Kirsten E. Thorsen og Hanne Christensen (red.)

# JEG ER LÆRER!

## Reflektert, analytisk, kompetent




FAGBOKFORLAGET

# JEG ER LÆRER!

Kirsten E. Thorsen og Hanne Christensen (red.)

# JEG ER LÆRER!

**Reflektert, analytisk, kompetent**

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2018 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2780-8
ISBN (trykt): 978-82-450-2415-9

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen
Forsidedesign: Bård Gundersen

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med
Kopinor.

# INNHOLD

**INNLEDNING** ..... 9
Om bokas innhold ..... 10

**1 GRUNNLAGET FOR LÆRERARBEIDET** ..... 15
KIRSTEN E. THORSEN OG HANNE CHRISTENSEN

Lærerens profesjonskunnskap ..... 15
Lærerens profesjonskompetanse ..... 18
Lærerens samfunnsmandat ..... 19
Ansvar og skjønn ..... 22
Referanser ..... 25

**2 KOMMUNIKASJON MELLOM LÆRER OG ELEV** ..... 27
INGER ULLEBERG

Innledning ..... 27
Lærer–elev-samtaler i skolen ..... 28
Medvirkning ..... 31
Kommunikasjonsteori ..... 33
Å lytte til elevene ..... 45
Avslutning ..... 47
Referanser ..... 48

**3 KLASSEROMSFORSKNING – DIDAKTISKE MULIGHETER OG UTFORDRINGER** ..... 53
CECILIE P. DALLAND

Klasseromsforskning – hva er det? ..... 53
Funn fra tidligere klasseromsforskningsstudier ..... 54
Hvordan studere klasserom? ..... 56
PISA+-prosjektet ..... 57
Hva kan klasseromsforskning bidra med? ..... 66
Klasseromsforskning og forskning på egen praksis ..... 70
Referanser ..... 71

**4 DEN DIGITALE SKOLEHVERDAGEN: PROFESJONSFAGLIG DIGITAL KOMPETANSE** ..... 75
LEIKNY ØGRIM OG MONICA JOHANNESEN

Kompetanse for det 21. århundret ..... 76
Digital kompetanse ..... 77
Profesjonsfaglig digital kompetanse ..... 80
Lærerens digitale kompetanse, å undervise i, om og med digitale verktøy ..... 85
Referanser ..... 90

**5 LIKEVERDIG OPPLÆRING OG ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV** ..... 93
ROLF B. FASTING OG NILS BREILID

Den pedagogiske utfordringen ..... 93
Differensiering ..... 94
Inkludering ..... 99
Tilpasset opplæring ..... 103
Likeverdig opplæring ..... 107
Sammenfatning ..... 109
Referanser ..... 111

**6 DEN SPESIALPEDAGOGISKE TILTAKSKJEDEN – EN INKLUDERENDE ELLER EKSKLUDERENDE PRAKSIS?** ..... 115
NILS BREILID OG ROLF B. FASTING

Tre overordnede prinsipper for grunnopplæringen ..... 116
Den spesialpedagogiske tiltakskjeden — implikasjoner for praksis ..... 117
En kritisk drøfting av den spesialpedagogiske tiltakskjeden ..... 129
Avsluttende betraktninger ..... 132
Referanser ..... 134

**7 SÅRBARE ELEVER – SKOLENS ANSVAR OG SAMARBEID MED ANDRE PROFESJONER** ..... 137
HANNE CHRISTENSEN

Gro — et tenkt, men realistisk eksempel ..... 137
Skolens rolle og elevenes rettigheter ..... 138
Psykisk helse og livsmestring i skolen ..... 140
Flerprofesjonelt samarbeid ..... 148
Skolens sentrale samarbeidspartnere ..... 151
Hva så med Gro? ..... 155
Referanser ..... 156

**8 SAMARBEID I SKOLENS PROFESJONSFELLESSKAP** ..... 159
KIRSTEN E. THORSEN

Bakgrunnen og rammene for lærersamarbeid ..... 159
Hva er et profesjonelt læringsfellesskap? ..... 162
Organisering av lærersamarbeidet på skolene ..... 164
Det profesjonsfaglige fellesskapet på dagsorden ..... 171
Referanser ..... 172

**9 MANGFOLD OG SPENNINGER I LÆRERENS PRAKSIS** ..... 175
THOMAS ERI OG SIMON MICHELET

Et samfunnsmandat med spenninger ..... 176
Kritiske mangfoldsperspektiver ..... 178
Systemiske motsigelser som barrierer og muligheter for utvikling ..... 180
Det mangfoldige klasserommet som didaktisk strategi ..... 183
Oppsummering ..... 187
Referanser ..... 188

**10 LÆRERENS SAMFUNNSANSVAR** ..... 191
HANNE CHRISTENSEN OG KIRSTEN E. THORSEN

Videreutvikling av lærerens profesjonskompetanse ..... 192
Utvikling av generiske ferdigheter ..... 195
Referanser ..... 202

**FORFATTEROMTALE** ..... 205
Redaktører ..... 205
Øvrige forfattere ..... 205

# INNLEDNING

Denne boka er for deg som er i siste del (syklus 2) i grunnskolelærerutdanningen. Med grunnleggende kompetanse i valgte studiefag og pedagogikk integrert med praksiserfaringer har du en opplevelse av hvem du er og kommer til å være som profesjonell lærer. Men det er først etter gjennomført masterprosjekt at du kan klappe deg selv på skulderen og si: «Jeg er lærer!» Og aller helst: «Jeg er lærer – reflektert, analytisk, kompetent!» Vårt mål med denne boka er at den skal være en fagovergripende ressurs i studiet og i masterprosjektet, og at den skal bidra til kunnskap og refleksjoner for din utvikling av profesjonell lærerkompetanse. Vårt anliggende i boka er å belyse aktuelle områder i grunnskolen i dag, som byr på spesielle utfordringer for lærerens arbeid. De enkelte kapitlene drøfter den spenningen læreren står i; mellom kravene i samfunnsmandat og andre politiske føringer og det å ta selvstendige profesjonelle valg til beste for den enkelte elev.

Som profesjonell lærer i grunnskolen i dag skal du håndtere mange og sammensatte utfordringer. Du vil møte en mangfoldig elevgruppe med ulik sosial og kulturell bakgrunn og med ulike personlige forutsetninger for faglig og sosial læring og utvikling. Samfunnsmandatet slik det er nedfelt i nasjonale styringsdokumenter, stiller krav til at du som lærer skal bidra til at den enkelte elev innenfor dette mangfoldet får optimale betingelser for læring og utvikling. Kravene til skolen (les: læreren) i dag speiler et samfunn som kjennetegnes av hurtige endringer. Det innebærer endrede læreplanmål for å utvikle kompetanser som er relevante for det 21. århundret og endrede læringsformer. Videre utfordres lærerens danningsoppdrag ved at sosial interaksjonen blant barn og unge er under sterk innflytelse av en ny og til dels skjult sosialiseringsarena: sosiale medier på nettet.

Det profesjonelle lærerarbeidet strekker seg imidlertid utover arbeidet med elevene i klassen. Du skal også bidra faglig og kollegialt i skolens profesjonsfellesskap. Fra 2000-tallet og fram til i dag kjennetegnes grunnskolen i Norge av en sterk politisk innflytelse, og det

som kan omtales som en profesjonalisering utenfra. Overordnet del av læreplanen som trer i kraft høsten 2019, bærer imidlertid bud om at det er lærerne selv som skal være kraften i utvikling av profesjonskompetanse. Som «grunnskolemaster» vil det bli stilt krav til at du har relevant forskningsbasert kunnskap innenfor dine spesialfelt, og at du har kompetanse til å gjennomføre praksisrettet FoU-arbeid i skolen.

Et sentralt område for lærerarbeidet er videre samarbeid med foresatte og skolens samarbeidspartnere. Du vil møte en foreldregruppe som er like mangfoldig som elevgruppa. Du vil på den ene siden møte foreldre som er rettighetsorienterte og stiller store krav til deg som lærer, og på den andre siden foreldre som trenger din direkte hjelp og støtte. Din utfordring er å håndtere disse utfordringene profesjonelt. Samarbeidspartnere du møter, vil ofte ha annen utdanningsbakgrunn og kompetanse enn deg som lærer og kan ha andre perspektiver på barn og i unges oppvekstforhold. Dette samarbeidet vil gi gode muligheter for læring og støtte, men det vil også kreve en tydelig bevissthet om lærerens mandat og profesjonelle kompetanse.

Stilt overfor disse utfordringene belyser de enkelte kapitelene i boka muligheter og begrensninger for profesjonell yrkesutøvelse. Det finnes ingen enkle oppskrifter å støtte seg til for å håndtere disse, men kapitlene kan hjelpe deg til å ta kvalifiserte skjønnsmessige valg.

Vi vil takke alle forfatterne som har bidratt i boka, som alle er gode kollegaer på OsloMet – storbyuniversitetet, for gode og konstruktive prosesser underveis. Forfatterne representerer ulike forskningsfelt og har god kunnskap om profesjonen og profesjonsutdanning. Og en stor takk til forlagsredaktør Hallvard Aamlid, som med sin vennlige og humoristiske profesjonalitet har løftet oss når det har vært behov for det, og samtidig fått oss ned på jorda når vi har blitt for vidløftige.

## OM BOKAS INNHOLD

Kapittel 1, som er skrevet av bokas redaktører Kirsten E. Thorsen og Hanne Christensen, legger et grunnlag for de videre kapitlene. Sentrale begreper er profesjonskunnskap og profesjonskompetanse, og forfatterne belyser hvordan lærerutdanningen kan bidra til å kvalifisere for yrket. En viktig del av det å utvikle profesjonell lærerkompetanse er å kunne reflektere over det samfunnsmandatet som skolen og læreren har fått gjennom nasjonale styringsdokumenter. Som lærer handler du

alltid i førsteperson, det vil si at du har et selvstendig ansvar, du må samarbeide med kollegaer, og du må utvikle skjønn til å handle etisk og faglig forsvarlig i situasjoner som er komplekse.

Kapittel 2 er skrevet av Inger Ulleberg og omhandler den betydningen kommunikasjon har i skolen, og hvor sentralt det er at læreren reflekterer over hva som kan fremme gode relasjoner mellom lærer og elever og elevene imellom. Kapittelet presenterer flere kommunikasjonsteorier og legger spesielt vekt på teorien til Gregory Bateson. Ved å være bevisst på egen og andres kommunikasjon skal læreren legge til rette for pedagogiske møter der elevene skal utvikle seg både faglig og sosialt. Elevenes behov for medvirkning og medbestemmelse er løftet fram, og gjennom å lytte til elevene og reflektere over hvordan man lytter og kommuniserer, kan læreren utvikle en profesjonell yrkesutøvelse.

Det forventes i dag at den profesjonelle lærer skal utøve en forskningsbasert praksis og Cecilie P. Dalland formidler i kapittel 3 sentrale funn fra norske og internasjonale klasseromstudier. Funnene fra disse studiene er viktige for de didaktiske valgene læreren må foreta i den daglige undervisningen. I kapittelet finnes også inspirasjon og kunnskap om konkret forskningsmetodikk som du kan ha behov for i eget masterarbeid.

Betydningen av lærerens digitale kompetanse har vært knyttet til flere områder i studiet: didaktikk, barn og unges oppvekst, grunnleggende ferdighetene og eget studiearbeid. En profesjonsfaglig digital kompetanse innebærer at læreren kan undervise i bruk av teknologi og om teknologiens betydning i samfunnet og kan beherske og bruke digitale verktøy i undervisningen. Leikny Øgrim og Monica Johannesen beskriver i kapittel 4 det gjensidige forholdet som er mellom teknologi og didaktikk, og begrepet «kompetanse for det neste århundret» blir problematisert og diskutert. Forfatterne tar opp aktuelle problemstillinger, som bruk av sosiale medier og nettmobbing.

Kapittel 5 og 6, skrevet av Rolf Fasting og Nils Breilid, har en tematisk sammenheng. I kapittel 5, der Fasting er førsteforfatter, blir de grunnleggende idealene om likeverdig opplæring for alle grundig belyst. Sentrale begreper du kjenner fra utdanningen – differensiering, inkludering og tilpasset opplæring – blir problematisert og drøftet. På syklus 2 forventer vi at du bruker ny og sentral forskning på feltet, og gjennom dette kapittelet får du en god innføring. I kapittel 6,

med Breilid som førsteforfatter, konkretiserer forfatterne hvordan læreren kan møte elever som på ulike måter erfarer en skole som ikke oppfyller behov for et likeverdig opplæringstilbud. Det har også stor betydning at kontaktlærer for elever har relevant kompetanse til å vurdere behov for særskilt tilpasset opplæring. Videre drøfter forfatterne forholdet mellom en individrettet og systemisk tilnærming til feltet og elevenes rettssikkerhet.

I skolen vil du møte et tverrsnitt av den norske befolkning. I de siste ti årene har en rekke profesjoner blitt opptatt av helsefremmende arbeid i skolen med et spesielt fokus på sårbare skolebarn. Kapittel 7, skrevet av Hanne Christensen, tar opp disse temaene og viser til forskning fra flere profesjoner. Gjennom et tenkt kasus undersøker forfatteren hvordan blant andre helsesøster, sosialfaglige medarbeidere og lærere kan samarbeide med eleven og hjemmet for å gi eleven den lovfestede retten de har til et sosialt og faglig fellesskap.

Flere av bokas kapitler omhandler at du som lærer er en del av et profesjonelt fellesskap. Det er klare forventninger og forpliktelser til lærersamarbeid, og Kirsten E. Thorsen skriver i kapittel 8 utdypende om grunnlaget og begrunnelsene for dette. Begrepet lærende organisasjon blir utdypet, og forfatteren drøfter hvordan lærersamarbeid har betydning for skolens læringsmiljø og for elevenes læringsutbytte.

Thomas Eri og Simon Michelet er forfattere av kapittel 9. I dette kapittelet blir mangfold tematisert og diskutert. I lærerens samfunnsmandat ligger det et innebygget spenningsforhold, for eksempel mellom majoritet og minoritet, individuelle og kollektive hensyn. Mangfold er her forstått som variasjoner i kulturell, språklig, etnisk, religiøs og livssynsmessig, familiebakgrunn samt variasjoner i kjønn, funksjonalitet og seksuell orientering. Forfatterne reflekterer kritisk over tolkninger av mangfoldsbegrepet og presenterer to didaktiske strategier som kan bidra til å håndtere motsigelser og stimulere til refleksjon.

Bokas redaktører avslutter med et kapittel som reflekterer over målene for norsk offentlig skole. Disse målene kan ofte oppleves som fjernt fra det daglige arbeidet i klasserommet, som dreier seg om å planlegge, undervise og vurdere. Danningsaspektet, som er en viktig del av all utdanning og grunnleggende for å bygge et demokratisk samfunn, kommer ofte noe i bakgrunnen. Begrepet *generiske ferdigheter* blir belyst og knyttet opp mot de øvrige kapitlene i boka. *Generiske ferdigheter* er for

eksempel kommunikasjons- og samarbeidsevne, evnen til selvrefleksjon og kritisk tenkning. Gjennom masterarbeidet vil du ha muligheten til å utvikle denne overordnede kompetansen ved å reflektere og stille kritiske spørsmål. Du vil få erfaring med å lese forskningsbasert litteratur, å vurdere et fenomen fra flere perspektiver, og produsere egne tekster – det vil si utvikle deg til en lærer som er reflektert, analytisk og kompetent.

Oslo juni 2018
Kirsten E. Thorsen
Hanne Christensen

# GRUNNLAGET FOR LÆRERARBEIDET

Kirsten E. Thorsen og Hanne Christensen

Det sentrale temaet i denne boka er det *særegne* ved læreryrket. Hvilke muligheter og begrensninger har læreren innenfor rammen av samfunnsmandatet? Hva er dette samfunnsmandatet, og hva betyr det at kjernen i lærerarbeidet er utøvelse av profesjonelt skjønn? De enkelte kapitlene i boka belyser og drøfter sentrale læreroppgaver i grunnskolen og viser til hvilke dilemmaer læreren kan stå i. De viser til at lærerens faglige, analytisk refleksive og relasjonelle kompetanse er grunnleggende for en profesjonell håndtering av aktuelle utfordringer i grunnskolen i dag.

I dette innledende kapittelet ønsker vi å svare på disse spørsmålene ved å gi en oversiktlig framstilling av ulike premisser som ligger til grunn for profesjonell utøvelse av læreryrket. Vi viser til hvordan utdanningen bidrar i kvalifiseringen av lærere ved å belyse begrepene profesjonskunnskap og profesjonskompetanse, og videre til hvordan vi kan forstå lærerens samfunnsmandat med hensyn til elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling slik det er forankret i nasjonale styringsdokumenter. På bakgrunn av dette problematiserer vi profesjonell yrkesutøvelse med utgangspunkt i begrepene ansvar og skjønn. Avslutningsvis viser vi til læreprofesjonens etiske plattform, utarbeidet av Utdanningsforbundet, som et sett med yrkesetiske verdier og regler som har til hensikt å sikre en yrkesetisk standard for lærernes utøvelse av skjønn.

## LÆRERENS PROFESJONSKUNNSKAP

Det er lærerutdanningen som skal *kvalifisere* lærerstudenten til å utøve yrket ved å tilegne seg spesialiserte kunnskaper og praktiske ferdigheter som yrkesutøvelsen krever (Grimen, 2008). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (UHR, 2016) beskriver lærerstudentens

kvalifikasjoner som læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i de enkelte fagene, med progresjon i kompleksitet fra syklus 1 til syklus 2. Å ha kunnskap om noe knytter seg til å ha kognitiv innsikt i teorier, begreper og prinsipper i fag. Ferdigheter omhandler på den ene siden kognitive ferdigheter til å integrere forståelse og å anvende kunnskapen som grunnlag for analyse og på det andre siden praktiske ferdigheter til å utøve i yrket, for eksempel «kan reflektere over og anvende forskningsbasert kunnskap til å utøve god klasseledelse og utvikle et trygt og inkluderende læringsmiljø for elevene» (s. 20). Generell kompetanse omfatter å kunne anvende kunnskaper og ferdigheter på en integrert og selvstendig måte, og beskrives ofte med begreper som handler om analytisk evne, kritisk refleksjon, etiske avveininger, ansvarlighet og samarbeidsevne.

Mens man tidligere plasserte kunnskapsgrunnlaget i lærerutdanningen innenfor to hovedområder, nemlig kunnskap om teori og kunnskap om praksis, er bildet i dag mer sammensatt og nyansert. I studier av kunnskapsgrunnlaget i profesjoner viser Grimen (2008) til kjennetegn som integrasjon og kompleksitet: «Noe av det særegne ved det (kunnskapsgrunnlaget) er at det er et amalgam av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner» (s. 84). Læringsutbytte, beskrevet både som kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, viser til et integrert forhold mellom de kunnskapsformene studenten møter i grunnskolelærerutdanningen, og eksemplifiserer dette.

Hvilke kunnskapsformer kommer så i spill gjennom grunnskolelærerutdanningen? I dagens grunnskolelærerutdanning stilles det store krav til at utdanningen skal være forskningsbasert, og at studentens skal ha solide faglige kunnskaper (Kunnkapsdepartementet, 2016). Videre fastsetter forskrift for opplæringsloven § 14-2 og -3 kompetansekrav for undervisning i fag i grunnskolen. I undervisningen i de enkelte studiefagene på campus og i pensumlitteratur er det sentrale læringsinnholdet ulike teoriperspektiver i fagene. Det som kjennetegner en slik kunnskapsform, er at den er generell og abstrakt. Begreper som påstandskunnskap, kognitiv eller vitenskapelig kunnskap kan beskrive kunnskapsformen (Dale, 1999; Grimen, 2008). Å lære en slik type kunnskap vil innebære en kognitiv forståelse som også omfatter analytisk og kritisk refleksjon (Carlgren, 2012).

Det er i praksisopplæringen lærerstudenten primært vil utvikle praktisk kunnskap, men praksisrelevante arbeidsformer i fagundervisningen på campus vil også gi praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap kan beskrives med begreper som handlingskunnskap, utøverkunnskap og erfaringsbasert kunnskap. Praktisk kunnskap skiller seg fra teoretisk kunnskap, som er tilgjengelig for alle, ved at den utvikles og bæres av personen selv. Den er kroppsliggjort (embodied) og finnes i ferdigheter som utøves også i fortrolighet, som i en samtale, og den er dermed kontekstuelt betinget (Grimen, 2008). Videre kan mye av praktisk kunnskap omtales som taus, ved at personen handler ut fra hva som er lært gjennom erfaringer, og som nødvendigvis ikke kan artikuleres med ord (Polanyi, 2009).

Gjennom utdanningen vil lærerstudenten forholde seg til ulike grupper som representerer ulike samarbeidskulturer, og gradvis sosialiseres inn i disse; i undervisningen på campus, i praksisskolen og i studentfellesskapet. Gyldige kunnskapsformer i etablerte sosiale grupper kan beskrives som innviet kunnskap (encultured) og kjennetegnes som en kollektiv, normativ og taus kunnskap, som kommer til uttrykk i diskursen i gruppa (Klette & Carlsten, 2012). Både på campus og på praksisskoler vil studentene også møte en institusjonelt forankret kunnskap (embedded), som vil være nær knyttet til den innviete kunnskapsformen. En slik kunnskapsform kan forstås ut fra hvordan en institusjon operasjonaliserer bestemmelser som er nedfelt i lover og forskrifter, til lokale institusjonelle strukturer og rutiner. På campus vil dette kunne handle om krav til deltakelse i undervisning og håndtering av arbeidskrav, og på praksisskolen kan det være fag- og timefordeling, standardiserte undervisningsformer eller vurderingspraksis.

Mens lærerforskning de siste tiårene har vært lite opptatt av betydningen av det personlige aspektet ved profesjonsutøvelsen (Fibæk Laursen & Larsen, 2004; Fosse & Hovdenak, 2014), kommer den *personlige* kvalifiseringen tydelig til uttrykk i nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolemasterutdanning (UHR, 2016). En overordnet målsetting er at utdanningen skal bidra i studentens danningsprosess med hensyn til å utvikle et kritisk perspektiv på både lærerrollen og profesjonen, og videre har hvert studiefag ansvar for at den enkelte student utvikler læreridentitet. Som vist til over beskriver læringsutbytter om generell kompetanse i fagene utvikling av personlig lærerkompetanse.

Det er relevant å knytte personlig kvalifisering til Eraults (2004) begrep om personlig kunnskap; om hverdagskunnskap, erfaringer, egenskaper og følelser studenten bringer med seg inn i utdanningen. Dette perspektivet kan lærerutdanningen ivareta ved å legge til rette for at studenten får artikulere sin personlige kunnskap, slik som refleksjoner over eget verdigrunnlag og personlige egenskaper (Christensen & Thorsen, 2016). Heggen (2008) peker på at det er i møte mellom studenten og kunnskap i utdanning og yrke, med sin sosiale og kulturelle bakgrunn, og kunnskap i utdanning og yrke, at den profesjonelle identiteten utvikles, som en personliggjøring av kunnskaper og ferdigheter som yrket krever.

## LÆRERENS PROFESJONSKOMPETANSE

Etter endt grunnskolelærerutdanning skal lærerstudenten ha kompetanse i å mestre utfordringer i yrket: «Utdanningen skal sikre kompetanse for alle årstrinn som den retter seg mot og skal kvalifisere for å utøve omfattende og sammensatte oppgaver i en profesjonsrolle som stadig er i endring» (UHR, 2016). Kompetansebegrepet er i dag gjennomgående i alle deler av utdanningssektoren i Norge, så vel som internasjonalt, og må forstås på bakgrunn av OECDs kompetansebegrep: «En kompetanse er evnen til å mestre komplekse utfordringer eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave» og «Det er utfordringen, oppgaven eller aktiviteten som avgjør kompetansens indre struktur; det vil si sammenhenger mellom holdninger, verdier, kunnskaper og ferdigheter som muliggjør effektiv handling» (Knain, 2005, s. 129). Vi ser at kompetansebegrepet både har et kunnskaps- og handlingselement og underbygger at kunnskapsgrunnlaget for profesjonelt lærerarbeid er samspill mellom og integrasjon av ulike kunnskapsformer. Dette overskrider den tradisjonelle dikotomien mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap i profesjonsutdanninger, som har hatt varierende gjennomslagskraft gjennom flere tiår. En dikotomisk forklaringsmodell bygger på forestillingen om at teoretisk kunnskap skal anvendes i praksis, og at praksis er anvendt teori (Grimen, 2008). Denne rasjonalistiske kunnskapsoppfatningen er under sterk innflytelse av Ryles (1963) begreper «knowing that» og «knowing how», som skiller teoretiske fra praktiske kunnskapsformer som selvstendige og ikke betinget av hverandre (Carlgren, 2012).

## LÆRERENS SAMFUNNSMANDAT

Den profesjonelle læreren skal ivareta et samfunnsoppdrag med utgangspunkt i opplæringsloven av 1998 og gjeldende læreplan LK 06 (Udir no, 2017). I tillegg til disse styringsdokumentene er grunnskolen i dag underlagt sterk statlig styring gjennom annen lovgiving, forskrifter, rundskriv og veiledninger (Dahl, 2016). Dette reiser blant annet spørsmål om lærerens juridiske forpliktelse, for eksempel spørsmålet om lærerne kan, og eventuelt i hvilke tilfeller, stilles juridisk ansvarlig for sine valg og handlinger. Forholdet mellom juss og pedagogikk er problematisk (Andenæs & Møller, 2016), og dette vil i mindre grad berøres i denne boka. Det som imidlertid kjennetegner profesjonell yrkesutøvelse som den læreren står overfor, er at de ofte må foreta kompliserte vurderinger ved hjelp av generell kunnskap – det vil si at de må bruke skjønn (Svensson & Karlsson, 2008).

Samfunnsmandatet er overordnet knyttet til å fremme elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling. Foruten lærerens direkte arbeid med elevene forventes det at læreren også samarbeider med andre aktører for å innfri denne forventningen. Stortingsmeldingen Læreren – Rollen og utdanningen (2008–2009) definerer tre hovedområder for lærerens arbeid: læreren i møtet med elevene, læreren som en del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møtet med foreldre og andre samarbeidspartnere. Denne inndelingen anskueliggjør at lærerarbeidet handler om å delta i og mestre ulike sosiale roller på ulike arenaer, og vil forutsette at læreren har en grunnleggende relasjonell og kommunikativ kompetanse (jf. kapittel 2).

### Ansvar for elevenes personlige og sosiale utvikling

Når det gjelder lærerens ansvar for elevenes personlige og sosiale utvikling, er styringsdokumentene på samme tid både uklare og mer konkrete. Verdigrunnlaget som skal ligge til grunn for lærerens arbeid, er formulert i Skolens formålsparagraf § 1.1 og utdypes i generell del og i prinsipper for opplæringen i læreplanen. Verdier, som noe som er godt, er imidlertid både normative og abstrakte og gir stort rom for lærerens fortolkning. Sentrale fellesverdier vi kan løfte fram, er det humanistiske perspektivet om alle elevers muligheter for vekst og utvikling, inkludering og likeverd i et mangfoldig elevfellesskap og opplæring til demokrati og medborgerskap (jf. kapittel 9). Intensjonen