvikling, så må alle døre holdes åbne for ham. Ensidighed i undervisningen er allerede af den grund skadelig, at man ikke med sikkerhed kan forudse, hvad der vil øve den største indflydelse og gøre det stærkeste indtryk på ham.*” (Herbart 1980 s. 43).

vil reducere det enkelte individs individualitet til at skulle tilpasses samfundet og placerer det enkelte menneskes kapacitet til at være moralsk uden for individet, som samfundets vilje. Heroverfor får vi med dannelsesbegrebet øje på en uforudsigelighed i hjertet af uddannelsesprocessen. Elevens eller den studerendes tidligere erfaringer og sprogspil kan ikke sikkert forudses eller være kendt af læreren. Hvad eleven lærer har at gøre med, hvad hun tidligere har lært, og med hvad læreren med sikkerhed kan vide, at hun har lært. Undervisningens og læringens resultat bliver derfor ukontrollabelt (jf. også N.Luhmanns understregning af, at elever ikke er trivialmaskiner). Undervisning rummer desuden ikke kun noget sagt, men også måden at sige det på, som udtryk for en orientering mod den Anden, ligesom jeg svarer på den anden og ved at svare tager jeg ansvar. ”At undervise ud fra en indsigt i forskellighed er at spørge sig selv, med hvilken ret jeg underviser, det vil sige at åbne sig for usikkerhed og følsomhed overfor den anden, som samtidig kun kan besvare spørgsmålet i en kontinuerlig praksis: Ved at fremtræde. Kun at opfatte undervisning som at være på den sikre side ad viden er at reducere denne moralsk signifikante handling til en tom gestus” (Säfström 2007 s. 89) Säfström anvender ikke begrebet dømmekraft, men i sin insisteren på lærerens forpligtethed på forskellighed, retfærdighed og demokrati argumenterer han indirekte for den gode dømmekraft som kriterium for den professionelle lærervirksomhed.

### **Dømmekraft eller evidens?**

Med evidensbegrebets udbredelse fra sundhedssektoren til uddannelsessektoren skærpes behovet for god dømmekraft, nu i forhold til, hvad der meningsfuldt kan menes med evidensbaseret praksis (som også af og til omtales som evidensbaseret forskning!). Ved præsentationen af det dengang nyetablerede Clearinghouse for uddannelsesforskning ved DPU i marts 2006 efterlyste daværende direktør i KL, Hans Bertelsen, sikker viden om, hvilken undervisning der virker. ”Jeg ved godt at det ikke altid er muligt at sammenligne. Men alligevel – en mediciner ved godt at en bestemt behandling giver et bestemt resultat. Det vil vi også have i den pædagogiske verden, så folkeskolelærere for eksempel ved, at en bestemt undervisning hjælper.” Denne naive forestilling om, at det da må være muligt at finde sikkert svar på fx spørgsmålet: Hvordan lærer børn bedst at regne?, at det altså er muligt at finde og praktisere en ’best practice’, er ret udbredt i ikke-professionelle kredse. Den danner som antydnet i indledningen aktuelt afsæt for en problematisering



af lærernes metodefrihed,<sup>8</sup> og kommer derved indirekte til at stille spørgsmålstejn ved betydningen af lærerens dømmekraft i den pædagogiske praksis.

Men den pædagogiske forskning anerkender lærerens dømmekraft som den afgørende faktor for undervisningens kvalitet. Lærerens evne til konkrete analyser og til afsøgning af konkrete muligheder, lærerens evne til at prioritere og træffe beslutninger er stadig kernen i den gode undervisning. ”Hvad underviseren finder brugbart, afgøres af underviseren selv, og det der sker afgøres ikke af, om den pædagogiske forsknings resultater er nok så sande, men af, om de forekommer at være anvendelige og rimelige i underviserens arbejde med at støtte og stimulere elevernes læring. Uanset om ideer og forslag til bedre pædagogisk praksis har videnskabeligt belæg eller ej, er det underviseren selv, der afgør, om de vil tage dem i anvendelse.”----”God undervisning er afhængig af underviserens erfaringer, klogskab, kontekstforståelse og vurderinger, med det udelukker ikke, at den gode underviser holdes og holder sig ajour med den viden, som frembringes af uddannelsesforskningen.” (Rasmussen, Kruse og Holm 2007 s. 178 & 179)

Det er evident. Af de aktuelt mest anerkendte forskningsresultater vil jeg pege på den New Zealandske professor John Hattie’s sammenfattende undersøgelse af et meget stort antal studier, der undersøger sammenhænge mellem en række faktorer og elevernes læring.<sup>9</sup> Den vigtigste enkeltfaktor for elevernes læring er læreren. De dygtigste lærere er kendetegnet ved - i Hatties egen oversigt (2003 s.6):

- can identify essential representations of their subject,
- can guide learning through classroom interactions,
- can monitor learning and provide feedback,
- can attend to affective attributes and
- can influence students outcomes.

Som det fremgår er sådanne resultater meget generelle og overordnede i forhold til efterspørgslen efter ’best practice’. Som Hattie understeger: ”Expert teachers can anticipate, plan and improvise as required by the situation.” og de har ” a multidimensionally complex perception of classroom situations (2003 s. 7 & 8) Og når det er sandt, er det også sandt, at læreren kan kvalificere sine analyser og forudsigelser, sine planer og sit repertoire af handlemuligheder ved at kende til fx Hattie’s resultater. Fx understreger Hattie’s undersøgelse betydningen af lærerens relevante og

---

<sup>8</sup> Det er i øvrigt for snævert at tale om nødvendigheden af lærerens metodefrihed. Artiklens argumentation peger snarere i retning af en meget mere omfattende frihed til at analysere og handle i hele det didaktiske felt fra målsætning til evaluering.

<sup>9</sup> En kort præsentation kan læses på Videnskab.dk. Hattie’s bog: Visible learning – A synthesis of over 800 metaanalyses relation achievement (2008) samler de 15 års studier.

brugbare feedback til eleven og eleverne. Feedback forudsætter, at eleverne kommer til orde, så der er noget at give feedback på – i skrift, tale, opgaveløsning, kreative udtryk etc. At feedbacken er relevant og brugbar for eleven beror både på lærerens kendskab til de faglige strukturer, metoder og udtryksformer, som det givne indhold vedrører, og til elevens intellektuelle og følelsesmæssige forudsætninger og potentialer. Lærerens dømmekraft i forhold til, hvad det er relevant at sige til en elev, har altså en række ikke tilfældige kriterier at relatere til. Jeg vil ikke gå yderligere i detaljer med Hatties resultater, men blot sammenfattende sige, at Hattie's undersøgelser dokumenterer en række kendte træk ved den gode undervisning og understreger, at de dygtige lærere tager ansvar og udviser mod, når de i stedet for at være afhængig af faste regler fundere deres virksomhed på deres dømmekraft – et kriterium på professionalitet i videns- og menneskearbejde?

### **Uddannelse til god dømmekraft**

Kan man uddanne til god dømmekraft i lærerarbejdet? Ja, det kan man. En kommende lærer kan – med reference til fx både Herbart og Aristoteles - hente forskellige typer af viden og kyndighed i sin uddannelse, og han kan gøre forskelligartede erfaringer i omgangen med andre mennesker, som til sammen er udgangspunkt for en klog forvaltning af arbejdets udfordringer – for god dømmekraft. Pædagogiske filosofi, didaktisk teori, psykologisk - og sociologisk teori giver bud på forståelser af forholdet mellem individ og samfund, af forholdet mellem lærer og elev, af forholdet mellem undervisning og læring og af det omtalte paradoks, som kendetegner al opdragelse og undervisning. Her hentes også indsigt i det komplekse forhold mellem teori og praksis, ligesom pædagogisk forskning som teori og praksis reflekteres.

Forskningsbaseret viden og viden fra udviklingsarbejder i tilknytning til skole, undervisning og læring giver principielt indsigter i en række problemstillinger i forholdet mellem skolen som institution og organisation, og i forholdet mellem undervisningens tilrettelæggelse og elevernes læring. Sådant forskning og sådanne udviklingsarbejder bidrager til viden om de didaktiske kategorier mål, indhold, undervisnings - og arbejdsformer, til viden om forskellige evalueringsformer og - redskaber, og til viden om de forskelligartede opgaver lærere skal kunne løse. Og meget mere med relevans for skolens praksis og for lærerens udfoldelse af god dømmekraft.

Læreruddannelsens linjefag har til alle tider været baseret på og inddraget teoretisk og forskningsbaseret viden. Fagdidaktisk forskning og udviklingsarbejde er forudsætning for kvalificering af undervisningens indhold og tilrettelæggelse og for lærerens brede repertoire af didaktiske handlemuligheder.

Tiderne skifter, udfordringerne ændrer sig – forandring, forhåbentlig forbedring, er altid på skolens dagsorden. God dømmekraft lever også af indsigt i skolens og pædagogikkens historie og af komparative studier – hvilke svar og løsninger har historisk og geografisk været anset for 'gode' svar og løsninger på hvilke spørgsmål og problemer? Hvilke af disse kan aktuelt og lokalt tænkes at give mening? – og hvilke kan tvært imod afgrænse, hvad det her og nu er legitimt at tænke og gøre. Lad dømmekraften også bidrage til, at vi ikke hvert årti skal genopfinde den dybe tallerken, og til at skelne mellem modeluner og gedigne pædagogiske og didaktiske analyser og handlemuligheder. Praktikundervisningen i læreruddannelsen giver de kommende lærere de første erfaringer med at analysere og handle på grundlag af noget af den nævnte viden. Kyndighed i udøvelse af erhvervet og klogskab eller god dømmekraft har sin spæde begyndelse her – med de muligheder og begrænsninger som praktikrammen udgør. Praktikken er en vigtig kilde til de studerendes erfaringer med sig selv som didaktikere og i relations- og kommunikationsforhold – i folkeskoleklassen, på lærerværelset og sammen med forældre. Erfaringerne giver stof til refleksioner og selvindsigt: hvad skal jeg arbejde videre med fagligt og personligt og i sidste ende, skal jeg overhovedet være lærer. En studerendes gode dømmekraft må også kunne føre til at hun forlader uddannelsen.

I læreruddannelsen retter vi de studerendes opmærksomhed mod det forhold, at den pædagogiske praksis i læreruddannelsen er eksemplarisk for pædagogisk praksis i det hele taget. Den rummer alle de didaktiske kategorier, de studerende opnår indsigter i egne styrker og svagheder, og evnen til at lytte til og få øje på medstuderendes ressourcer testes, ligesom grundholdninger og præferencer udfordres – dømmekraften er i aktion i uddannelsen. Knap så konsekvenstungt, som når du har ansvar for elever, men dog med følger.

Læreruddannelsen er en *forberedelse* til lærerarbejdet. Forberedelsen består af undervisning i og med de skitserede vidensformer og i deltagelse i de mange aktiviteter i læreruddannelsesforløbet. At udvikle god dømmekraft er et evigt professionelt projekt. En del af den viden og den kunnen, som sikrer professionalitet, kvalitet og god dømmekraft i lærerarbejdet, læres i et langt lærerliv. Der kommer hele tiden nye udfordringer til, og nogle af lærernes kompetencer kan kun til en vis grad læres uden for den kontekst, hvor de skal udfoldes. Det har at gøre med kompleksiteten i pædagogisk praksis og med den kendsgerning, at elever, klasser og skoler er forskellige – og det kalder på god dømmekraft.

#### Referencer:

Andersen, Randi og Kirsten Weber (2009): *Profession og praktik*, Roskilde Universitetsforlag.  
Gustavson, Bernt (2001): *Vidensfilosofi*, Klim.

- Grue – Sørensen, Knud (1972): En analyse af lærerbegrebet I *Pædagogik*, s. 9-30
- Hattie, John (2003): Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Paper til the ACER Conference 2003.
- Herbart, J.F. (1980): *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. Nyt Nordisk
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2005): *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Klim.
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2006): Skønsaspektet i undervisningen. I Jens H.Lund og Torben
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2008): Læreruddannelse – hvad, hvordan og hvor? I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2, 2008
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2008): Oplæg til høring om fremtidens læreruddannelse Danmarks Lærerforening, 19. maj 2008
- Lund, Henrik Stampe (2006): *Dømmekraft*. Tiderne Skifter.
- Nørregaard Rasmussen (red) *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde* s. 28-61, KVaN
- Nabe-Nielsen, Bent (2007): *Dannelsens veje I*, Klim.
- Oettingen, von Alexander (2006) Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier, Klim.
- Pahuus, Anne Marie (2003): *Hannah Arendts teori om offentlighed og dømmekraft*. Slagmark nr. 37.
- Rasmussen, Jens, Søren Kruse og Claus Holm (2007): *Viden om uddannelse*, Hans Reitzels Forlag.
- Simonsen, Steen og Kirsten Krogh-Jespersen (2007): Kulturkamp og lærerarbejdets udfordringer. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2 2007.
- Säfström, Carl Anders (2007): *Forskellighedens pædagogik*, Klim.