



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Lærerrollen i et oppdragerperspektiv
The Teacher's Role in an Educational
Perspective

Kandidatnummer: 198

GUPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og
forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Marianne Leikvoll Eide

03.06.2019

Antall ord: 8645

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Forord

Dette er en oppgave som er gjennomført ved Høgskulen på Vestlandet og er en del av grunnskole-lærerutdanningen. Emnet for bacheloroppgaven er et tema jeg interesserer meg for, og læringskurven har vært bratt.

Jeg vil rette en ekstra takk til veilederen min, Marianne Leikvoll Eide, for god veiledning og kloke tanker gjennom hele oppgaveperioden. Jeg vil også takke lærerinformantene for at de delte sine opplevelser og erfaringer med meg.

Høgskulen på Vestlandet 03.06.2019

Summary

This bachelor thesis explores how teachers experience their role in the work with education of children in Norwegian schools. The thesis is angled towards school-home cooperation. I have used a qualitative method of research, where I interviewed three teachers in the Norwegian school with different work experiences. The thesis is centred around five main areas connected to my research question. In light of these five areas, I examined the goal of education, what policy documents say about the teacher's role in education, the parents' role in education, how teachers work with education in school, and if there are different opinions regarding the educational goals. The thesis's results show that the teachers I interviewed are aware of the educational goal of preparing pupils for life after school. Parents' role is to take the main responsibility of the education and be involved in the children's school life. The teacher's way of executing education is to support parents in the upbringing and guiding pupils in becoming good citizens. Another finding that I discovered in this thesis is that teachers experience a pressure from the parents to solve problems that happen in the children's spare time. Parents and schools mainly have the same goals for the pupil's education, but sometimes the ways of reaching them are different.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Summary	III
1.0 Innledning	1
2.0 Teori	1
2.1 Redegjøring av oppdragelse og skole-hjem-samarbeid.....	1
2.2 Opplæringsloven	2
2.3 Læreplanverket og oppdragelse.....	2
2.4 Læreren og det pedagogiske mandatet	3
2.5 Sokrates - å stille spørsmål.....	3
2.6 Læreren og skolens oppdragelse	4
2.7 Målet med oppdragelsen	5
2.8 Oppdrageransvaret og de foresatte	5
2.9 Tre muligheter for skole-hjem-samarbeidet.....	6
2.10 Forventninger til oppdragerrollen	7
2.11 Lærersens metoder i oppdragelsen.....	7
3.0 Metode	8
3.2 Utvalg av informanter	8
3.3 Intervju	9
3.4 Halvstrukturert intervju	9
3.5 Intervjuguide	10
3.6 Gyldighet og pålitelighet	10
3.7 Juridisk og etisk ansvar	11
3.8 Praktisk gjennomføring av intervjuene	11
3.9 utfordringer.....	12
3.10 Analyse.....	12
4.0 Resultat	13
4.1 Målet med oppdragelse	13
4.2 Lærersens rolle.....	14
4.3 Samarbeid mellom skole og hjem	14
4.4 Forventningspress på lærerne	15
4.5 Foresattes rolle	16

5.0 Drøfting	17
5.1 Styringsdokumenter.....	17
5.2 Veiledning	17
5.3 Fellesansvaret	18
5.4 En mild form for outsourcing.....	19
6.0 Avslutning	20
7.0 Bibliografi	21
Vedlegg: Intervjuguide	23

1.0 Innledning

I denne oppgaven skal jeg ta for meg lærerrollen i et oppdragerperspektiv. Jeg vil undersøke hvilke opplevelser og erfaringer lærerne i den norske skole i dag sitter med når det gjelder oppdragelse av elever, og vinkle det inn mot skole-hjem-samarbeidet. Problemstillingen som er utgangspunktet for oppgaven er: *Hvordan opplever og erfarer lærere sin rolle i arbeidet med oppdragelse av barn i den norske skole?* Jeg starter med en redegjørelse for hovedbegrepene som er gjennomgående i oppgaven. I teoridelen vil det bli brukt ulike kilder som sier noe om lærernes rolle i oppdragelsen av barn i den norske skole. Opplæringsloven §1-1, Stortingsmelding 11 og Læreplanverket vil belyse hva myndighetene sier om oppdragelse i skolen, mens annen forskningslitteratur vil si noe om hvordan skole og skal forholde seg til oppdragelse og hvilke roller de ulike partene har. I oppgaven har jeg tatt for meg fem forskningsspørsmål som skal hjelpe å belyse problemstillingen min bedre. Disse har jeg valgt å fremstille i punkter for å få det mer oversiktlig.

-Hva er målet for oppdragelsen i skolen?

-Hva sier lov og forskrifter om hva lærerens rolle er i oppdragelsen av barn i den norske skole?

-Hva er de foresattes rolle når det gjelder barnas oppdragelse?

-Hvordan arbeider lærere med oppdragelse og dannelse i skolen?

-Finnes det ulike syn på hva som er målet for oppdragelsen?

I oppgaven har jeg brukt kvalitativ forskningsmetode der jeg intervjuer tre lærere som arbeider på ulike klassetrinn. Mot slutten av oppgaven vil det bli forklart hvordan jeg analyserte datamaterialet fra intervjuene og resultatene vil bli presentert. Deretter vil det komme en drøftingsdel der teorien og resultatene vil bli drøftet opp mot hverandre. Avslutningsvis vil det komme en avslutning som er utformet fra de funnene som har blitt gjort i oppgaven.

2.0 Teori

2.1 Redegjøring av oppdragelse og skole-hjem-samarbeid

Intensjonen med oppdragelse er å overføre verdier og holdninger. Dette kan være samfunnets verdier, men også egne oppfatninger. Oppdragelse er en måte å klargjøre barn og unge for livet og samfunnet (Foros & Vetlesen, 2012, s. 153). Oppdragelse tar for seg mange sider ved mennesket. Det handler om å utvikle seg til å bli voksne som er ansvarlige og selvstendige (Ulvund, 2017). Dannelse og oppdragelse er to begreper som ofte blir brukt om hverandre. En

kan tenke at dannelse er paraplyen over mange begreper, mens oppdragelse er et underbegrep (Solerød, 2012, s. 17).

Når en skal gjøre rede for hvordan lærere i den norske skole erfarer og opplever sin rolle som oppdrager, med vinkling inn mot skole-hjem-samarbeidet, er det viktig å forklare hva skole-hjem-samarbeidet er. Drugli og Nordahl (2016, s. 3) beskriver dette som et samarbeid mellom foresatte og skole. Sammen med skole-hjem-samarbeidet vil det være naturlig å nevne begreper som foreldreinvolvering og foreldresamarbeid. Foreldreinvolvering handler om de foresattes innsatsvilje i dialogen med skolen samtidig som deres interesse for det som skjer i og utenfor skolen. Foreldresamarbeid handler om den likeverdige ansvarsfordelingen skole og hjem har. Fokuset i foreldresamarbeidet er på hva de ulike partene kan gjøre for å tilrettelegge best for oppdragelse og læring (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Det er skolen sitt ansvar å sørge for at det er en dialog mellom skole og hjem. Dette fordi det er skolen som er den profesjonelle parten i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 27).

2.2 Opplæringsloven

Når en skal se på hvilket ansvar lærere i dag har i forhold til elevenes oppdragelse og dannelse vil det være interessant å begynne med hva Opplæringsloven §1-1 legger til grunn. Et utdrag fra den sier blant annet at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.» (Kunnskapsdepartementet, 1999). Et annet utdrag fra §1-1 sier at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.» (Kunnskapsdepartementet, 1999). I disse sitatene kommer noe av lærerens ansvar fram. En skal møte dem på en respektfull måte, men samtidig gi dem utfordringer som bidrar til oppdragelse og lysten til å lære mer. Oppdragelsen i skolen skal ikke bare være noe som er gjeldende for oppførselen på skolen, men oppdragelsen er tilstede for at elevene skal mestre livet senere og evne å være sammen med andre mennesker.

2.3 Læreplanverket og oppdragelse

Som lærer er det flere styringsdokument en må ta stilling til i sin yrkesutøvelse, og et av dem er Læreplanen. Det er da nyttig å se på hva den generelle delen av læreplanen sier om elevenes oppdragelse og danning. Det står blant annet at «Opplæringen skal gi god allmenndannelse. (...) God allmenndannelse vil si tilegnelse av kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk,

sosialt og personlig.» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 14). En kan ut fra både lovverket og læreplaner se at det legges stor og betydelig vekt på elevens personlige og sosiale utvikling. Elevene skal ikke bare tilegne seg faglig kunnskap gjennom skolegangen, men også vokse på det personlige planet (Nordahl, 2014, s. 21). Igjen kommer fokuset på at oppdragelsen i skolen skal gi evner og ferdigheter som er til hjelp i livet nå, men også senere.

2.4 Læreren og det pedagogiske mandatet

For å kunne gjøre rede for samarbeidet mellom lærer og foresatte må begrepet "pedagogisk mandat" nevnes. Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007, s. 253) forklarer pedagogisk mandat som «rettigheten til å ta avgjørelser som har betydning for eleven.» En måte å forklare mandatfordelingen i Norge er å si at barnas foresatte har det fremste mandatet mens staten har det sidestilte. Det finnes likevel noen anledninger der statens mandat overgår de foresattes. Dette inntreffer ved mistanke om mishandling og overgrep. Lærerens mandat er ikke tydelig definert slik som foresattes og statens. Lærerens er gitt fra hjemmet og staten. Som lærer har en ikke en bestemmelsesrett som er høyere enn de foresattes, men en tar likevel mange bestemmelser på elevens vegne. Det er derfor viktig å ta mandatet som er gitt på vegne av de foresatte og staten på alvor, fordi en i sin yrkesutøvelse som lærer vil ta mange avgjørelser som påvirke barnet (Eidhamar, Leer-Salvesen, & Hølen, 2007, ss. 253-254).

2.5 Sokrates - å stille spørsmål

Oppdragelse og dannelse er ikke nye begreper. Vi kan spore dem tilbake til det antikke Hellas. Begrepet som ble brukt da var "paideia" og handlet egentlig om oppdragelsen av barn, men utviklet seg videre til å handle om mennesker i alle aldre (Solerød, 2012, s. 13). En filosof som kan nevnes fra antikken er Sokrates (469-399 f.Kr.). Han var en filosof som trodde det fantes en absolutt sannhet. Sokrates gikk rundt i Aten og pratet med unge mennesker. Dette gjorde han for å få dem til å tenke og finne sannhet. I dette arbeidet møtte filosofen på problemet med å få mennesker til å se denne sannheten. Sokrates ville ikke gi dem svar, men stilte spørsmål som først førte til usikkerhet og videre til opplysning (Solerød, 2012, s. 23). Sokrates har noe å lære oss gjennom denne metoden. Ved denne tilnærmingen til veiledning utfordrer læreren elevene, noe som hjelper dem i sin utvikling videre. Dette krever fra lærerens side en viss innsikt i hvor barnet er i utviklingsprosessen, men det kreves også en ydmykhet i forhold til ens egen kunnskap. Dannelse er noe en aldri blir ferdig med, men noe som foregår hele livet. Sokrates

la vekt på at det hele tiden og hele livet må stilles spørsmål for å få mennesker til å finne sannhet (Eidhamar, Leer-Salvesen, & Hølen, 2007, s. 281).

2.6 Læreren og skolens oppdragelse

Læreren i den norske skole i dag er i kontakt med mange mennesker. Det er elever, foresatte og kollegaer. Av denne gruppen med mennesker er det elevene lærerne står i en særskilt posisjon overfor. Som lærer skal en være med å lede elever på en støttende måte, og ikke på en måte som virker autoritær (Eidhamar, Leer-Salvesen, & Hølen, 2007, ss. 244-245). Det er de foresatte som har ansvaret for deres barns oppdragelse, men skolen og andre institusjoner vil være med å hjelpe (Solerød, 2012, s. 17). Barn og unge bruker mer tid i skolen enn tidligere. Derfor har lærere i dag større muligheter enn noen gang å drive oppdragelse. (Nordahl, 2014, s. 21). Stortingsmelding 11 (2008-2009, s. 43) sier blant annet at «Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver.» Den ligger blant annet frem at «Skolen er felles. Den skal overføre kunnskap og ferdigheter, kultur og verdier fra ett slektsledd til et annet. Den skal fremme sosial utjevning og sikre verdiskaping og velferd for alle.» I tidligere generasjoner og alle kulturer har voksne i samfunnet prøvd å innlemme de yngre i datidens kunnskaper, normer, verdier og holdninger. Oppdragelse er noe som alltid skjer der barn og unge er i kontakt med mennesker. Dette betyr at en som voksen må ha noe å tilby de barna en er i relasjon til. Det en voksen tilbyr, sier noe om hvilke sosiale egenskaper, kunnskaper og normer og ferdigheter en vil at barna skal tilegne seg og ta med videre i livet. Oppdragelse er noe som skjer bevisst, men også ubevisst, og en gjør ulike valg utfra hvordan en tenker at barn tilegner seg disse egenskapene best. En kan for eksempel gjøre det gjennom kritikk, oppmuntring eller ros. (Nordahl, 2014, ss. 17-18).

En av de første som skrev og undersøkte de sosiale sidene ved læring og skolens betydning for elevenes evne til å beherske mellommenneskelige utfordringer var den amerikanske filosofen, psykologen og pedagogen, John Dewey (1859-1952). I dag er skolen mer enn før en viktig arena for barn og unge til å utvikle seg både sosialt og faglig, og det er læreren som har ansvaret for å tilrettelegge for at sosial og faglig læring skjer. Læreren har også ansvar for å blande seg inn når relasjonene mellom elevene virker ødeleggende (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 101). Dewey var ikke tilhenger av en fri undervisningspraksis, men han mente at en gjennom god ledelse i undervisningen kunne forme elevene. Han var opptatt av at læring skjer mellom mennesker i et fellesskap der en deltar og deler erfaringer med hverandre. Dette handler om elevens aktive deltakelse. Dewey mente at fokuset på skolen burde være at en som menneske lærer kontinuerlig. Skolens oppgave blir å innlemme elever i samtidens holdninger, verdier og

kunnskaper. Kunnskapen og erfaringen fra skolen blir viktig for medvirkningen i samfunnet senere (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009, ss. 239-241).

For å skape et godt læringsmiljø kreves det et kollegium som arbeider bra sammen og som er tilstede og våken i sin oppgave som forbilder, oppdragere og ledere. Elevene vil gjennom dette se normene for det relasjonelle som skjer mellom mennesker. Dette kalles sosial kompetanse. Lillejord, Manger & Nordahl (2011, s. 103) definerer sosial kompetanse som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer.» (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 103). Den sosiale kompetansen er noe som utvikles tidlig. Samhandlingen som skjer mellom foresatte og barn, der de foresatte evner å være gode rollemodeller og forbilder vil ha stor betydning for barnet. Når barnet begynner i barnehage og på skole vil den sosiale kompetansen utvikle seg fra det barnet har lært hjemme. Fokuset på skolen vil da være på selvkontroll, samarbeid og evnen til å se andre perspektiv enn sitt eget (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 104). Skolen i dag handler ikke bare om elevenes kunnskapsopplæring, men også om å lære sosiale ferdigheter. Sammen med dette vil en også finne at elevene skal utvikle et positivt selvbilde og en trygg og positiv identitet (Nordahl, 2014, s. 19).

2.7 Målet med oppdragelsen

Når en skal se på hva som er målet med oppdragelsen kan en igjen se på opplæringsloven §1-1 og den generelle læreplanen. De sier begge at målet er å mestre livet i samfunnet, sosialt og personlig. Både i et korttids- og langtidsperspektiv vil de foresatte ha aller mest å si for barnas utvikling og læring. Samarbeidet mellom skole og hjem blir derfor veldig viktig for at lærerens påvirkning skal ha positiv innvirkning på eleven (Drugli & Nordahl, 2016, s. 26). Foresatte og lærere står i et samarbeidsforhold når det kommer til oppdragelse av barn i den norske skole. Dette gjelder både den kunnskapsbaserte og personlige utviklingen (Nordahl, 2014, s. 26). Det vil være viktig at voksenpersonene som er mye rundt barna velger å oppdra dem relativt likt. Dette skaper forutsigbarhet for barn og unge, noe som gir trygghet. En mestrer best læring og oppdragelse når foresatte og lærere samarbeider og setter de samme rammene for hva som er ønskelig (Nordahl, 2014, ss. 17-18).

2.8 Oppdrageransvaret og de foresatte

Alle barn i Norge i dag har rett til å gå på skole, og det er de foresattes ansvar å sørge for at barna får mulighet til det (Nordahl, 2014, s. 15). I den generelle delen av læreplanen står det at

«Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem.» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 18). Barn bruker store deler av tiden sin på skolen, og dersom de foresatte skal kunne følge opp sitt oppdrageransvar er det grunnleggende og viktig at de har et tett og godt samarbeid med skolen (Nordahl, 2014, s. 17).

Nordahl (2014, s. 13). sier at «Skole handler dypest sett om hva vi ønsker for våre barn.» Det handler både om hva en ønsker at barna skal tilegne seg av kunnskap, men også om hvordan en ønsker at de skal utvikle seg sosialt. Når det kommer til hva de foresattes ønsker er det ikke alltid lett å gi ett konkret svar. Noen trekk som ofte går igjen er at barna deres viser empati for andre, snakker høflig, oppfører seg hensiktsmessig, viser respekt og viser evne til selvinnsikt (Nordahl, 2014, ss. 13-14). Skolen og foresatte har i de fleste tilfeller samme tanker og ønsker for barnas læring og utvikling. Det henger sammen med at en ønsker at barna utvikler seg positivt sosialt og lærer nyttig kunnskap (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, ss. 233-234).

2.9 Tre muligheter for skole-hjem-samarbeidet

I boken «skole og hjem» legger Thomas Nordahl fram tre utviklingsveier som skole-hjem-samarbeidet kan ta. Videre vil jeg forklare hva de tre alternativene er.

Barn i dagens samfunn bruker betydelig mer tid i skolen enn tidligere generasjoner. Dette gjør at skole-hjem-samarbeidet kan få ulike uttrykk. Det første er outsourcing. Outsourcing handler om muligheten for at skolen ender opp med oppdrageransvaret som de foresatte i prinsippet skal ha. De ser ikke hensikten med å følge med på barnas skolegang. I disse tilfellene vil ikke de foresatte bare godta at skolen har ansvaret, de vil også insistere på det. En møter også på et ekstra problem når de foresatte ikke føler barnet har det fint i skolehverdagen. En kan da som lærer oppleve å måtte stå ansvarlig og samarbeidet med hjemmet kan bli preget av misnøye (Nordahl, 2014, s. 23). Ikke alle foresatte er like opptatt av oppdragelse. De velger heller å overrekke ansvaret til skolen (Foros & Vetlesen, 2012, s. 154).

I den andre utviklingsveien som skal nevnes, vil en se en deling av ansvaret. Her vil både de foresatte og skolen ha et ansvar i oppdragelsen. Skolen og læreren må forvalte det eleven skal tilegne seg av kunnskap, mens de foresatte er forpliktet til den sosiale oppdragelsen. Det positive med fordelingen er at ikke skolen sitter på alt ansvaret. Det som kan være en ulempe er at samarbeidet mellom skole og hjem ikke vil være optimalt. Når en som lærer arbeider med

barn og unge, vil en påvirke deres oppdragelse både personlig og sosialt. Dette skjer enten en vil det eller ikke og todelingen blir derfor ikke gjeldende (Nordahl, 2014, s. 24).

Den tredje og siste muligheten som skal nevnes er det en kan kalle et fellesansvar. Denne utviklingsveien vil være preget av samarbeid der en er opptatt av å finne gode løsninger som vil lønne seg for eleven. De foresatte vil være involvert i barnets utvikling og læring og medvirke til det positive. Samarbeidet vil være preget av gjensidighet (Nordahl, 2014, ss. 24-25).

Kort oppsummert kan en si at den første utviklingsveien handler om at skolen tar over hele oppdragelsen av barnet. De foresatte legger alt av oppdrageransvaret på skolen og engasjerer seg lite i barnets skolegang. Den andre utviklingsveien handler om at ansvaret blir delt i to. De foresatte tenker at skolen har ansvaret for barnet sin læring og tilegning av kunnskap, mens de foresatte har i oppgave å sørge for at barnet oppfører seg og skaper gode holdninger og verdier. Den tredje og siste utviklingsveien legger vekt på et godt samarbeid mellom skole og hjem. Fokuset i denne retningen er å finne løsninger som er til fordel for eleven. Gjensidighet blir et nøkkelord i denne utviklingsveien (Nordahl, 2014, ss. 23-25).

2.10 Forventninger til oppdragerrollen

Når en jobber som lærer i skolen, blir en møtt med ulike krav og forventninger. Dette legger boken «Ekspertgruppa om lærerrollen» fram. Disse forventningene kommer også fra hjemmet til hver enkelt elev. Noen ganger kan lærere erfare at dette er krav som oppleves overveldende. Ifølge Dahl m.fl. (2016, s. 200) var det flere lærere som sa at foresatte hadde stadig større forventninger til at læreren la til rette for deres barns utvikling. Det ble også uttalt at foresatte hadde en tanke om at skolen skulle ta på seg oppdragerrollen på flere områder enn de som handlet om det faglige. Områder som ble brukt som eksempel var seksualitet og trafikk (Dahl, et al., 2016, ss. 199-200).

2.11 Lærerens metoder i oppdragelsen

Gjennom andre mennesker utvikler en seg som person. Altså må en være sammen med andre for at oppdragelse og dannelse skal skje (Foros & Vetlesen, 2012, s. 251). Dannelse og læring er ikke begreper en kan holde adskilt, og det er vanskelig å snakke om oppdragelse og dannelse uten å nevne læring (Solerød, 2012, s. 232). Når en ser på hvordan lærere i dag arbeider med

oppdragelse, vil det være relevant å se på Lev Vygotskij og hans idé om sosiokulturell læring. Fokuset i sosiokulturell læring er kunnskapen en tilegner seg i samspill med andre mennesker. Tanken er at det er nødvendig med et sosialt miljø for å kunne utvikle seg som menneske. Lærerens oppgave vil i et sosiokulturelt perspektiv være å veilede. Veiledningen må være tilpasset eleven som skal ta til seg innsikt og kunnskap. En kan si at læreren skal være som et stillas som eleven kan bruke i oppbyggingen av seg selv som menneske (Solerød, 2012, s. 228). Vygotskijs tanker om at læreren skal fungere som et stillas, har likhetstrekk med Sokrates' tanker om oppdragelse og dannelse.

3.0 Metode

I min forskning har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskning. Den største forskjellen på kvalitativ og kvantitativ forskning er fleksibiliteten i undersøkelsen. Kvalitativ metode er i størst grad fleksibel, mens kvantitativ metode er mer satt og preget av strenge rammer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Den kvalitative metoden har som mål å gjøre rede for opplevelser og meninger som ikke lar seg vise i målinger eller tall (Dalland, 2012, s. 112). Når en benytter seg av kvalitativt intervju som metode er forholdet mellom forsker og informant mindre høytidelig og strukturert enn ved kvantitativ forskningsmetode. Ved kvalitativ forskning vil det være lettere for informanten å forklare seg enn ved for eksempel et spørreskjema som kan være en kvantitativ undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Jeg ønsker å undersøke fenomenet oppdragelse i skolen, og jeg ønsker å fokusere på hvordan et utvalg lærere opplever og erfarer oppdragerrollen i skolen, derfor har jeg valgt intervju som metode. Jeg vil derfor nevne hermeneutikk. Hermeneutikk er fortolkningslære, der det handler om å forstå og ikke bare om å vite (Thurèn, 2013, ss. 104-105). Hermeneutikken legger mer enn logikken til grunn. Den tar for seg innlevelsen og prøver å forstå menneskets handlinger og resultater (Thurèn, 2013, s. 113). Det er dette jeg ønsker å gjøre i min undersøkelse. Jeg vil forstå hvordan en som lærer opplever oppdragerrollen, og hva det er som gjør den utfordrende, meningsfull og hvordan lærere arbeider med oppdragelse.

3.2 Utvalg av informanter

I et kvalitativt intervju er det viktigste å gå i dybden. Det er hensiktsmessig at det ikke er for mange informanter (Dalland, 2012, s. 165). Jeg har valgt meg ut tre lærere som informanter. Dette har jeg gjort ut ifra en tanke om at de sitter på bestemte kunnskaper eller erfaringer. Det er altså blitt gjort et strategisk utvalg (Dalland, 2012, s. 163). De har ikke jobbet i skolen like lenge, men alle har gjort seg erfaringer og opplevd skolen på godt og vondt. De er lærere på

ulike klassetrinn noe som kan gi ulike opplevelser og erfaringer rundt oppdragelsen. Informantene blir presentert med fiktive navn for å gjøre det lettere å følge med på det som blir skrevet. Informant 1, Inger, er lærer på 7.trinn og har jobbet i skolen i 13 år. Informant 2 er Pål, som han har arbeidet i skolen i 2 år og er lærer på 5.trinn. Den siste er informant 3, Silje, som er lærer på 10.trinn og har jobbet i skolen i ti år.

3.3 Intervju

Ved intervju vil det være enklere å få nøyaktig og god informasjon, og det er den mest vanlige måten å skaffe seg kunnskap og forståelse for et tema. Når en gjennomfører et intervju er det mest praktisk og vanlig å ta intervjuet opp på lydopptak eller video. Samtidig vil det være lurt å notere samtidig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). I de tre intervjuene jeg gjennomførte ble hvert intervju tatt opp på lydopptak og senere transkribert. Fordelen med lydopptak var at jeg kunne være mer tilstede i intervjuet, høre hele intervjuet i etterkant og på den måten være mer tilstede i intervjusituasjonen.

Et intervju er en god måte å innhente informasjon når en har behov for at informanten forteller om hendelser og historier som har hendt. Det er mange fenomen som er komplekse, spesielt de sosiale, og et kvalitativt intervju vil da være et godt hjelpemiddel til å få frem ulikheter og vanskeligheter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Med tanke på problemstillingen i denne oppgaven, er det med den kvalitative intervjumetoden at en vil kunne innhente mest og best informasjon. Dette fordi oppdragelse i skolen er et innviklet og komplekst fenomen som vil bli best belyst i form av et intervju.

3.4 Halvstrukturert intervju

Det finnes ulike måter å sette opp et intervju på. Vanligvis deler en inn i tre måter; disse er ustrukturert intervju, halvstrukturert intervju og strukturert intervju. I min undersøkelse av problemstillingen skal jeg bruke halvstrukturert intervju. I det halvstrukturerte intervjuet er det på forhånd laget spørsmål, men det er også en mulighet for at det kan snakkes om relevante emner som ikke er formulert på forhånd. Et halvstrukturert intervju kan oppleves som mer åpent enn et strukturert intervju som bærer mer preg av strenge rammer og fastsatte spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75).

3.5 Intervjuguide

Før intervjuet bør man ha laget en intervjuguide. Intervjuguiden vil hjelpe med å holde seg til temaet en skal undersøke (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78). I intervjuguiden har jeg valgt å fokusere på forskningsspørsmålene som er knyttet til problemstillingen. Intervjuguiden min var oppdelt i tre bolker som hadde navnene A, B og C. A-bolken tok for seg oppdragelse, B-bolken handlet om oppdragelse i skolen og C-bolken fokuserte på oppdragelse i forhold til skole-hjem-samarbeidet. Det var viktig å ha forberedt spørsmål som en skulle være innom i løpet av intervjuet. Dette fordi jeg opplevde at informantene lett kunne glemme hva det var spurt om og snakket seg bort. Da stilte jeg utdypende spørsmål for å hente dem tilbake til tema.

3.6 Gyldighet og pålitelighet

Når en gjennomfører en undersøkelse eller intervju er det ikke slik at informasjonen en får er den absolutte sannhet. Gyldighet eller validitet handler om hvorvidt en har garanti for de funnene en har gjort i undersøkelsen. Det er vanlig å legge til grunn indre og ytre gyldighet. Postholm og Jacobsen (2011, s. 127) sier at «indre gyldighet går på hvorvidt vi har dekning for å si at noe henger sammen som årsak og virkning.» Ytre gyldighet går på om en kan generalisere funnene en har gjort og benytte dem på en gruppe en ikke har undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 126-128).

Pålitelighet eller reliabilitet handler om hvorvidt en kan tro og regne med at den som har utført undersøkelsen har gjort et ærlig arbeid. Snarveier i forhold til registrering, resultater eller funn gjort i forbindelse med undersøkelsen, er ikke tillatt. Det som er viktig når en snakker om pålitelighet, er refleksjonen over hvilke vansker som er relatert til undersøkelsen en har gjort (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Når en har et intervju vil også kommunikasjonsprosessen være en mulig feilkilde. Dette kan være tilfellet dersom informanten ikke forstår spørsmålet eller dersom feilskrivinger skjer ved transkriberinger av intervjuet i etterkant (Dalland, 2012, s. 120). I forhold til gyldighet og pålitelighet vil intervjuundersøkelsen min møte på utfordringer. I intervjuene ble det bare intervjuet tre lærere. Disse lærerne er ikke representanter for lærere i hele Norge. Dette får betydning for undersøkelsen gyldighet. Resultatene fra intervjuene gir bare svar på de tre lærernes opplevelse og erfaring. En kvantitativ undersøkelse i form av spørreskjema ville gitt et bredere resultat og representert hvordan større deler av Norges lærere erfarer og opplever oppdragelse i skolen. Samtidig som det vil gi flere svar, vil ikke det kunne

gi like dype og utfyllende svar på hvordan lærere opplever og erfarer det, og en vil ikke få like godt fram det personlige.

3.7 Juridisk og etisk ansvar

Som forsker har en et ansvar og en plikt til å respektere og verne om informantens privatliv, og ansvar for å jobbe mot eventuelle skadevirkninger. Det er opprettet og iverksatt et personvernombud for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Høgskoler, universiteter og flere helseforetak må melde sine prosjekter inn til dette personvernombudet. En må da finne et eget skjema hvor en melder inn prosjektet. Et annet viktig aspekt er personopplysningslovens lov om samtykke. Informanten eller informantene som skal delta i forskningen må gi samtykke dersom personene kan identifiseres (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 41-44). I forkant av intervjuene ble det sendt inn søknad til NSD om tillatelse til å gjennomføre intervjuene. Søknaden kom tilbake med godkjenning. Hver informant fikk tilsendt et informasjonsskriv der det ble gitt opplysninger om hva prosjektet handlet om, informasjon om retten til å trekke seg, og sted til å skrive under på at de gikk med på å være med i prosjektet og intervjuet. Noe alle tre informantene gikk med på. Det er viktig at ingen som er med i undersøkelsen vinkles negativt. Å presentere de ulike informantene med fiktive navn vil derfor være viktig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 135). I de halvstrukturerte intervjuene jeg gjennomførte presenteres informantene derfor med fiktive navn. Dataene som ble innhentet fra intervjuene ble i etterkant makulert og kastet.

3.8 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Hensikten med å gjennomføre et intervju er å hente ut opplysninger som kan brukes til å gi informasjon om et tema. I slike intervjusituasjoner går ikke alltid samtalen like lett, og det er viktig at en som intervjuer jobber aktivt for å få til en god samtale samtidig som en skriver ned det som blir sagt. (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 78-79). Det er mulig at en noen ganger må stille oppklaringsspørsmål for å forstå det som har blitt sagt riktig (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 78-79). Rent praktisk ble intervjuene gjennomført enkeltvis. Det var på forhånd laget spørsmål, men det var mulig for informanten å komme med innspill som ikke var formulert i spørsmål dersom det ble aktuelt, noe det ble. For meg som intervjuer ble det viktig at informanten følte seg ivaretatt og hørt i intervjusituasjonen. Måten jeg arbeidet med å få til en god samtale var ved å ha blikkontakt, nikke til det som ble sagt og stille oppklarende spørsmål.

Dette gjorde at samtalen fikk en god flyt og jeg opplevde at informantene var interessert i å fortelle.

3.9 utfordringer

I intervjuene jeg gjennomførte møtte jeg et par utfordringer. En tydelig utfordring var å få med seg alt informanten sa med det non-verbale. Selv om intervjuene ble tatt opp på lydopptak, noterte jeg smått det informanten sa. Dermed ble det enkelte ganger vanskelig å være helt tilstede og få fullstendig oversikt over hva informanten sa med kroppsspråket. Dette var særlig gjeldende på de to første intervjuene. På det tredje intervjuet justerte jeg og noterte mindre underveis og lente meg på lydopptaket som var gjort.

3.10 Analyse

Analysen skal være et verktøy for å finne ut hva intervjuet forteller (Dalland, 2012, s. 178). Jeg vil i analysen bruke en fenomenologisk tilnærming. Det handler om hvordan hendelser eller begivenheter oppfattes eller framstår for mennesker. Dette gjør en for å få bedre innblikk og større forståelse for andres verden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Christoffersen og Johannessen (2012, s. 107) oppsummerer det slik: «Fenomenologisk tilnærming brukes når forskeren ønsker å forstå verden gjennom informantens øyne [...]». Det er nettopp det jeg ønsker i min problemstilling. I mine intervju med tre ulike lærere fokuserer jeg på lærerens opplevelse og erfaring med oppdragelse i skolen. Jeg er ikke ute etter absolutte sannheter i min undersøkelse av problemstillingen, men jeg er ute etter hvordan tre lærere opplever dette arbeidet. Analysearbeidet handler om å tolke og analysere informasjonen eller data en har samlet inn, og hovedarbeidet blir å bearbeide teksten som en sitter igjen med (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19).

I den fenomenologiske analysen finnes det fire faser. Først må en gå gjennom dataene en har innhentet og se etter temaer som kan være sentrale og kategoriseres som hovedtemaer. Dette kalles sammenfatning av meningsinnhold. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). For å gjøre analysearbeidet mer oversiktlig delte jeg intervjuet inn i bolker som fikk navnene A, B og C. Dette gjorde at jeg fikk avgrenset spørsmålene og bedre overblikk over hva den enkelte informant sa. På denne måten ble det også lettere å sammenligne de ulike svarene. Etter gjennomgang av intervjuene kunne jeg se at det var spesielt fire temaer som utmerket seg. Dette var hva som var målet med oppdragelse, lærerens rolle, samarbeid mellom skole og hjem,

forventningspress på lærerne og foresattes rolle. Disse var også i tråd med det som var forskningsspørsmålene til oppgaven. Fase to handler om å finne det som er relevant i forhold til problemstillingen. Dette kalles koding. Her må en finne tekstelementer som passer til hovedtemaene en har valgt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). I min utskilling av hva som var relevant og ikke, brukte jeg fargekoder og markerte i teksten hva som inneholdt det jeg var på utkikk etter. Den tredje fasen kalles kondensering. I denne fasen trekker man ut det man har markert, og en sitter på et materiale som er redusert. Dette gir et utgangspunkt til å skrive en sammenfattet tekst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104). I denne prosessen opprettet jeg et eget dokument for det som var markert og merket som viktig. Deretter satte jeg opp i rekkefølge det hver informant hadde sagt om emnet. Den siste av de fire fasene er sammenfatning. I denne fasen vil det utvikles nye beskrivelser og begreper ut ifra datamaterialet en har (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104). På dette tidspunktet satt jeg med et dokument med datamaterialet jeg mente var relevant. Dette leste jeg igjennom mange ganger og skrev ned likheter og ulikheter de ulike informantene hadde i sine besvarelser. Ut ifra denne informasjonen utarbeidet jeg sammendrag som oppsummerte informantenes uttalelser. Fenomenologisk analysetilnærming er ikke den eneste måten en kan bruke for å analysere materialet fra et kvalitativt intervju. Jeg opplevde imidlertid at det ga en god metode for hvordan en kunne gjennomføre analysearbeidet systematisk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 105). Hensikten med å vise hvordan analysearbeidet ble gjennomført er å øke oppgavens reliabilitet. Det gjør jeg ved å vise til prosessen som foregikk for å få en resultatdel.

4.0 Resultat

Problemstillingen i oppgaven er: *Hvordan opplever og erfarer lærere sin rolle i arbeidet med oppdragelse av barn i den norske skole?* I lys av denne og med bakgrunn i funnene som ble gjort i intervjuene har jeg satt opp fem hovedtemaer i resultatdelen: Målet med oppdragelse, lærerens rolle, samarbeid mellom skole og hjem, forventningspress på lærerne og foresattes rolle.

4.1 Målet med oppdragelse

De tre informantene hadde relativt like tanker når det kom til hva som var målet med skolens oppdragelse. Alle la vekt på at målet var at de skulle bli gode samfunnsborgere som er i stand til å møte arbeidslivet og sosiale relasjoner også etter skolegang. Pål, Inger og Silje var opptatt av at det var viktig å lære elevene forskjell på rett og galt, og lære dem hvordan de skal oppføre seg mot andre mennesker. Inger la vekt på de "sosiale antennene", og fortalte at det var utrolig

givende som lærer å se når elevene endret og justerte oppførselen sin, klarte å fange opp hint fra andre medelever og lærere og oppførte seg deretter. Silje la vekt på at i tillegg til å bli gode samfunnsborgere, er målet at elevene skulle skape en trygg og god identitet der de forstår at de har en egen verdi og er fornøyd med seg selv. Dette mente informantene var viktig for at en kunne være god med seg selv, men også være gode medspillere for andre i sosiale situasjoner. Både Inger, Pål og Silje mente oppdragelsen i skolen var nødvendig for å takle livet her og nå, men også senere når arbeidsliv og familieliv kan bli realiteten. Oppsummert kan en si at informantene la vekt på at målet med skolens oppdragelse er å ruste elevene til livet nå og i framtiden. Dette gjelder både synet på egen identitet og hvordan de møter andre mennesker.

4.2 Lærers rolle

«Ansvaret ligger på dem som vet hva oppdragelse er og kan påvirke dem som vokser opp». Dette er et sitat av Inger, og hun mente med dette sitatet at en som lærer har et viktig ansvar når det kommer til oppdragelsen av elever. Alle informantene nevnte tidlig at mye av tiden i klasserommet går til oppdragelse. Elevene trenger stadig påminnelse om hvordan en skal oppføre seg og snakke til andre mennesker. Konkret nevnte Pål at en som lærer må ha samtaler med elevene om hvordan man håndterer gode og vonde følelser, og repeterer klassereglene som gjelder klassen. Inger og Silje nevnte at en måtte veilede elevene og hjelpe dem til å selv se hvordan konflikter burde løses og hvordan en burde oppføre seg. Silje sa at veiledning ikke alltid var løsningen med alle elever, men at en enkelte ganger måtte ta en streng og autoritær rolle og bestemme hvordan ting skal være.

4.3 Samarbeid mellom skole og hjem

I intervjuet spurte jeg informantene om de opplevde at skolen og hjemmet hadde ulike mål med oppdragelsen. Jeg opplevde Inger, Pål og Silje som ganske enige i at foresatte og skole generelt hadde de samme målene, men at det enkelte ganger kunne oppleves som om de ville nå målene på ulike måter. Inger fortalte da om at enkelte foresatte noen ganger krevde flere ressurser til barnet sitt enn det skolen kunne gi, men at både de foresatte og skolen i utgangspunktet ønsket det samme. Dette ble ikke mer utdypet. I intervjuet med Pål ga han et eksempel på hva som blir lærers rolle i forhold til de foresatte. Pål sa at han i mange tilfeller på skolen hadde opplevd at det var mye snakk om dataspill blant elevene, dataspill som hadde aldersgrense langt over deres alder. Elevene i denne klassen var ti år og spilte spill som hadde 15- og 18-års aldersgrense. Dette skapte konflikter i klassen, og han opplevde at de kommenterte hvem som

var dårlig og rangerte hverandre ut ifra disse dataspillene. Pål så seg nødt til å kalle inn til et møte med de foresatte der de snakket om dataspill blant elevene. Han sa at det ikke var hans rett å si om elevene burde få spille eller ikke, men at han ville skape en samtale med de foresatte om aldersgrense og hva det gjorde med klasse miljøet og gjøre de foresatte bevisst på aldersgrensen. Silje nevnte også at en som lærer ikke kan bestemme hvordan de foresatte skal håndtere ulike situasjoner med elevene, men at hun enkelte ganger har opplevd at foresatte spør om hennes råd. Det var viktig for henne å få fram at hun som lærer ikke var i posisjon til å kreve noe fra de foresatte, men at hun gjerne ville hjelpe og komme med anbefalinger om de ønsker det. Altså har skole og hjem relativt like mål når det gjelder hva de ønsker for elevene. Pål og Silje trakk fram at de som lærere ikke stod i en posisjon til å bestemme hvordan foresatte velger å oppdra barnet sitt, men at de som lærere kan komme med veiledende tanker ut fra deres erfaringer.

4.4 Forventningspress på lærerne

Inger og Silje nevnte tidlig i intervjuet at de erfarte at det var større krav fra de foresatte nå enn før, og at skolen har en større oppdragerrolle enn tidligere. Begge disse har arbeidet lengre i skolen enn Pål og de har muligens sett en endring Pål ikke har erfart i like stor grad. Selv om Pål ikke har arbeidet i skolen like lenge, nevnte også han at det enkelte ganger er høye forventninger til lærere, og at det kan være utmattende. Både Inger, Pål og Silje sa at de ved mange anledninger hadde opplevd at konflikter som hadde hendt på fritiden ble dratt med til skolen, og at det ble forventet at skolen skulle rydde opp og løse konflikten. Inger og Pål opplever dette som lite ønskelig og at slike uenigheter burde løses på fritiden og med de foresatte. De sa at ansvar som burde tilhøre foresatte ofte ble gitt til skolen og lærere. Silje hadde en litt annen vinkling. Hun tenkte at det indirekte ble skolens ansvar fordi det angikk elever i klassen, og at hun derfor ønsket å være en ressurs som kunne hjelpe. Samtidig som Silje hadde et litt annet syn på forventningspresset, sa også hun at hun ved enkelte anledninger gruet seg til utviklingssamtaler med foresatte. Dette fordi hun vet at enkelte sitter med skyhøye forventninger som hun opplever at hun som lærer ikke alltid kan tilfredsstillte. Selv om Silje hadde en litt annen tanke når det kom til forventninger til lærere hadde hun også et sitat jeg bet meg merke i. «Jeg opplever at foresatte enkelte ganger kunne tatt mer ansvar og ikke forvente at lærere hele tiden skal ordne alt». Kort oppsummert opplever disse lærerne et større press fra hjemmene til elevene enn de mener at fantes før, og ved enkelte tilfeller kan det føles overveldende. Presset går i hovedsak ut på at problemer som oppstår på fritiden tas med til

skolen og det forventes at lærerne skal løse dem på en god måte. I den sammenheng er det interessant å se på hva informantene tenker er foresattes rolle i oppdragelsen av elevene.

4.5 Foresattes rolle

Et tema som gikk igjen i intervjuene var hva som var foresattes rolle i oppdragelsen og hva som tilhører skolen. Lærerne hadde forventinger til at elevene kom på skolen med en viss idé om hva som er rett og hva som er galt, og at de foresatte snakket om det hjemme. Pål la vekt på at hovedansvaret for oppdragelsen lå hos de foresatte, men at skolen ble som en hjelpende hånd i arbeidet med oppdragelsen. Silje var tydelig på at hun forventet at de foresatte snakket godt om skolen hjemme. Dette synes hun var viktig fordi hun opplever at foresattes holdninger ofte smitter over på eleven. Dette gjaldt både når de snakket godt om skolen og når de foresatte snakket negativt om skolen, og at hun kan merke på elevene hvordan det snakkes om skolen hjemme. Silje kom med et eksempel som hun tenkte kunne beskrive fenomenet godt og det handlet om mobiler på skolen. På skolen Silje jobber har de mobilhotell som er et sted elevene legger fra seg mobilen i begynnelsen av skoledagen og henter den når skoledagen er slutt. Hun fortalte at det var en elev som var spesielt vanskelig i forhold til dette og som nektet å levere fra seg telefonen. Silje sendte melding hjem angående situasjonen, men da hadde eleven sagt at moren hennes synes at mobilhotell var latterlig og at lærerne på skolen var sure fordi de får for lite sex. Selv om Silje synes dette var et ekstremt eksempel viser det at foresattes holdninger ofte videreføres av elevene. Inger, Pål og Silje synes alle det er viktig at de foresatte er interessert i barnas skolegang og viser interesse for hvordan barna deres har det på skolen. De tenkte at foresatte på den måten ble mer villig til å samarbeide med skolen på en god og oppløftende måte. Silje uttalte at hun forventet at foresatte snakket med barna sine dersom skolen hadde satt noen grenser for eleven, tok det seriøst og ikke bagatelliserte og lo det bort. Dette fordi samarbeidet rundt oppdragelse ville bli utfordrende dersom en ikke jobbet sammen. Oppsummert kan en si at informantene tenker at foresatte skal lære barna hva som er rett og galt, snakke godt om skolen hjemme og interessere seg for elevenes skolehverdag og hvordan de har det.

I drøftingsdelen vil jeg drøfte forskningslitteraturen og resultatene fra intervjuene opp mot hverandre. Jeg vil ta for meg styringsdokumentene knyttet til oppdragelse, veiledning, fellesansvaret og det jeg har valgt å kalle en "mild" form for outsourcing.

5.0 Drøfting

En kan på mange måter si at drøfting er en diskusjon en har med seg selv basert på det materialet en sitter på. Drøftingen skal være med og utdype problemstillingen (Dalland, 2012, s. 229). Det vil derfor være nyttig med en gjentakelse av problemstillingen; *Hvordan opplever og erfarer lærere sin rolle i arbeidet med oppdragelse av barn i den norske skole?*

5.1 Styringsdokumenter

I etterkant av intervjuene ser jeg at styringsdokumentene ikke blir nevnt av informantene i løpet av intervjuene. Det virker som om lærerne er klar over hva målene er, men det er nok ikke nærliggende å tenke på styringsdokumentene i det daglige arbeidet med elevene. Samtidig ser jeg at de er fullt klar over at målet med oppdragelsen er å utruste elevene til å møte livets utfordringer og gleder, også etter endt skolegang. Den samme tendensen er gjeldende når en ser på lærernes pedagogiske mandat. Det pedagogiske mandatet blir aldri nevnt direkte, men flere steder i intervjuene uttrykte informantene at det var de foresatte som satt med bestemmelsesretten over elevene. I Pål's eksempel med dataspill var han opptatt av å få fram at han ikke kunne bestemme om elevene skulle få spille spillene eller ikke. Han kunne derimot informere om hva det gjorde med klassemiljøet, og at de foresatte ut ifra det kunne bestemme hvordan de ville løse det hjemme. Pål viste i dette eksempelet at han kjente sin plass i forhold til hjemmet og det pedagogiske mandatet, men at han kanskje ikke visste at det var et eget begrep eller så tenkte han at det var innforstått.

5.2 Veiledning

Inger og Silje la fram at veiledning i oppdragelsen er viktig i møte med elevene. Dette kan på en side vise at de ikke er autoritær i møte med elevene, men at de ønsker at elevene selv skal oppdage hva som er de beste løsningene. Dette sammenfaller med det Sokrates, Vygotskij og Dewey sier om læring og oppdragelse. Sokrates mente at en måtte stille spørsmål som førte videre til opplysning (Solerød, 2012, s. 23). Vygotskij tenkte at læreren og andre medmennesker skulle fungere som stilas i elevens oppbyggelse av seg selv (Solerød, 2012, s. 228). Dewey var opptatt av elevenes aktive deltakelse, og at læring foregår mellom mennesker (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 101). Inger, Pål og Silje nevnte at de stadig måtte snakke med elevene om hvordan en skal oppføre seg og være mot andre mennesker, hvordan en skal håndtere ulike følelser og gjenta klasseregler. Dette kan sees på som veiledning og rettleiding. De forteller ikke hvordan elevene skal være, men forsøker å få til en dialog som fører til videre

innsikt. På flere måter bygger de opp under Vygotskijs, Sokrates' og Deweys idéer. Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007, ss. 244-245) sier at lærere skal lede på en måte som er autoritativ og ikke autoritær. Silje sa derimot at hun enkelte ganger opplevde den autoritære måten som den eneste måten å veilede enkelte elever, og med tanke på at hun har vært lærer i ti år har hun gjort seg mange erfaringer i møte med oppdragelse i skolen. Det kan det se ut til at veiledning ikke alltid gir de resultatene en som lærer ønsker blant alle elevene, og dermed må en gjøre det ulikt fra elev til elev. Det blir derfor nødvendig at hun da enkelte ganger opptrer autoritært.

Veiledningen kan også knyttes til lærerens rolle i oppdragelsen. I den generelle delen av læreplanen ble det sagt at det er de foresatte som har hovedansvaret for oppdragelsen, men at skolen skal være med og hjelpe (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 18). Dermed skal påvirkningen fra skolen være hjelpende eller veiledende for de foresatte. Veiledningen blir både gjeldende for elevene, men også for de foresatte. Silje nevnte at de foresatte enkelte ganger spurte om passende konsekvenser når eleven har brutt regler. Da blir læreren veileder og hjelper også for de foresatte. Læreren blir de foresattes støttespiller i oppdragelsen. Når det gjelder veiledning kan en også trekke inn det Lillejord, Manger og Nordahl (2011, s. 103) sa om at lærerne har som oppgave å være gode forbilder som elevene kan lære normer og sosial kompetanse fra. Når lærerne daglig snakker med elevene om oppførsel og oppmuntrer til dialog, viser læreren med sin oppførsel og handlinger hvordan en skal konversere og behandle andre mennesker.

5.3 Fellesansvaret

Både i forskningslitteraturen og resultatene fra intervjuene har deler av fokuset vært på samarbeidet mellom skole og hjem i oppdragelsen av elever. I intervjuene ble det snakket om hvilket ansvar som tilhørte hjemmet og hva som var ansvaret til skolen og læreren. Pål understrekte i intervjuet at lærerne skulle fungere som støttespillere i oppdragerarbeidet. Inger sa at ansvaret i oppdragelsen ligger hos dem som vet hva oppdragelse er, altså de voksne som er rundt elevene. For at oppdragelsen skal virke best mulig, krever det et samarbeid mellom skole og hjem. Det er skolen som har ansvaret for at det er dialog mellom de foresatte og skolen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 27). Nordahl (2014, ss. 24-25) legger fram at det finnes tre utviklingsveier samarbeidet mellom skole og hjem kan ta. Det er outsourcing, ansvarsfordeling og fellesansvar, og det er fellesansvaret jeg vil trekke fram. Denne utviklingsveien legger vekt på å gjøre det som er best for eleven, og de foresatte er opptatt av å være en del av barnets utvikling og læring. Gjensidighet mellom skole og hjem er en viktig faktor i denne

utviklingsveien (Nordahl, 2014, ss. 24-25). Den blir presentert som den optimale samarbeidsformen for skole og hjem, og på mange måter framstilles den som om det skal være enkelt å få til. Samtidig kan en se i eksemplene til både Inger og Silje at det ikke alltid er like enkelt som det framstilles. Silje trakk fram mobilhotelleksempelen der hun opplever at de foresatte ikke snakker godt om skolens reglement, og at dette smitter over på elevens holdninger. Hun sa også at hun enkelte ganger gruet seg til utviklingssamtaler fordi hun følte at noen foresatte satte for høye krav. Inger nevnte at foresatte enkelte ganger hadde høye forventninger til hvilke ressurser deres barn burde få, og at skole og hjem her ikke alltid vurderer situasjonen likt. Med disse tre eksemplene fra informantene kan det se ut som at samarbeidet ikke alltid går like lett som Nordahl beskriver det i den siste utviklingsveien, fellesansvar. Det er trolig grunnen til at han nevner outsourcing og ansvarsfordeling i tillegg. Selv om læreren og hjemmet ikke alltid ser likt på situasjoner, uttrykker alle informantene at de opplever at skole og hjem jevnt over ønsker det samme for elevene. Dermed kan det se ut som at samarbeidet mellom skole og hjem stort sett fungerer bra, men at det noen ganger oppleves utfordrende.

5.4 En mild form for outsourcing

I intervjuene kan en se at alle tre informantene til tider opplever et forventningspress fra de foresatte. Dette kan kanskje henge sammen med at elevene bruker mer tid i skolen i dag enn før (Nordahl, 2014, s. 21). Informantene sa at de stadig opplevde at foresatte hadde forventninger om at skolen skulle løse konflikter som hadde oppstått på fritiden. Her kan det trekkes linjer til noe en kan lese om i boka «Ekspertgruppa om lærerrollen». Der ble det uttalt at flere lærere følte krav og forventninger til å lære elevene om emner som ikke gikk direkte på det faglige (Dahl, et al., 2016, ss. 199-200). Silje, Inger og Pål opplever flere ganger at de foresatte overlater ansvaret til lærerne for å løse problemer som har hendt utenom skoletid. Dette er et eksempel på det Thomas Nordahl kaller outsourcing (Nordahl, 2014, s. 23). Ut ifra det Silje, Pål og Inger sier, virker det som om de ved enkelte tilfeller erfarer outsourcing. Samtidig virker det ikke like ekstremt som Nordahl beskriver det. Det kan se ut som om informantene ved enkelte tilfeller opplever en "mild" versjon av fenomenet. Jeg velger å kalle det en mild form fordi Silje, Inger og Pål ikke legger til at de foresatte ikke interesserer seg for barnas skolegang og oppdragelse i det store og hele, men at det bare er i enkelte tilfeller dette skjer.

6.0 Avslutning

Barn bruker mer tid i skolen i dag enn de har gjort tidligere og dette gjør at oppdragelse angår skolen mer enn før. Det var interessant å se på lærerrollen i et oppdragerperspektiv og å vinkle det inn mot skole-hjem-samarbeidet. Problemstillingen i oppgaven var: *Hvordan opplever og erfarer lærere sin rolle i arbeidet med oppdragelse av barn i den norske skole?* Funnene i oppgaven var knyttet til de tre lærernes opplevelser og erfaringer og må derfor sees i lys av det. Målet med oppdragelsen er at elevene skal klare å møte livet også etter endt skolegang, og resultatene fra intervjuene kan en se at det er fokuset hos lærerne. Det er også et ønske at de skaper en identitet som gir et positivt syn på en selv, og gir trygghet i møte med andre mennesker. Lover og forskrifter som Opplæringsloven §1-1, Stortingsmelding 11 og den generelle delen av læreplanen legger vekt på at skolen skal gi utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst, og holder fram at dannelse og oppdragelse er et av skolens viktigste oppdrag. Lærerne var tydelig klar over dette, og alle pekte på at dette var det viktigste skolen drev med. Når en ser på hva som er foresattes rolle i oppdragelsen av elever, kan en peke på at de tar på alvor at de har hovedansvaret for oppdragelsen. Det er da essensielt at de interesserer seg for barnas skolegang og trivsel. Læreres jobb blir å støtte de foresatte i oppdragelsen, og veilede elevene på veien til å bli gode samfunnsborgere. Et spennende tema som dukket opp i forskningsprosessen var at lærerne erfarte et forventningspress fra de foresatte. Dette presset handlet om en forventning til at lærerne skal rette opp i konflikter og uenigheter blant elevene som har foregått utenfor skoletid. Dette var noe alle tre informantene til tider opplevde overveldende. De skulle av og til ønske at de foresatte kunne tatt mer ansvar. Skolen og de foresatte har i stor grad likt syn på hva som er målet med oppdragelsen i skolen. Begge parter ønsker det beste for elevene, men enkelte ganger ser ikke foresatte og lærere helt likt på hvordan en skal nå disse målet.

7.0 Bibliografi

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.

Oslo: Abstrakt forlag.

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Thue, F.

W. (2016). *Om lærerrollen*. Oslo: Fagbokforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2008-2009). St.meld.nr. 11. Oslo.

Drugli, M., & Nordahl, T. (2016, april 25). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole.

Eidhamar, L., Leer-Salvesen, P., & Hølen, V. (2007). *Den Andre - etikk og filosofi i skolen*.

Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Foros, P., & Vetlesen, A. (2012). *Angsten for oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (1999). *www.lovdato.no*. Hentet fra opplæringslova:

<https://lovdato.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2011). *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget

Vigmostad & Bjørke AS.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2014). *Hjem og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand:

Høyskoleforlaget.

Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker - i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thurèn, T. (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS .

Ulvund, S. (2017, mars 20). *barneoppdragelse*. Hentet fra Store Norske Leksikon:
<https://snl.no/barneoppdragelse>

Utdanningsdirektoratet. (2015, August 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra
www.udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-allmenndanna-mennesket/>

Vedlegg: Intervjuguide

A: Oppdragelse

1. Hva mener du oppdragelse generelt handler om?
2. Hva er viktige aspekter i oppdragelse?

B: Oppdragelse i skolen

3. Hva mener du er målet med skolens oppdragelse?
4. Hvordan tenker du synet på læring og oppdragelse henger sammen?
5. Hvordan inngår oppdragelse i det daglige arbeidet i skolen?
6. Hvordan erfarer du de foresattes krav om oppdragelse i skolen?

C: Oppdragelse og skole-hjem-samarbeidet

7. Hva tenker du er de foresattes oppgave i forhold til oppdragelsen i skolen?
8. Hvordan opplever og erfarer du de foresattes holdninger til oppdragelse i skolen?
9. Opplever du at skolen og foresatte har ulike tanker når det kommer til oppdragelse?
10. Hvordan samarbeider skolen og hjemmene om oppdragelse?