

Misund, S., Strandbu, A., Leming, T. & Gjærum, R. G. (2026). Den gode lærer: 200 elever tegner og forteller. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 203–220). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701009>

9

## Den gode lærer

### *200 elever tegner og forteller*

**Stig Misund, Astrid Strandbu, Tove Leming  
og Rikke Gürgens Gjærum**

## Innledning

De fleste av oss har forhåpentligvis minner av en god lærer – en lærer som hadde en spesiell betydning i oppveksten. En voksenperson som så deg for den du var, og ga deg bekreftelse på at du var god nok, og at nettopp du hadde en verdi i kraft av deg selv. En god lærer kan spille en avgjørende rolle i barn og unges liv, langt utover det å formidle faglig kunnskap. NRK-dokumentaren *#dusåmeg* fra 2017 viser dette på en virkelighetsnær måte, der tidligere elever møter igjen en lærer som hadde en spesiell betydning i livet deres.

Læreren kan være en inspirasjonskilde, en veileder og en støttespiller som bidrar til å forme elevenes selvbylde, motivasjon og fremtidige muligheter. Det handler om å få hjelp til å tilegne seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter de vil få bruk for i voksenlivet, men også om å bidra til individets personlige utvikling og tro på seg selv.

Eleven har over tid fått mer innflytelse på egen læringsprosess og utvikling. I en bok som markerer at norsk lærerutdanning fyller 200 år, skal selvsagt elevenes stemmer løftes frem. Elevenes egne refleksjoner avrunder derfor denne jubileumboka. Vi som skriver dette kapitlet, har samlet inn 200 fortellinger fra elever i nordnorske skoler med utgangspunkt i følgende spørsmål: *Hva er en god lærer?* Vi ba også elevene beskrive hvordan de trodde læreren var da deres besteforeldre gikk på skole, og hvordan de så for seg fremtidens lærer.

Hva en god lærer er, er et normativt spørsmål, hvor svarene vil være påvirket av kontekst. Forventninger til læreren og syn på hva som kjennetegner den gode lærer påvirkes både av tid og rom, og av hvem en spør. Barn er ulike, befinner seg i et mangfold av livssituasjoner og vil ha et bredt spekter av forventninger til hvordan læreren skal være. Slike variasjoner ønsker vi å bringe frem og diskutere i dette kapitlet.

Feiringen av den norske lærerutdanningens 200-årsjubileum er en mulighet til å stoppe opp, se tilbake og reflektere over forholdet mellom det som var, det som er, og det som skal bli. Dette perspektivet tok vi med oss i samtaler med elever om den gode lærer ved et utvalg av skoler i Nord-Norge. Elevene vi snakket med var naturlig nok mest opptatt av den gode lærer i dag, noe som også utgjør tyngdepunktet i teksten. Et spørsmål vi reiser i siste del av dette kapitlet, er hva lærere, lærerutdanningene, politikere og skolemyndigheter på ulike nivå kan lære ved å spørre elever om hva de mener kjennetegner den gode lærer.

## Fremgangsmåte og kunnskapsgrunnlag

I perioden oktober 2024 til september 2025 besøkte vi seks barne- og ungdomsskoler: tre i Finnmark, én i Nord-Troms og to i Nordland. Skolene ble strategisk valgt for å ivareta perspektiver både fra mindre og større steder, i innland og ved kysten. I tillegg ønsket vi å inkludere det kulturelle mangfoldet i den nordnorske konteksten ved å samtale med elever med kvensk tilknytning og elever fra skoler i samiske kjerneområder. I flere klasser var det også elever som var kommet til Norge sammen med foreldre som var arbeidsinnvandrere eller flyktninger fra krigsherja områder.

Vi snakket med elever i én til to klasser på hver av de seks skolene. I samtalene la vi til rette for jevnbyrdige gruppesamtaler i elevenes klasserom sammen med samtalepartnere som har ulike roller. Foruten oss og elevene, deltok også lærere, assistenter, og i de fleste tilfeller rektor og også skolesjef/oppvekstleder. En av oss fra universitetet ledet samtalene, de andre fra universitetet observerte og noterte ned det elevene sa. Notatene ble så skrevet inn i et felles dokument for videre gjennomlesing og diskusjon. Ut fra fortolkning og felles refleksjonssamtaler presenterer vi her det vi mener trer tydeligst frem av materialet.

I tillegg til notater og observasjoner fra samtalene består vårt kunnskapsgrunnlag også av flere tegninger med og uten tekst. Tegningene illustrerer oftest de tekster som elevene har skrevet, og støtter i stor grad opp under hva som kom frem i samtale med elevene. Vi har derfor valgt å presentere resultatene av våre analyser av tegningene som del av den helhetlige fremstillingen av elevenes perspektiv på den gode lærer. I kapitlet blir også noen av tegningene tatt med for å visualisere hva elevene mener en god lærer er, og hva en god lærer gjør.

Å samtale med elever hvor vi som leder samtalen er ukjente for dem, byr på utfordringer som er viktig å adressere. Vår tilstedeværelse i gruppesamtalene kan prege elevenes muntlige deltagelse. I tillegg deltok klassens lærere og i noen tilfeller rektor, skolesjef eller oppvekstleder fra kommunen. Slike asymmetriske maktrelasjoner kan også virke inn på måten elevene kommuniserer på, og på hva som blir sagt. Elevenes tegninger har i så måte til hensikt å komplementere elevutsagnene. I kapitlet har vi i stor grad brukt direkte sitater fra dialogene med elevene. Det elevene har sagt er gjengitt med innrykk i teksten eller med anførselstegn når elevsitatet inngår i løpende tekst.

## Elevenes perspektiv på «den gode lærer»

Et tema i samtalene med elevene og i tegningene var hvordan de så for seg læreren i gamle dager, for eksempel da deres besteforeldre gikk på skolen. Vi fikk ganske ensartede fremstillinger av en streng og autoritær lærer, som gjerne brukte fysisk straff. Noen av de samiskspråklige elevene nevnte også at deres besteforeldre ikke fikk lov til å snakke samisk på skolen. Det meste av materialet vårt omhandler imidlertid elevenes beskrivelser av hva en god lærer er for dem i dag, og hva en god lærer gjør. Det er ulike kvaliteter ved den gode lærer som trer frem i disse beskrivelsene. Gjennomgående finner vi at elevene hevder at den gode lærer, akkurat som i gamle dager, må være litt streng, men samtidig må læreren i dag respektere elevene og være rettferdig. Den gode lærer må også være snill. Vi skal se nærmere på ulike nyanser av hva elevene forteller oss.

### Litt streng – hvis ikke blir det kaos

Når elevene forteller hva en god lærer er, er de for det første opptatt av at en god lærer er en som har kontroll. Hvis læreren ikke tar kontroll, blir det ifølge en av elevene bare tull:

*En lærer må ordne slik at vi gjør det vi skal og ikke tuller med reglene da blir det sånn mandag er det kake, tirsdag er det å gå tur, onsdag gjøre hva vi vil, torsdag tegne og fredag gjøre hva vi vil. Det blir ikke bra.*

For å ha kontroll mener elevene at en god lærer er litt streng og griper inn hvis det er behov for det. Flere av elevene vil ha strengere lærere: «Hvis du gjør noe dumt så synes jeg lærerne skal være strengere.» Elevene mener at læreren må være litt streng for at elevene skal oppføre seg ordentlig, og dårlig oppførsel må ifølge elevene få konsekvenser:

*Hvis noen ikke oppfører seg må det få en konsekvens, men ikke så stor konsekvens. En god lærer er en som gir en konsekvens hvis eleven ikke oppfører seg – men ikke for streng. Hvis det ikke er en konsekvens, så fortsetter det jo bare.*

En av elevene utdyper med å si at en god lærer «passer på hvordan elevene snakker sånn at det ikke blir så mye banning.» En annen mener at en god lærer må følge godt med når det gjelder baksnakking og «prøve å stoppe det og også stoppe falsk informasjon.» Det er interessant at elever helt ned til barnetrinnet faktisk er bevisste på fenomenet falsk informasjon. Noe til ettertanke!

Elevene knytter videre det å ha kontroll til lærerens tilrettelegging for læring: «En god lærer er en som faktisk kan lære fra seg. Han må være litt streng hvis ikke blir det mye kaos. En god lærer er en som gir oss litt vanskeligere lekser enn de vi får på vårt trinn.» En av elevene mente at læreren «burde være litt mer fysisk mot de som ikke oppfører seg». Dette utsagnet representerer imidlertid et klart mindretall.

### **Behandler alle likt**

Jevnt over var elevene opptatt av respekt og rettferdighet, noe følgende sitater uttrykker:

*En god lærer respekterer alle elevene på skolen. En god lærer skal ikke gjøre narr av noen og han skal tåle at det er utlendinger i klassen. Alle skal ha mye respekt. En god lærer er snill og bryr seg om alle i klassen helt likt. Alle mennesker på jorda er like mye verdt. Likt er viktig for en god lærer. Gode lærere skal ikke kjeft på oss hvis vi tuller i timene. De skal snakke med oss på en rolig måte.*

Elevene knytter respekt og rettferdighet også til læring. De mener at en god lærer «er god å forklare», «hjelper alle» og «passer på at alle forstår». En god lærer favoriserer ingen ifølge elevene. Som de sier: En god lærer har ikke «favoritt-elever» eller en «gull-elev».

**Figur 9.1**

*En snill og omtensksom lærer*



### **Lytter og prøver «onkli» å forstå hva vi sier**

Elevene ønsker at læreren skal bry seg om alle, både enkeltelever og hele klassen. Læreren skal gi trøst når elevene har slått seg og forsøker så godt hen kan å forstå eleven. En av dem beskriver lærerens innsats for å forstå elevene gjennom dette eksemplet:

*Dersom en elev kommer for seint så skulle læreren spørre: Hvorfor kom du så seint, og prøve å forstå hvorfor han kom for seint. Kanskje hadde eleven forsovet seg, og mamma var ikke hjemme, og han måtte ordne frokost selv. Og det var derfor han kom for seint.*

Ønsket om at læreren er hyggelig og empatisk trer tydelig frem. Elevene vil at læreren skal trøste og ta vare på oss. Den gode læreren omtales som hyggelig, snill, hjelpsom og omsorgsfull, og videre som en som tuller litt med oss, er glad og positiv. Elevene ønsker god stemning i klasserommet. Læreren bør også ta initiativ og forsøke å ordne opp dersom noe er ugreit, som en av dem sier: «En god lærer er en som ser det på meg hvis jeg er trist og at hun snakker med oss sammen utpå gangen slik at man får ordnet opp raskt, ellers kan det bli verre og man blir mer mobbet og såret.» En annen sier følgende: «Jeg vil ha en lærer som kan passe på meg og beskytte meg fra farlige folk.» Elevene er opptatt av kort responstid når noe ikke er slik det skal være, og løfter frem at både tillit

og tilgjengelighet er viktig: «En lærer må være sånn at man kan fortelle hva som har skjedd i friminuttet og man kan ikke vente til dagen etterpå. Det må liksom tas med en gang.» Elevene sier at en god lærer hører på deg hvis du har problemer, tar deg på alvor og ikke minst spør hvordan du har det. Som en av dem sier: «En god lærer hører og lytter og prøver onkli å forstå hva vi sier.»

**Figur 9.2**

*En lærer som både ser og lytter til elevene sine*



Elevenes beskrivelse av den gode lærer er helt i tråd med hva forskere tidligere har lagt vekt på når de har beskrevet både foreldrestiler (Baumrinds, 1991) og lærerstiler (Wentzel, 2002), hvor dimensjonene kontroll og varme er sentrale.

*Kontroll* handler om at læreren stiller tydelige krav og har forventninger til elevene. Elevene skal kjenne godt til hvilke regler som gjelder, og aller helst har de medvirket i utforming av skolens og klassens regler. En lærer som er høy på dimensjonen kontroll reagerer konsekvent ved brudd på det som forventes. *Varme* assosieres med empati og evne til å vise omsorg. Grad av varme knyttes til lærerens relasjonelle kompetanse, der det å se, lytte til og søke å forstå eleven – i tillegg til det å være rettferdig – står sentralt (Wentzel, 2002).

Med utgangspunkt i varierende grad av kontroll og varme trer fire lærerstiler frem: Læreren som har mye kontroll og mye varme benevnes av forskerne som *autoritativ*. Læreren som har mye kontroll, men lite varme er *autoritær*.

De to lærerstilene som begge har lite kontroll er enten forsømmende (også lite varme), eller ettergivende (lite kontroll og mye varme). I utdanning av lærere har denne teoretiseringen av lærerrollen vært på pensum i flere tiår (Nordahl, 2019). Vi konstaterer at elevenes beskrivelser av den gode lærer treffer som hånd i hanske med den autoritative lærerstilen som løftes frem i utdanningen av lærere.

Det er tydelig at elevene også ser dimensjonene kontroll og varme i sammenheng, særlig når de uttaler seg om lærerens rolle når det gjelder konflikter og mobbing. I slike tilfeller trenger de lærere som beskytter dem, tar det som skjer på alvor og som evner å ordne opp. En av dem sier: «En god lærer er en som tar ting seriøst. En god lærer må ta mobbing alvorlig og spørre den som plager meg; hvorfor gjorde du dette?» En annen uttrykker det samme og bringer også opp aspektet med lærerens ansvar for å sikre rettferdighet og balanse i makt:

*En god lærer bryr seg om at venner ikke blir uvenner og passer på at vi ikke krangler. En god lærer sier at nå kan dere gå og tenke litt hver for dere hva dere har gjort. Læreren må passe på så det ikke blir 1 mot 2 eller 2 mot 3.*

En av elevene vi snakket med, uttrykte tilfredshet med lærerne på egen skole i kontrast til andre skoler hun kjente til: «Det er ikke for mye eller for lite fasthet fra de voksne på vår skole, men på andre skoler er det noen som lar mobbing skje fordi de ikke vil blande seg inn.» I forlengelsen av dette er det interessant at forskere har funnet sammenheng mellom lærerstiler og læringsmiljø. Den autoritative lærerstilen var den som fungerte aller best i klasserommet, og der læreren i størst grad lyktes med å legge til rette for elevenes trivsel, motivasjon og læring (Wentzel, 2002).

### **Må kunne lære fra seg**

I samtalene var elevene opptatt av lærerens måter å undervise på. De hadde et overraskende mangfold av meninger og kommentarer knyttet til lærernes læringsmåter og undervisningspraksis. En god lærer er en som er «flink å lære fra seg», som en av elevene beskrev det. Flere andre brukte også formuleringene «å lære fra seg» eller «lære bort» når de snakket om lærerens undervisning. Vi ble nysgjerrige på hva som egentlig ligger i denne formuleringen.

Rent teknisk kan det forstås som det å formidle egne kunnskaper til andre. Elevene mente imidlertid at det lå noe mer i utsagnet «å lære fra seg». De ga uttrykk for at dette innebar en kombinasjon av faglig kunnskap, formidlings-egenskaper og ikke minst relasjonell kompetanse. I tillegg må læreren skape engasjement og motivasjon for læring. En god lærer ser de totale behovene i en klasse. Som en av elevene sa: «Læreren må passe på at alle forstår», noe som også er en del av det «å lære fra seg». Med andre ord er det kompliserte og sammensatte prosesser som skaper læring, noe elevene var tydelige på.

Vi kan forstå elevenes utsagn i lys av den danske pedagogen Knud Illeris sine tre ulike dimensjoner ved læring. Han mener at læring handler om *innhold*, som er det kognitive aspektet ved læring, det konkrete som skal læres. Læringens *drivkraft* er også en nødvendig dimensjon ved læring og omhandler motivasjon, følelser og vilje til læring. Hva driver læring frem hos elevene? Læringens *samspill* handler om det relasjonelle og sosiale aspektet ved læring, det kan være relasjonene mellom elever, mellom foreldre og lærere, mellom lærere, og kanskje den viktigste i denne sammenhengen: mellom lærere og elever (Illeris, 2012).

### Figur 9.3

*En lærer med kontroll og oversikt*



Vi merket oss underveis i samtalene at få elever direkte nevnte lærerens *faglige kunnskaper* som viktig for en god lærer. En av de tydeligste uttalelsene kom fra en elev som beskrev en god lærer som «en lærer som kan det han underviser i». Han brukte en av lærerne han hadde som eksempel: «Harald kan mye om 2. verdenskrig – han kan undervise uten manus.» Eleven fortalte om en lærer som klarte å engasjere klassen i et interessant tema, som brukte sine kunnskaper på feltet, og som frigjorde seg fra boka. Et annet eksempel er en elev i en annen klasse som definerte en god lærer slik: «En smart lærer er en som kan fortelle masse og som vet masse.»

### **Vi vil lære oss å spille gitar!**

Hvis vi tar et skritt tilbake fra det sterke søkelyset på lærerens kvaliteter, og heller ser på hva slags innhold i undervisningen elevene etterspurte, var et tilbakevendende tema på alle skolene ønsket om mer praktiske fag og undervisning som tar kroppen og fantasien i bruk. Noen ville ha mer musikk: «Det er gøy. Vi kunne bruke alt som er i skapene, det gjør vi ikke så mye mer nå. Vi vil lære oss å spille gitar.» I skapene sto gitarer og musikkinstrument av ulike slag, men ifølge utsagn fra både rektorer og lærere så satte kommuneøkonomien en stopper for å drive musikkundervisning på samme nivå som de hadde gjort før. I en annen sammenheng ble sløyd-undervisninga etterlyst:

*Vi har jo hatt sløyd. Da vi hadde sløyd så lærte vi mye. Det var veldig bra for oss. Det er mange som er snekkere og mange som ønsker å bli det. Sløyd er et bra fag, men sløydsalen er stengt. Jeg vil at sløydsalen skal være oppe og gå. Vi bør ha sløyd en gang i uka.*

Eleven begrunnet ønsket om sløyd med at det var både lærerikt og bra for klassen som helhet. Vi tenker at elever klarer å se at praktiske og estetiske fag fordrer evner til samarbeid og kommunikasjon, ved siden av at det gir ferdigheter knyttet til blant annet motorikk og koordinasjon, kreativitet og problemløsning.

Generelt var elevene frustrerte over at spesialrom og utstyr fantes, men at det samtidig ikke var økonomi til å drive denne formen for undervisning. Dette er en situasjon som dessverre er gjenkjennbar i mange skoler både regionalt og nasjonalt. Årsakene til denne nedprioriteringen er flere: for eksempel en

større satsing på kjernefag for å forbedre elevenes prestasjoner i lesing, regning og skrivning med tanke på internasjonale og nasjonale undersøkelser; en prioritering av fag som ikke trenger spesialrom og utstyr; og ikke minst utfordringer med å få tak i lærere som har de kvalifikasjonene som trengs. En av kritikken mot den nye femårige lærerutdanningen som ble innført nasjonalt i 2017, er at de nyutdannede lærerne har for smale fagkombinasjoner når det gjelder hva skolene, og da særlig i distriktene, uttrykker at de har behov for – en utfordring som ble aktualisert i samtalen med lærerne ved flere av skolene vi besøkte. Lærerutdanningen fra 2017 gjenspeiler de innførte kompetansekravene for tilsetning på ulike trinn i skolen, hvor det var de skriftlige fagene som ble vektlagt. Praktiske og estetiske fag har som følge av dette ikke fått tilstrekkelig plass på lærerutdanningene, og med små kull blir det stadig færre lærere med denne kompetansen i norsk skole. Det er interessant å se elevenes savn etter praktisk-estetiske fag i lys av at lærerutdanningen i sitt utgangspunkt for nesten 200 år siden hadde et ganske sterkt fokus på fagene Praktiske øvelser og Sang og Orgelspill (se kapittel av Larsen i boka). I stortingsmeldingen *En mer praktisk skole* (Meld. St. 34) svinger pendelen imidlertid litt i motsatt retning igjen. Med utgangspunkt i negative resultattall og økt fravær i skolen, foreslås en sterkere satsing på mer praktiske fag i skolen. I tillegg vektlegges også mer praktiske arbeidsmåter i alle fag i skolen – særlig for mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

### **Gjør timene litt artig**

I samtalen med elevene lurte vi både på hva som motiverer og skaper vilje til læring, og hva som engasjerer dem emosjonelt. Elevene var i stor grad opptatt av hvordan læringsstiler og aktiviteter berørte dem. *Morsom* og *artig* var begrep som stadig dukket opp. Elevene så ut til å koble sin læring til positive emosjoner. En av elevene mente at en god lærer er «en som lærer fra seg ting på en lett og morsom måte». En god lærer er en «lærer som gjør timene litt artig» sa en annen av elevene, en uttalelse vi fikk høre jevnlig i samtalen. Vi ba innimellom om eksempler, og eksemplene vi fikk handlet ofte om praktiske læringssituasjoner som for eksempel undervisning i kunst og håndverk, dra på turer eller gjøre matematikk i skogen. En gruppe elever på en av skolene nevnte sine egne lærere som eksempler på gode lærere, og fremhevet at «de er artige og de gjør artige ting» – og «de gjør undervisninga gøy – de er kreative».

I diskusjonene rundt den gode lærer generelt, ble kreativitet og improvisasjon vektlagt av flere. En av elevene pekte på at en god lærer ikke er avhengig av «boka», men finner på ting selv og han sammenlignet dette med å spille et instrument: en som er god følger ikke notene slavisk, men improviserer og legger inn noe eget – «han følger jo ikke bare bruksanvisninga». Elevene var også opptatte av hva de ville gjort dersom de var lærere, som en av dem uttrykte det: «Jeg ville gjort masse gøy – men sånn at de lærte noe.»

I likhet med flere lignende utsagn, var *artig* og *gøy* begreper som generelt ble koblet til bedre læring, og ikke til at en lærer nødvendigvis skal være en konstant artig og morsom person. Elevene vil ha en lærer som legger til rette for læringsglede og læringslyst, læring som berører dem emosjonelt og som skaper vilje til læring og motivasjon for læring. Dette er i tråd med Illeris' (2012) begrep om *læringens drivkraft* som en sentral dimensjon i læringsprosessen. Å oppleve *læringsglede* fremstår som viktig, noe flere studier presentert i Danielsen og Rosøy (2025) viser.

#### Figur 9.4

*En lærer som bidrar til elevens trivsel*



### Sørger for at vi er aktive

Variasjon i læringsformer var et gjennomgående tema i samtalene våre. En av elevene uttrykte det slik: «en god lærer er en lærer som kan gjøre forskjellige aktiviteter i timene, som er variert.» En annen beskrev en ønsket skoledag

slik: «at skoledagene er mer variert. At vi for eksempel har lek i en time- en lek vi kan lære av.» Flere elever formulerte dette på ulike måter, men felles for dem var at de satte pris på å jobbe på mange forskjellige måter i løpet av skoledagen. Ønsket om en mer praktisk tilnærming kom også tydelig fram: enten ved at flere praktiske fag ble etterspurt, eller ved at de arbeidet mer praktisk i de fagene de allerede hadde: «En god lærer sørger for at vi er aktive.» Elevene trakk fram flere konkrete eksempler på praktiske aktiviteter de hadde hatt glede av. For eksempel fortalte en klasse at de hadde vært på besøk hos en reindriftsfamilie, noe de syntes var gøy. Uten tvil ønsket elevene seg flere praktiske fag og undervisningsformer som i større grad aktiviserte dem: «En god lærer skal lage gode aktiviteter- sånn at det blir morsommere, f.eks. kunst og håndverk, for det er mange glade i.»

Elevene vi snakket med så mange muligheter for å arbeide med praktiske læringsmåter også i teoretiske fag som matematikk: «Vi burde vært mer i aktivitet mens vi lærer. I 5.klasse hadde vi ute-matte, vi var rundt omkring i skogen og hadde mattestykker, og så sprang vi.» Flere elever trakk fram ønsket om mer praktisk læring i alle fag, som denne eleven som snakket om matematikk: «En god lærer er en som gjør at det blir gøy på skolen. Hvis vi for eksempel i matte ikke bare skriver i boka, men at vi gjør noe fysisk når vi skal lære matte.»

Generelt var mange elever opptatt av å få mer fysisk aktivitet og handlingsorientert læring. En av elevene uttrykte det slik: «Det [undervisningen] burde være mer fysisk. Vi burde bevege mer på oss, det finnes ulike måter å lære på. Vi lærer ikke bare når vi sitter.» Elevenes perspektiver på hva god læring er, er både spennende og gjennomtenkte. De har interessante og rasjonelle argumenter, og ser på sin egen læring med et metablikk. Som en elev sa det: «Jeg mener vi skulle vært mye mer ute. Forskerne sier at unger må være mye mer ute. Vi er for mye på skjerm både på skolen og hjemme.» Temaet skjermbruk kom opp i flere samtaler, hovedsakelig som en bekymring fra elevenes side over mye skjermbruk totalt sett. Skjermbruk på fritida ble også nevnt – noe som selvsagt ligger utenfor skolens og lærerens kontroll. Elevene er kanskje de som har best oversikt selv, og gjennom samtalene våre viste de reflekterte kunnskaper om overdrevet skjermbruk. Da Skjermbrukutvalget lanserte sin utredning *Trygg og målrettet bruk av skjermer for barn og unge* i 2024 (NOU 2024:20), var noen av forslagene fra utvalget ganske nære det elevene selv nevnte; for eksempel mer bruk av bøker på skolen og mer aldersbegrenset tilgang.

Fokuset på lærerens evne til å skape god og variert undervisning ligger også tett opp mot Elevpanelets konklusjoner (Meld. St. 34 (2023–2024)) hvor elever i et nasjonalt «ekspertpanel» i forbindelse med stortingsmeldingen ønsket seg en mer variert skoledag og å være mer aktive. Dette ble eksemplifisert med aktiviteter som gruppeoppgaver, mer kreative oppgaver, tverrfaglig arbeid, fysisk aktivitet og det å være mer ute. Elevene vi snakket med, brukte lignende eksempler på aktiviteter de likte og mente var gøy.

Figur 9.5

*Eleven jubler når læreren sier at i dag skal vi ut på tur (oversatt fra samisk til norsk)*



## En robot har ikke hjerte!

Hva sier så elevene når vi spør dem om hva den gode lærer er i fremtiden?

KI og nye muligheter knyttet til teknologi dukket naturlig nok opp når elevene snakket om den gode lærer om 50 år. I flere av samtalen ble det reist spørsmål om roboter i fremtiden kommer til å ta over rollen til lærerne, noe elevene mente var en svært dårlig idé. For det første var elevene krystallklare på at de trenger at læreren er en varm og forutsigbar person som de kan stole på:

*En robot har ikke hjerte og er ikke omtensksom. Roboter kan glitche og bli ødelagt. Jeg stoler ikke på en robot. Den kan bli helt koko og henge oss etter klærne uten at vi har gjort noe.*

Andre elever trakk frem at roboter, i motsetning til læreren, ikke nødvendigvis ville handlet til elevenes beste:

*Du bør ikke stole på en robot. Det kan være elever som ikke har lyst til å lære. De kan si, «kan du gå å ordne oss en seng», og roboten svarer ja. Roboten vil aldri ditt beste, men en lærer vil ditt beste.*

Et interessant underliggende budskap i overnevnte sitat er elevens perspektiv på læreren som den som bestemmer over eleven og som bestemmer til elevens beste. Det samme formidles av en av de andre elevene: «Med en robotlærer hadde vi sikkert bare tatt TV-kvart i stedet for lese-kvart. Og bare jobbet på iPad'n. Vi ville ikke skrevet setninger, men bare sett på youtube.» Når elevene nærmest avfeier at fremtidens lærer kan være en robot, handler det i stor grad om dimensjonen kontroll (Nordahl, 2019), men også om den andre dimensjonen ved en autoritativ lærer, altså varme. Selv om elevene mener at læreren også i fremtiden skal være et menneske, vekket samtalen om roboter som lærere interesse, noe vi så flere eksempler på i elevenes tegninger (figur 9.6).

Figur 9.6

Viser en «empatisk» robot-lærer



Det mest fremtredende når elevene beskriver en god lærer i fremtiden, er at hen er et varmt menneske. Elevene forteller at de trenger en lærer som støtter dem og hjelper dem i smått og stort, og at de ikke ville stolt på at en robot kunne hjulpet dem slik en lærer kan: «Mennesker har større hjerte. En robot kan ikke hjelpe. Den skjønner ikke hva vi trenger. Og hadde du en robot som svømmelærer hadde den ikke reddet deg hvis du druknet.»

## Veien videre

I dette kapitlet har vi tegnet et bilde av 200 elever sine fortellinger om den gode lærer. Hvordan kan lærere, lærerutdanningene, politikere og skolemyndigheter på ulike nivå opplyses og inspireres av de elevene vi har snakket med? Vi som er lærerutdannere; tar vi innover oss de innspillene vi har fått? Å styrke den relasjonelle og undervisningsmetodiske kompetansen til nye lærere vil utvilsomt være en nødvendig satsing, slik vi tolker og forstår elevenes utsagn og tegninger. Stikkord her er blant annet styrking av ferdigheter som empati, kommunikasjon, konflikthåndtering og inkludering. Mye av dette kan ivaretas med større søkelys på klasseledelse. Videre mener vi det er viktig å styrke de nye lærernes faglige og didaktiske kompetanse i varierte undervisningsformer, også med innslag av praktisk-estetiske læringsprosesser. Dette vil kreve mer samarbeid mellom de ulike fagene i lærerutdanningene, noe som i neste steg kan bidra til større engasjement og mer motivasjon for læring hos elevene.

I en langsiktig og historisk forståelse av lærerutdanning ser vi at pendelen har svingt litt fra side til side, noe lærerutdanningen trolig vil fortsette å gjøre også i fremtiden. Uansett hvordan læreplaner og lærerutdanningene er utformet, vil det alltid være en ressurs å inkludere elevenes erfaringer og tanker om det som for dem kjennetegner den gode lærer, den gode undervisning og den gode skole. Nå ligger ansvaret på oss for å imøtekomme forventningene elevene har til våre lærerutdanninger, og vi utfordrer herved lærere, politikere og skolemyndigheter på ulike nivå til å reflektere over hva de 200 elevene har fortalt oss.

## Referanser

- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. C. Peterson (Red.), *The encyclopedia of adolescence* (s. 746–758). Garland.
- Danielsen, K. & Rosøy, A. (Red.) (2025). *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser*. Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Kunnskapsdepartementet (regjeringen.no)
- Nordahl, T. (2019). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2024:20. *Trygg og målrettet bruk av skjermer for barn og unge*. Barne- og familiedepartementet.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.  
<https://tv.nrk.no/serie/dusaameg>