Lærer i skolen 5–10

May Britt Postholm, Peder Haug, Elaine Munthe og
Rune Johan Krumsvik (red.)

Lærer i skolen 5–10

Lærerarbeid og læringsmiljø

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo, 2021

ISBN 978-82-02-74476-2
1. utgave, 1. versjon 2021
E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, 978-82-02-62201-5, Cappelen Damm Akademisk 2019

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser.
Uten særskilt avtale med forlaget er enhver eksemplarfremstilling og
tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt
gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Elektronisk tilrettelegging: Bøk Oslo AS
Illustrasjoner: Roy Søbstad
Omslagsdesign: Affair.no
Sats: Bøk Oslo AS

www.cda.no
akademisk@cappelendamm.no

Cappelen Damm AS er sertifisert iht. FSC®, PEFC og Miljøfyrtårn.

Innhold

Forord 11

Innledning 13
Litteratur 16

Kapittel 1
Å være lærer 17
Peder Haug og Sølvi Mausethagen
Innledning 17
Pedagogikk, undervisning, opplæring og læring 19
Arbeidsoppgavene 20
Raske endringer er karakteristisk for skolen 21
Nyere utdanningspolitiske utviklingstrekk 22
Å være lærer i 5–10 25
En inkluderende skole 28
Læreryrket som profesjon 30
Læreryrket mellom fag og relasjoner 33
Kunnskapsgrunnlag og kunnskapsarbeid 35
Å bruke forskning 36
Kunnskapsetikk 37
Praktisk syntese 38
Skjønn 40
Lærersamarbeid og profesjonsfellesskap 41
Avslutning 42
Litteratur 43

Kapittel 2
Å forstå elevers læring 47
Randi Myklebust
Innledning 47
Teoretisk mangfold som grunnlag for lærerprofesjonen 49
Psykologisk konstruktivisme i pedagogikken 51
Piagets konstruktivisme 52
Psykologisk konstruktivisme etter Piaget 56
Sosialkonstruktivisme i pedagogikken 59
Vygotskijs konstruktivisme 59
Sosialkonstruktivisme etter Vygotskij 63
Å forstå elevers læring i lys av sosiale og individuelle perspektiver 66
Avsluttende kommentar 67
Litteratur 68

Kapittel 3
Å planlegge for læring – teknisk effektivitet eller profesjonelt læreplanarbeid 71
Elaine Munthe
Innledning 71
Konteksten for planlegging: læreplanarbeid 72
Fem perspektiver i planlegging av undervisning 74
Graden av elevsentrering 74
Graden av kunnskapssentrering 76
Graden av vurderingssentrering 78
Graden av fellesskaps- og miljøsentrering 79
Graden av kompleksitet 81
En læringsøkt er som en fortelling 82
Planlegging som profesjonelt læreplanarbeid og læringsarbeid for lærere 83
Litteratur 86

Kapittel 4
Grunnleggende ferdigheter 5–10 88
Eva Maagerø, Rune J. Krumsvik, Dag Torvanger, Toril Frafjord Hoem og Kjetil Børhaug
Innledning 88
Demokratiske ferdigheter 5–10 90
Grunnleggende ferdigheter 5–10 101
Muntlig 107
Retorikk 110
Framføringer av sammensatte tekster 112

Å kunne uttrykke seg muntlig i alle fag ... 113
Lesing ... 116
Lesing som prosess ... 117
Å kunne lese er å kunne lese sammensatte tekster ... 119
Å kunne lese er å kunne lese i alle fag ... 124
Å kunne uttrykke seg skriftlig ... 129
Skriving som prosess ... 130
Å kunne skrive er å kunne skrive sammensatte tekster ... 132
Å kunne skrive er å kunne skrive i alle fag ... 136
Å kunne regne ... 138
Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet ... 143
Bruk av digitale verktøy i fagene ... 153
Litteratur ... 157

Kapittel 5
Læringsmiljø og relasjoner ... 164
Siw Skrøvset og Åse Slettbakk
Læringsmiljø og relasjoner ... 164
Hvorfor arbeide med læringsmiljøet? ... 166
Hva er et godt læringsmiljø? ... 168
Relasjonenes betydning ... 168
Læringsorientering ... 169
Betydningen av emosjoner og verdsettende klasseledelse ... 170
Ulike syn på læringsmiljø og klasseledelse ... 171
Hvordan arbeide med læringsmiljøet? ... 173
Å se, å forstå og å anerkjenne eleven – relasjonens betydning ... 174
Læringsorientering eller egoorientering? ... 176
Klasseleder og rollemodell – et læringsmiljø må bygges og ledes ... 178
Klasseledelseskompetanse må utvikles ... 181
Oppsummering og avslutning ... 183
Litteratur ... 183

Kapittel 6
Interaksjon mellom elevar og lærarar – nøkkelen til eit godt læringsmiljø ... 186
Sigrun K. Ertesvåg
Introduksjon ... 186
Teoretiske perspektiv på interaksjon mellom lærar og elevar ... 188
Interaksjon mellom lærar og elevar – eit uttrykk for undervisingskvalitet ... 189
Interaksjonen mellom lærar og elevar og læringsutbytte til elevane ... 192

Observasjon – eit verktøy i arbeid med utvikling av
gode lærar-elev-interaksjonar 194
Interaksjon mellom lærar og elev – eit kollektivt arbeid 195
Rettleiing som verktøy i utvikling av interaksjonen mellom lærar og elevar 198
Avsluttande kommentar 200
Litteratur 200

Kapittel 7
Digital mobbing 206
Hva er det, og hva kan lærere gjøre for å forebygge og stoppe det?
Hanne Jahnsen, Hildegunn Fandrem og Ida Risanger Sjursø
Innledning 206
Hva er digital mobbing? 208
Særtrekk ved digital mobbing 208
Ulike typer digital mobbing 210
Grunner for at mobbingen skjer digitalt 210
Risikofaktorer 210
Konsekvenser av digital mobbing 212
Hva kan lærere gjøre? 212
Arbeid i klassen og relasjon lærer–elev 213
Relasjoner mellom elever 214
Opplæring i digitale ferdigheter, nettikette og personvern 215
Håndteringskompetanse og mestringsstrategier 217
Foreldresamarbeid 218
Arbeid på skolenivå 218
Håndtering av digitale mobbesituasjoner 220
Straffbare handlinger eller dårlig oppførsel 222
Oppsummering 223
Litteratur 224

Kapittel 8
Å lære og å lære å lære 229
May Britt Postholm
Innledning 229
Teori og relatert forskning 231
Læringsfellesskap, selvregulert læring og læringsstrategier 231
Metakognitive prosesser 233
Relatert forskning 234
I hvilken sammenheng og hvor forskningen foregikk 235

Hvordan forskningen ble gjennomført ... 235
Forskningens funn ... 237
Analyse og diskusjon ... 241
Tilrettelegging av lærer ... 241
Kjennskap til og bruk av strategier ... 242
Et godt læringsmiljø for alle ... 244
Avsluttende kommentar ... 245
Litteratur ... 245

Kapittel 9
Digital kompetanse i lærerutdanning og skole 5–10 ... 248
Rune J. Krumsvik, Fredrik Mørk Røkenes og Mari-Ann Letnes
Innledning ... 248
Digitaliseringen av skole og utdanning ... 249
Digital kompetanse, etikk og adaptive læringsverktøy ... 251
Kompetanse og kunnskap i en digital skolehverdag ... 255
Digital kompetanse – fra intensjon til realitet ... 256
Hvordan ivaretas digital kompetanse i lærerutdanningen og i skolen? ... 264
Hvordan kan man heve den digitale kompetansen som lærerstudent? ... 266
Digital didaktikk og digital kompetanse ... 279
Avslutning ... 287
Litteratur ... 289

Kapittel 10
Vurdering ... 297
Tony Burner
Innledning ... 297
Vurderingens funksjoner ... 299
Summative funksjoner ... 300
Noen internasjonale storskalatester Norge deltar i ... 301
Formative funksjoner ... 303
Tilbakemeldinger for elevers læring ... 305
Tilbakemelding på elevers tekster ... 306
Realisering av vurderingens formative funksjoner i klasserommet ... 308
Konklusjon ... 310
Litteratur ... 311

Forfatteromtaler ... 313

Stikkordregister ... 317

Forord

Høsten 2017 kom redaktørene for bøkene med titlene *Lærerarbeid for elevenes læring 1–7* og *5–10* fram til at disse skulle revideres. Det skulle vise seg at arbeidet vi i første omgang tenkte at skulle være en revidering, førte til to bøker med et helt nytt innhold og nye titler. Bøkene er derfor nyutgivelser.

Denne boka, med tittelen *Lærer i skolen 5–10. Lærerarbeid og læringsmiljø*, inneholder kapitler skrevet av noen av de samme forfattere som i den forrige boka, men også av mange nye forfattere. Alle kapitler har nye titler og nytt innhold tilpasset overordnet del av læreplanverket. Den overordnede delen ble ferdigstilt høsten 2017 da arbeidet med boka startet. I løpet av året 2017 ble det også utgitt meldinger til Stortinget (se nærmere bekrivelse i innledningen) som vektla at undervisningen skal være forskningsbasert. Det ble også viktig i utgivelsen av denne boka. Kapitlene er basert på forskning, og de vil derfor kunne bidra til en forskningsbasert undervisning. Alle kapitler er fagfellevurdert.

Bjørn Olav Aas Hansen i Cappelen Damm Akademisk fortjener en stor takk for initiativet til revideringen av bøkene, som viste seg å bli nyutgivelser, og for støtten og det sterke engasjementet underveis i arbeidet med bøkene. Bidragsyterne fortjener også en stor takk. De har gjort det mulig å bidra med kunnskap knyttet til sentrale temaer i faget.

Trondheim, 1. april 2019

May Britt Postholm, Peder Haug, Rune Krumsvik og Elaine Munthe

Innledning

Møtet mellom lærer og elev, og slik lærerens rolle og funksjon, vil fortone seg forskjellig med elever på ulike alderstrinn. Grunnskolen samler elever fra 1. til 10. klasse. Det vil i praksis si elever fra fem og helt opp til seksten år. Årene fra en er fem til en er seksten år, representerer et stort spenn når det gjelder kunnskap og forståelse, utvikling og interesseområder, og dermed for hvordan elever vil kunne fungere i et skolefellesskap. Innholdet i denne boka retter seg mot lærerutdanningen for 5.–10. trinn og lærerarbeidet på disse trinnene. I alle kapitlene presenteres forskning og eksempler som er tilpasset undervisning på 5.–10. trinn i skolen.

Alle lærerstudenter har vært elever, og mange lærerstudenter kommer til lærerutdanningen med sine teorier om hvordan lærerpraksisen skal utføres. De har en formening om hvordan en god lærer skal undervise, og tidligere lærerne fungerer gjerne som rollemodeller. Denne før-kunnskapen om lærer-yrket som studentene har tilegnet seg gjennom blant annet å observere sine rollemodeller, og som de kommer til lærerutdanningen med, kaller Lortie (1975) «the apprenticeship of observation» (observatørlærling). Antakelser utviklet under «apprenticeship of observation» betinger hva lærerstudentene vil lære. For at studentene virkelig skal gjøre undervisningsinnholdet i lærerutdanningen til sitt eget, må deres før-kunnskap eller eksisterende teorier om praksis vekkes til live eller engasjeres. Innholdet og aktiviteten i lærerutdanningen vil da både kunne bygge på og utfordre deres før-kunnskap som grunnlag for ny læring.

Aktiviteten i klasserommet og prosessene som utspiller seg i lærerarbeidet, kan ikke forstås fullt ut på forhånd. Undervisning er aldri rutine; den har mange mål, lærerarbeidet blir gjennomført sammen med en mangfoldig elevgruppe, og undervisningen fordrer at ulike former for kunnskap blir brakt sammen på en integrert måte (Lampert, 2001). En slik kompleksitet innebærer at lærere må ha et omfattende repertoar å velge ut fra, og enkelthendelser og situasjoner kan

også fordre at de kombinerer, er kreative og improviserer ulike løsninger når det uventede oppstår. I denne boka presenterer vi kunnskap med et innhold som vil gi lærerstudenter de grunnleggende akkordene som de kan spille med i skolen når de skal legge til rette for læring.

Faget pedagogikk og elevkunnskap er obligatorisk og har et omfang på 60 studiepoeng. I nasjonale retningslinjer for fagene, sist revidert 17.10.2018 (UHR-Lærerutdanning, 2018), slås det fast at faget har et overordnet ansvar for at studentene utvikler en læreridentitet som hviler på sentrale profesjonsetiske prinsipper, slik at de som lærere kan bidra til kontinuerlig utvikling av en mangfoldig og inkluderende skole. Fagets kjerne omfatter hvordan oppdragelse og undervisning kan bidra til elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling. I faget skal lærerstudenter utvikle ferdigheter i å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning, og oppmerksomheten skal rettes mot hvordan en kan bidra til å skape et godt læringsmiljø for alle elevene. Studentene skal også utvikle en bred kunnskap om læring, motivasjon og læringsstrategier tilpasset elevene.

I overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) går det fram at skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de grunnleggende ferdighetene, og elevene skal lære å lære. Det innebærer at elevene reflekterer over egen læring, at de utvikler en forståelse for egne læringsprosesser, og at de tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. I den overordnede delen legges det vekt på at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap blant elevene, og at trygge læringsmiljøer må utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. Det pekes spesielt på at ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både kan berike og utfordre det sosiale miljøet.

I *Forskrift for rammeplan for grunnskoleutdanning for trinn 5–10* (Kunnskapsdepartementet, 2016) står det at «forskriftens mål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning […] basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap». I Meld. St. 16 (2016–2017), *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og i *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017b) vektlegges det også at undervisningen i lærerutdanningen skal være forskningsbasert. Det innebærer at tekster som brukes i undervisningen i lærerutdanningen, også må være basert på forskning. De fagfellevurderte kapitlene som boka består av, tar utgangspunkt

i forfatternes egne og/eller andres forskning. På den måten kan de bidra til forskningsbasert undervisning.

Boka retter i kapittel 1 oppmerksomheten mot læreren og hans eller hennes rolle og funksjon i yrkesutøvelsen. Kapitlet presenterer og drøfter hva som er de mest sentrale oppgavene i det å være lærer, hva som karakteriserer profesjoner og profesjonalitet, og hva som er typiske trekk ved lærerprofesjonen. Det pekes også på at lærere i tillegg til å kunne formidle fag, også er helt avhengige av å skape gode relasjoner til sine elever. Bokas andre kapittel tar for seg teorier om barns utvikling og læring og utforsker hvordan disse teoriene kan være til hjelp for lærerens tenkning om tilrettelegging for elevers læringsprosesser. Teoriene som her får oppmerksomhet, har utgangspunkt i konstruktivisme, herunder de to hovedretningene psykologisk konstruktivisme og sosialkonstruktivisme. Disse retningene presenteres på en inngående måte for å kunne bidra til en forståelse av læring som både en individuell og en sosial prosess. Kapittel 3 omhandler undervisningsplanlegging, og i kapitlet diskuteres det hvordan planlegging av undervisning kan være både et effektivt og et profesjonelt læreplanarbeid. Hensikten med kapitlet er å vise til hvordan lærere arbeider med å realisere læreplaner, og hvordan forskning på dette feltet bidrar til å styrke læreres arbeid. I kapittel 4 rettes oppmerksomheten mot de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. I kapitlet fokuseres det også på hvilke implikasjoner de grunnleggende ferdighetene har for det pedagogiske og didaktiske arbeidet i klasserommene og i andre læringskontekster. Kapittel 5, 6 og 7 omhandler elevenes læringsmiljø i skolen. I kapittel 5 belyses det hvorfor arbeidet med læringsmiljøet er viktig, hva som kjennetegner et godt læringsmiljø, og hvordan læreren konkret kan arbeide med å utvikle et godt læringsmiljø. I kapittel 6 rettes oppmerksomheten mot lærerens ledelse av klassen eller gruppen som sentralt for utvikling av et godt læringsmiljø som fremmer undervisning og læring av høy kvalitet. I kapittel 7 settes søkelyset på digital mobbing blant barn og unge. Forskning på risikofaktorer knyttet til barn og unges aktiviteter på nett samt forhold ved individet og skolekonteksten er beskrevet og diskutert. I kapitlet går det fram at digital mobbing kan innebære straffbare handlinger. Kapittel 8 handler om å lære og om å lære å lære. Oppmerksomheten er rettet mot elevene og hvordan de opplever undervisningen i skolen. I kapitlet pekes det på at lærere kan reflektere over egen undervisning sammen med elevene, og slik være rollemodeller for hvordan man kan lære og lære å lære. I kapittel 9 rettes søkelyset mot digital

teknologi og digital kompetanse som en viktig bestanddel i en lærerutdanning og en lærerprofesjon som stadig er i utvikling. Kapitlet ser også nærmere på hvordan lærerutdanning og skole kan legge til rette for profesjonsutvikling og profesjonsfaglig digital kompetanse. Kapittel 10 handler om vurderingens funksjoner, med vekt på vurdering for elevers læring. Kapitlet gir også eksempler på realiseringer av formativ vurdering i klasserommet gjennom blant andre loggskriving, egenvurdering, hverandrevurdering og mappevurdering.

God lesning!

Litteratur

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift for rammeplan for grunnskoleutdanning for trinn 5–10*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University Press.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

UHR-Lærerutdanning. (2018). Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/

KAPITTEL 1

Å være lærer

Peder Haug og Sølvi Mausethagen

Sammendrag
Kapitlet presenterer og drøfter hva som er de mest sentrale oppgavene for en lærer. For å gjøre dette bruker vi begrepet profesjon. Profesjonsbegrepet kan deles inn i to perspektiver. Det første perspektivet er hva slags arbeidsoppgaver lærere skal utføre, og hvordan det er forventet at de løser dem. Kapitlet går inn på noen av de mest sentrale oppgavene for lærere, og med et særlig blikk for det som er typisk for arbeid med klassetrinnene 5–10. Dette perspektivet beskrives også ved hjelp av sentrale begreper fra pedagogikken, som undervisning, opplæring og læring. Arbeidsoppgavene står i en sammenheng med det oppdraget politikere tildeler skolen, og som ofte får stor oppmerksomhet. Det andre perspektivet i profesjonsbegrepet handler om lærerne som yrkesgruppe, det vil si hva som kjennetegner kunnskapen, ansvaret og handlingsrommet lærere har. Her drøftes også hva som karakteriserer profesjoner og profesjonalitet, og hva som er typiske trekk ved lærerprofesjonen. Det pekes blant annet på at lærere i tillegg til å kunne formidle fag også er helt avhengige av å skape gode relasjoner til sine elever. Dette krever kompetanser på mange forskjellige områder. Dagens lærere er videre forventet å utøve et profesjonelt skjønn, der blant annet bruken av forskningsbasert og prøvd kunnskap blir en sentral utfordring. Kapitlet avsluttes med en understreking av at profesjonsutøvelse også handler om å være en del av og fungere i et sosialt kollegialt fellesskap lærere imellom.

Innledning

Dette kapitlet skal svare på følgende spørsmål: Hva er de sentrale oppgavene for en lærer? Noen av svarene er spesifikke for lærere på alderstrinnene 5–10, mens andre deler er felles for alle lærere, uavhengig av elevenes alder. Vi søker å

finne svarene på hva som er felles for alle lærere, og hva som er aldersspesifikke oppgaver. Dette handler også om at skolens virksomhet og lærernes arbeid skal bygge på et vitenskapelig grunnlag og være informert av den tilgjengelige forskningen. Kunnskapsgrunnlaget i dette kapitlet er hentet fra gjennomganger av relevant forskning og fra forskningsprosjekter vi har vært involverte i. Tilgangen på mulige kilder er stor, både nasjonalt og ikke minst internasjonalt. Det reflekterer at læreryrket er viktig, og at dette er en stor yrkesgruppe. Ingen annen yrkesgruppe har så mange sysselsatte (Askling et al., 2016). Det er nesten 70 000 lærere i grunnskolen. De har til oppgave å sørge for at de mer enn 600 000 elevene, fordelt på barnetrinnet (70 prosent) og ungdomstrinnet (30 prosent), når målene med opplæringen.

Å være lærer er å gå inn i en rolle som yrkesutøver. Rollen som lærer har et innhold som alle berørte parter som oftest er innforstått med, og aksepterer. Hovedsaken med skolen er læring og utvikling. Alle elevene skal lære så mye som mulig, men på en slik måte at skoletiden er preget av trivsel og mening. Skolen skal gi kulturell og demokratisk kompetanse, til beste både for den enkelte og for fellesskapet. Skolen skal skape et grunnlag for en positiv framtid for hver og en, og for gode levekår for alle. Dette oppdraget er nedfelt i opplæringsloven. Nasjonen blir mer og mer avhengig av den enkeltes kompetanse for å opprettholde levestandarden vi har blitt tilvent, noe som betyr at utdanning blir særlig viktig for politikerne. I elevenes strev for å lære og utvikle seg har lærerne en meget viktig rolle. Læreren er den viktigste innsatsen skolen rår over for elevenes læring. En «god» lærer kan bety langt mer for elevenes læring enn en mindre god lærer (Hanushek, 2014). Derfor er det å studere hva som er lærernes oppgaver, og hvordan de best kan løses, en selvsagt del av å kvalifisere seg for yrket.

Vi beskriver læreryrket som en profesjon, et yrke med spesielle kjennetegn og oppgaver og dermed roller. I dette kapitlet beskriver vi profesjonen lærer ut fra to ulike perspektiver som henger nøye sammen (Molander & Terum, 2008). Det ene perspektivet er det som de fleste vil forbinde med læreryrket, nemlig hva slags arbeidsoppgaver lærere skal gjøre, og hvordan det er forventet at de løser dem. Dette handler først og fremst om lærerens praksis i klasserommet og på skolen, alene og sammen med kollegaer. Det andre perspektivet handler om lærerne som yrkesgruppe, det vil si kjennetegn ved kunnskapen, ansvaret og handlingsrommet deres. Begge disse perspektivene er viktige å ha med for å forstå hva det er å være lærer, og hva som er de sentrale oppgavene og det

sentrale ansvaret i det å være lærer. I kapitlet går vi nærmere inn i begreper som er sentrale innenfor pedagogikk og utdanningsforskning. Noen begreper er helt sentrale innenfor pedagogikken, som undervisning, læring, kommunikasjon og relasjoner, mens andre begreper også er sentrale innenfor andre vitenskapelige fag, som sosial bakgrunn, profesjon, skjønn og kunnskap.

Pedagogikk, undervisning, opplæring og læring

Pedagogikk er det vitenskapsfaget som mest presist tar opp og drøfter lærernes virksomhet. Det aller mest sentrale i denne virksomheten er knyttet til de pedagogiske begrepene undervisning, opplæring og læring. De kan ha ulik betydning og kan bli anvendt om ulike fenomener (Øzerk, 2010). Derfor er det alltid nyttig og nødvendig å få tak i hva den enkelte legger i begrepene. I dette kapitlet forstår vi undervisning som en virksomhet læreren har ansvaret for og setter i verk. Undervisningslære handler dermed om synspunkter på hvordan læreren kan eller bør arbeide for å fremme læring. Opplæring er den aktiviteten og virksomheten elevene blir tilbudt i skolen. Teori om opplæring vil dermed inneholde synspunkter på hvilke betingelser som må være oppfylt for at den ønskete læringen og utviklingen skal finne sted. Læring handler dermed om konsekvensene av undervisningen og opplæringen, det faktiske resultatet av disse to prosessene.

Med et slikt utgangspunkt oppstår det interessante sammenhenger mellom disse begrepene. Det er for eksempel ikke slik at undervisning og opplæring nødvendigvis fører til læring, eller at undervisningen tilfredsstiller kravene for god opplæring. Noe av det aller mest sentrale i undervisning og opplæring er å vite at læring bare skjer ved at elevene selv er aktive. Slik aktivitet kan være å se, lytte, føle, bevege seg, gjøre oppgaver, snakke, skrive, tenke og løpe. Det kan ikke læreren gjøre for eleven, aktiviteten skjer i eleven. Det læreren kan gjøre, er å skape forutsetninger for læring, det vil si å prøve å få elevene aktive gjennom undervisningen og i opplæringen, ved at det skapes gode læringssituasjoner med basis i solid kunnskap i skolefagene. Å skape motivasjon hos elevene er derfor en viktig del av det å være lærer. Forskning vi har vært engasjert i, viser at det er store variasjoner elever imellom i hvor stor grad lærere lykkes med å engasjere dem i læringsaktivitetene (Haug, 2012).

Arbeidsoppgavene

Norske lærere bruker 38 prosent av arbeidstiden sin til undervisning, 37 prosent til forberedelser, samarbeid og etterarbeid og resten til blant annet elev- og foreldrekontakt og administrasjon. Norske lærere bruker relativt liten tid til undervisning, sammenlignet med for eksempel Finland (58 prosent) (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014).

Lærerne har også andre arbeidsoppgaver enn å undervise elevene. Planlegging er et slikt område. Det kan dreie seg om alt fra å forberede en enkelt undervisningstime til å fastsette progresjonen i den faglige læringen. Lærere skal ha et godt samarbeid med elevens foresatte, både som kontaktlærere og ellers. Dette foreldresamarbeidet er lovpålagt, og det er viktig. En god relasjon mellom skole og hjem er et viktig ledd i det å sikre en god opplæring for barna. Lærere er kollegaer og har kollegaer, og kvaliteten på en skole henger ofte sammen med hvor godt lærerkollegiet fungerer faglig sammen (Fullan & Quinn, 2016). Kollegasamarbeid er en viktig kollektiv ressurs for hele skolen. Dermed er dette samarbeidet en sak og et ansvar for alle lærere som ingen bør neglisjere. Lærere skal også samarbeide med instanser utenfor den enkelte skolen, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), helsevesenet, barnevernet, det spesialpedagogiske hjelpeapparatet og så videre. Det krever innsikt i hva disse instansene har av ansvar og oppgaver, og det forutsetter at læreren kan ta del i en dialog om de utfordringene han eller hun står overfor og trenger hjelp og støtte til.

De fleste som tar lærerutdanning, har allerede gått på skole i minst 13 år. Lærerstudentene kommer dermed til utdanningen med erfaring fra direkte samvær med lærere i mer enn 13 000 skoletimer på 45 minutter (over 10 000 klokketimer). Alle med en slik erfaring vil kjenne skolen svært godt. Man kan kanskje tenke at med så mye egenerfaring vil det å ta lærerrollen være relativt enkelt, og ikke kreve mer skolegang eller studier. Som elever har vi alle sett og erfart – og ikke minst vurdert – hva lærere gjør: Lærere underviser, de skriver på tavlen eller på interaktiv tavle, formidler fagstoff, gir oppgaver, retter tekster, irettesetter elever, synger sanger, formidler beskjeder, lytter til elevene, svarer på spørsmål, venter på ro, slår i bordet, sanksjonerer, kontrollerer, og så videre.

Så kan det tenkes at lærerrollen ser annerledes ut sett fra elevens perspektiv enn fra lærernes. Det er en hovedbegrunnelse for at livet som elev ikke uten videre kvalifiserer til lærergjerningen. I en klassisk sosiologisk studie av lærere fra 1975 drøfter Dan Lortie (1975) blant annet nettopp dette. Lærerrollen er svært sammensatt, enkelte mener at den er en av de mest komplekse yrkesrollene vi