

Forord:

Dette forskningsprosjektet er en avslutning på min mastergrad i pedagogikk, ved Universitetet i Agder. Interessen rundt tema for undersøkelsen, som i hovedsak går på disiplin i skolen, oppsto i tiden etter at resultatene av PISA-undersøkelsen (2006) fremlå, noe som førte med seg en rekke debatter omkring manglende disiplin i de norske skolene. Mye av kritikken har, som det skal vises til senere i teksten, gått på lærernes manglende evner til å disiplinere sine elever og til å stå fram som tydelige voksenroller som elevene respekterer. Denne kritikken som var rettet mot lærerne, fikk meg til å undre på hvordan lærerne selv betrakter fenomenet disiplin ute i skolene, det er jo faktisk denne gruppen som besitter den største innsikten i forhold til tema.

Jeg vil ikke ha hatt muligheten til å gjennomføre denne undersøkelsen, uten empirisk materiale. Jeg vil derfor rette en stor takk til mine informanter for deres velvilje til å stille opp i mitt forskningsprosjekt.

Jeg vil også rette en takk til min veileder, Tobias Werler.

Sist men ikke minst, en hjertelig takk til min sønn, Daniel, for at du har holdt ut med en svært opptatt og til tider stresset mor.

Innholdsregister:

KAPITTEL 1	2
1.0. BAKGRUNN	2
1.1. PISA 2003: "Equity in education"	3
1.2. PISA 2006: Disiplin i skolen som tema i media.....	5
KAPITTEL 2	9
2.0. TEORETISK REFERANSERAMME	9
2.1. Disiplin som didaktisk tema.....	9
2.1.1. Avgrensing og presisering av disiplinbegrepet	9
2.2. Fenomenografi	21
2.3. Problemstilling	24
KAPITTEL 3	25
3.0. METODE	25
3.1. Bakgrunn for valg av metode.....	25
3.2. Kvalitativt intervju.....	27
3.2.1. Deltakere	28
Intervjuguide	31
Generelt om transkripsjon	33
Generelt om kvalitativ analyse	35
Fortolkningsprosessen	36
3.3. Gjennomføring av intervju.....	37
KAPITTEL 4	39
4.0. FORSKNINGSETIKK	39
4.1. Dataenes troverdighet og nøyaktighet.....	39
4.2. Etske refleksjoner	41
KAPITTEL 5	44
5.0. ANALYSER	44
5.1. Kategorisering: Variasjoner av informantenes forståelse av disiplin i skolen.....	45
5.1.1. Presentasjon og gjennomgang av de ulike kategoriene.....	46
KAPITTEL 6	59
6.0. DISKUSJON	59
6.1. Sammenfatning av kategoriene.....	59
6.2. Konklusjon.....	62
KAPITTEL 7	64
7.0. SLUTTORD.....	64

Disiplin i skolen

En fenomenografisk undersøkelse

Kapittel 1

1.0. Bakgrunn

Emnet jeg skal undersøke i masteroppgaven er hvordan lærere i skolen oppfatter begrepet ”disiplin”. I kjølevannet av offentliggjøringen av resultatene på de nasjonale prøvene, høsten 2007, har det oppstått en skolepolitisk debatt i media angående manglende disiplin i skolen. Mye av argumentasjonen går på at årsaken for de ”dårlige” prøveresultatene kommer av manglende disiplin og uro i klasserommet. Elementer av hva de ulike debattene har handlet om vil bli presentert senere i oppgaven, dette for at leseren skal få et bilde av hva som har vært det sentrale i disse debattene.

Begrepet ”disiplin” kan ha flere betydninger, i følge Åkerstrøm (ibid, p. 63) vil begreper i sin natur være flertydige, og skriver at: ”Ord bliver i følge Koselleck til begreper gennem en kondensering af en mangefold af social og politisk mening. Begreper indeholder på den måde en ubestemt betydningsfylde. De udgjør et koncentrat af mening der gør dem flertydige”.

Denne undersøkelsen bygger på læreres ulike oppfattelser av fenomenet disiplin, noe som mest sannsynlig vil føre til variasjoner i deres uttalelser. Noen av informantene vil kanskje betrakte disiplin som et nødvendig ”redskap” i skolen, mens andre kanskje betrakter dette fenomenet som for strengt og krenkende. Barneombud Reidar Hjermand viser i følgende sitat, hvordan disiplin kan knyttes til begge disse sidene av begrepet. ”Hvis man med disiplin mener underkastelse og selvutslettende lydighet ovenfor en autoritet, er disiplin en medisin som ikke er aktuell for norske skoler.. hvis man derimot går til de latinske røttene, diciplina, virker det hele mer lovende. Ordet disiplin kan dermed brukes i betydning ”barneoppdragelse” (Hjermand, 2004).

Da debattene i stor grad peker på manglende disiplineringsevne hos lærerne, vil det være interessant å undersøke hvordan lærerne selv betrakter dette begrepet, eller mer presist:

fenomenet ”disiplin”. Det er på dette grunnlaget interessen rundt temaet for undersøkelsen oppsto, og som er det fundamentale i det innsamlede datamaterialet.

1.1. PISA 2003: ”Equity in education”

Norske 15-åringers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag har i 2000, 2003 og 2006 blitt kartlagt gjennom OECDs (Organisation for Economic Co-operation and Development) internasjonale komparative undersøkelser ”PISA” (Programme for International Student Assessment), hvor ulike lands skolesystemer blir sammenliknet med hverandre. Samtlige ferdigheter har blitt kartlagt i hver undersøkelse, men fagene har vært ulikt vektet for hver gang. I 2000 var lesing hovedområdet, i 2003 matematikk og i 2006 naturfag.

Målet med prosjektet er å kartlegge 15-årige skoleelevers kunnskaper i matematikk, naturfag og lesing. Studien blir gjennomført hvert tredje år med ulik vektning av de tre hovedområdene. I de komparative gjennomsnittstabellene fra 2006, lå resultatene fra Norge under det internasjonale gjennomsnittet, og skårene i naturfag var her spesielt lave.

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo (ILS) har med støtte i direktoratet, vært ansvarlige for gjennomføring og rapportering av PISA undersøkelsene i Norge.

I tillegg til kartlegging av ferdigheter, har PISA- undersøkelsene inneholdt en survey, hvor elevene stilles holdningsspørsmål i forhold til deres sosiale bakgrunn og skolehverdag. I 2003, publiserte OECD rapporten: ”Equity in education thematic review” – en rapport som bygger på resultatene av surveyene i PISA- undersøkelsene. Et team møttes i Norge, med representanter fra OECD, der målet var å vurdere å gå gjennom de norske resultatene av PISA.

”Equity”- rapporten beskrev styrker og svakheter ved det Norske utdanningssystemet, den henviser også til elevenes tilbakemeldinger på PISA, i forhold til at norske elever har dårligere holdninger til skolearbeid enn elever i de andre nordiske landene. I rapporten ble det konkludert med at det i større grad meldes om mer uro og bråk i norske skoler, enn i de øvrige skandinaviske landene. Det ble vist til sammenheng mellom elevenes holdninger og

motivasjon i forhold til skolen. Til tross for at Equity rapporten viste til dårlige holdninger hos norske elever når det gjaldt skolen, viste den også til at den samme elevgruppen stiller seg blandt de mest positive når det gjelder trivsel og tilhørighet. "Norwegian pupils appear rather ambivalent about school. On the one hand, a bigger percentage of them- though still a small minority- thinks is a "waste of time". Whilst, on the other hand, the overwhelming majority feel "they belonged" and that they "made friends easily". In both cases, Norwegian pupils are slightly more positive than their Nordic counterparts and the OECD as a whole" (Mortimore, Field, & Pont, 2004)

Resultatene som ble presentert i OECDs rapport, ble derimot ikke tematisert i media før etter offentliggjøring av de "dårlige" resultatene fra PISA 2006. Surveyen fra 2006, inneholdt ingen spørsmål i forhold til forstyrrelse og uro i undervisningen, slik det ble gjort i PISA 2000 og 2003. Disse spørsmålene hadde i den nye undersøkelsen, av en eller annen grunn, blitt fjernet. Man kan i tilknytning til dette undre seg over hvorfor den politiske og offentlige debatten rundt "uro i skolen" vokste seg stor i perioden 2007-2008, men som det henvises til i neste punkt, er dette et faktum. Utdanningspolitiske aktører henviser ofte til OECD, når "disiplin -problematikken" debatteres i media, eller benyttes som grunnlag for utdanningspolitiske planer og avgjørelser. De lave gjennomsnittskårer fra 2006 blir da satt i sammenheng med "equity- rapportens" resultater, til tross for at disse to undersøkelsene ble gjennomført på ulike tidspunkt og i forhold til andre elever (det var "nye" 15-åringer som ble kartlagt, og andre holdningsspørsmål ble stilt). Det er en interessant bemerkning, at ingen av PISA surveyene inneholdt ordet "disiplin". Den forståelsen av manglende "disiplin" som har preget mediedebatten, ser dermed ut til å være rettet mot manglende "ytre- disiplinering" – m.a.o. lærernes manglende evne til å holde elevene i "sjakk".

En av grunnene til at det er egenskaper ved lærerne som her kommer i sentrum, kan være ønsket om å fraskrive seg ansvar for skolens kvalitet. Dem som faktisk besitter dette ansvaret vil forsøke å forflytte dette bort fra seg selv, og gjerne over på noen med lavere autoritet enn dem selv (Hood, 1995). Professor i spesialpedagogikk Edvard Befring ved Universitetet i Oslo, støtter opp mot denne synsvinkelen, og uttaler følgende i et avisinnlegg. "Å slå ned på bråk og uro i klasserommet er en symptombehandling som ikke fører til løsning av problemer. Å gjøre lærere og elever syndebukker er ansvarsfraskrivelse og uttrykk for mangelfull pedagogisk innsikt"(Befring, 2004).

1.2. PISA 2006: Disiplin i skolen som tema i media

Disiplin i skolen har vært et brennhett tema i media etter at resultatene fra PISA-undersøkelsen ble publisert i 2007, men debatten omkring dette har pågått i en årrekke. Men det var som sagt først etter at resultatene fra PISA 2006 fremlå at fokuset rundt dette ”eksploderte”, og at lærerne måtte ta imot en del kritikk blant annet i forhold til om de fremsto som tydelige autoriteter ovenfor sine elever. Som det nå skal henvises til, har mediedebatten omkring dette strukket seg lengre enn å kun å dreie seg om en utdanningspolitisk debatt, det er flere som har villet komme til uttrykk med sine observasjoner og refleksjoner i forhold til dette tema i media.

I Fremskrittspartiets skolepolitikk i 2003 var disiplin et av satsningsområdene, og følgende ble publisert på nettstedet *skole.no*, i forhold til deres handlingsplan for utdanning.” Fremskrittspartiet ønsker at skolen først og fremst skal formidle kunnskaper og stimulere evnen til selvstendig tenkning, men er klar over at blant annet den feilslåtte norske familiepolitikken gir lærerne store belastninger når det gjelder å holde disiplin og lære elevene folkeskikk. Også mange sosiale problemer veltes over fra hjemmet til skolen” (Sortevik, 2004). Fremskrittspartiets utdanningspolitikk (ibid) gir ved sine uttalelser og via sitt partiprogram uttrykk for at de har et større fokus på de ”dyktige elevene”. De skriver blant annet at de ønsker at de elevene med store disiplinproblemer skal bli samlet i en klasse for seg, slik at disse ikke ødelegger for ”de snille elevene”. Fremskrittspartiet uttrykker videre at disiplin er et viktig redskap i skolen, og man kan gjennom deres beskrivelse tydelig se at det er den ytre disiplinen de etterlyser i skolene. ”Det skal som i dag være anledning til å bruke straffelekse, gjensitting og utvisning fra skolen i kortere eller lengre perioder som disiplinær reaksjon, dersom spesielle hendelser skulle tilsi dette. Fremskrittspartiet vil at det skal være en obligatorisk innføring i folkeskikk, respekt for liv og helse, oppførsel og respekt for lærere og medelever”(ibid). Partiprogrammet for Høyre hadde et litt annet fokus i forhold til Fremskrittspartiets skolepolitikk, og i 2003 uttalte Høyre- ordfører Einar Gabrielsen seg i forhold til friskolene i deres partiprogram, der han viser bekymring i forhold til at privatskolene skal bli en skole for de flinke elevene, mens den offentlige skolen skal være for de resterende elevene: ”Vi må gjøre skolen bedre. Vi har fortsatt problemer med dårlige bygninger, manglende disiplin og kunnskap i skolen. Men flere friskoler er ikke måten å løse dette på” (Clemet, 2004). FrP er det eneste partiet som anvender begrepet disiplin direkte i sitt skolepolitiske partiprogram for 2003, Arbeiderpartiet, venstre og KrF. uttrykker gjennom sine

partiprogrammer at de vil styrke og bedre læringsmiljøet, noe som har stor tilknytning til utfordringer som for eksempel atferd og disiplin.

I en pressemelding i 2004 kritiserte forsknings og utdanningsminister Kristin Clemet reform 97, og uttalte at den norske skolen trengte et kunnskapsløft. Hun viste til at PISA- resultatene bekreftet at skolen sto foran store utfordringer, spesielt i forhold til læring. Hun trakk på dette tidspunktet inn, og kritiserte i sin uttalelse reform 97 på det grunnlag av at denne reformen ikke hadde ført til de mål som man hadde satt seg. ”Reform 97 må først og fremst kritiseres for ikke å ha gjort noe med problemene. Mye tyder på at reformen snarere har bidratt til å forsterke dem. Resultatet er at norsk skole ikke utmerker seg, verken når det gjelder høy kvalitet på læringen eller evnen til å utjevne forskjeller” (Clemet, 2004). Et av tiltakene som Clemet hadde som mål og gjennomføre i Kunnskapsløftet var et tiltak mot mobbing og mot disiplin- problemer. Lederen i utdanningsforbundet Helga Hjetland, uttalte seg i det samme intervjuet som Clemet, der hun uttrykte den samme bekymringen over hvor urovekkende resultatene av PISA var og at noe måtte bli gjort i skolen for å bedre disse forholdene. ”Læringen til elevene hemmes av bråk i klassen. Problemet har blitt verre enn tidligere. Nå må lærernes autoritet styrkes, det er en forutsetning for et bedre arbeidsmiljø og dermed bedre læring”(ibid). Alfred Telhaug ser i artikkelen ”Hvor den norske skole slår feil” nærmere på hva han mener kan være noen av faktorene til endringene i den norske skolen. Han henviser blant annet til en uttalelse av Professor Frøydis Hertzberg, som var deltagende i evalueringen av Reform 97, der hun til likhet med Hjetland tar opp problematikken rundt lærernes autoritære holdning. ”Det er rett og slett for mye toleranse i norske klasserom, antakelig fordi lærerne er engstelige for å virke autoritære eller for å støte elevene vekk fra seg. De blir på den måten utydelige. Av redsel for å såre kan en lærer for eksempel gi samme type positiv kommentar til en svært dårlig og en svært god muntlig fremstilling, og de gjør det selv om elevene gjennomskuer dem” (Telhaug, 2003).

Pedagogisk og Psykologisk rådgiver, Svein Erik Jensen, viser i sine uttalelser at han i likhet med Hagen, er enig i endringene som har skjedd i forholdet mellom skole og hjem, og at dette kan ha innvirkning på lærernes roller. Jensen argumenterer i artikkelen ”Tomrom i skoledebatten”, hvordan dialogen mellom skole og hjemmet har forandret seg med tiden, og at dette kan være noe av grunnlaget til at lærernes oppgaver har utviklet seg. ”Elever og foresatte krever å bli snakket med og ikke til, og læreren blir i stor grad utfordret av

velutdannede og ressurssterke foreldre og forhandlingsfamiliens barn (Jensen, 2008). Kravene til lærer- og voksenrollen har i tråd med samfunnsutviklingen endret seg betydelig fra en patriarkalsk, autoritær 50- talls autoritetsmodell, til en mer dialog- forhandlingsprega lederrolle i dagens skoler(ibid).

Allerede fra den første ”runden” av PISA (2000) som de norske skolene deltok i, har resultatene blitt betraktet som lite tilfredsstillende. Pedagog og fysiker Svein Sjøberg (2008) viser i artikkelen ”Norsk skole styrt fra PISA Paris?”, hvordan PISA på en merkelig måte har bidratt til at det har blitt skapt bilder og myter om en skole i fritt fall (ibid). Sjøberg viser i sin artikkel hvordan resultatene av PISA- undersøkelsene fra både 2000, 2003 og 2006 har vært med på skape et bilde som ikke er så ille som blant annet Clemet skal ha det til, og at dette er noe som har vært med på å skape en ”felles misoppfatning” av den norske skolen. ”Norge er skoletapere! Nå er det solid dokumentert. ”Dette sa Kristin Clemet ved offentliggjøring av resultatene av første PISA- runde(5. desember 2001)..av tabellene fremgikk det imidlertid at Norge lå helt på gjennomsnittet blant de rike landene i Organisasjonen for økonomisk og utvikling(OECD), så Clemet ga i alle fall et nytt innhold til hva det betyr å være en taper. Men denne ”sannheten” festnet seg i media og i folks bevissthet”(ibid). Sjøberg henviser også til andre debatter som har blitt skapt og fått mye oppmerksomhet i media. ”At Norske elever er på bråketoppen” er en annen sannhet som lever sitt eget liv og stadig vokser seg større. I forkant av NHO- møtet i år kom det nye sjokkbekrivelser. Direktør Sigrund Vågeng i NHO sier det slik: ”I den internasjonale Pisa- undersøkelsen kommer Norge ut som den mest bråkete i Europa og at 30 prosent av tiden i norsk skole går bort til ingenting”(ibid). Dette er et argument Sjøberg mener har strekt seg langt utover det som er sant, og han argumenterer også for at et av landene som i likhet med Norge kom ”dårlig” ut når det gjaldt ”uro” var Finland, det landet som faktisk toppe tabellen når det gjelder prestasjoner. Man kan i forhold til dette undre seg over om det er disiplinmangel som er hovedårsaken til at norske elever kom så ”dårlig” ut i PISA- undersøkelsen.

To begreper som har vært med på å sette disiplindebatten litt på spissen er ”Prøysserdisiplin” og ”Kadaverdisiplin”. Begge disse begrepene henviser til det ytre aspektet til begrepets betydning, og det er helst ”motstanderne” av innføringen av mer disiplin i skolen som benytter seg av disse ”sterke” begrepene. Kommandørkaptein og cand. philol. Tore Asmund Stubberud henviste i et foredrag han holdt i 2005, til opprinnelsen og betydningen av begrepet ”Prøysserdisiplin”. ”Frem til midten av 1700-tallet hadde infanteritaktikken vært

preget av streng disiplin, tette formasjoner og kontrollert ildgivning, hvor kampene foregikk på kloss hold i åpent lende. Disiplinen som lå til grunn for taktikken var knyttet til ideer om beherskelse av kroppen, soldatene skulle adlyde blind som automater. Derav begrepet ”Prøysserdisiplin” (Stubberud, 2005).

En annen assosiasjon flere av informantene i denne undersøkelsen fikk til begrepet disiplin var ”kadaverdisiplin”. På *ordnett.no* beskrives dette ordet på følgende måte. ”kadaverdisiplin- meget streng disiplin”. Kadaverdisiplin er et begrep som går igjen i flere av debattene omkring disiplin i skolen, dette begrepet ble i tillegg benyttet av flerparten av informantene i denne undersøkelsen. Senter for atferdsforskning i Stavanger, har forsket på om denne typen disiplin er heldig for den norske skolen, eller om denne typen disiplin rett og slett har motvirkende effekt i praksis.

”Bråk i klassen blir ikke borte med kadaverdisiplin. Omsorg og klare forventninger til oppførsel har bedre virkning. Forskningen har vist at disiplin forstått som tvang og trusler, ikke gir bedre oppførsel. Tvert imot vil en slik tilnærming føre til mer ufordragelige elever og mindre ro i klassen” (Kunnskapsdepartementet, 2008). Programmet utviklet ved atferdsforskningssenteret bygger på en gjensidig respekt mellom lærer og elev, og argumentene for denne typen framgangsmåte begrunnes på denne måten. ”Lærerne må skape et varmt og omsorgsfullt miljø i klassen, samtidig som de etablerer klare standarder for akseptabel oppførsel”(ibid).

Kapittel 2

2.0. Teoretisk referanseramme

For at leseren skal få et større innblikk i hvordan disiplin har hatt sin tilknytning til skolen gjennom tidene, vil det gis et innblikk i hvilken betydning og i hvilken grad det har vært snakket om ”disiplin”. Det vil i tillegg gjennom ulike teorier, bli beskrevet hva som menes med *indre* og *ytre* disiplin, samt den *strukturende* disiplinen.

Det vil deretter redegjøres for den fenomenografiske forskningstradisjonen, som er utarbeidet av INOM- gruppen (INnlæring- Omverdensoppfattninger), med Ference Marton i spissen.

2.1. Disiplin som didaktisk tema

2.1.1. Avgrensning og presisering av disiplinbegrepet

Disiplin er et omfattende og flertydig begrep, det er både situasjonsavhengig og individuelt i forhold til hva som legges i dette begrepet. I søket etter å finne en definisjon av ”disiplin” resulterte funnene i ulike beskrivelser av fenomenet. En definisjons og rettskkrivningsordbok gav følgende beskrivelse: ”disiplin m1 (fra lat., eg ”opplæring”, av disippel) 1 lydighet, (det å holde) orden, tukt; evne og vilje til å underordne seg en felles ledelse *holde d- i klassen/ kadaverd-, prøysserd-,selvd-/ vise d-2 vitenskapsgren, fagområde geometri er en matematisk d-...venne til el. øve opp i disiplin(1); tukte, oppdra..”* (Landrø & Wangensteen, 1993, p. 88).

I søket etter å finne en definisjon eller en beskrivelse av begrepet disiplin, kom jeg over en beskrivelse i *The free dictionary*, som er en nettbasert ordbok, der henvises det til begrepets synonymer, og “disiplin” blir assosiert med begrepene *lydighet og orden* (The free dictionary, 2009).

Mye av kritikken som har versert rundt den norske skolen hentyder som sagt til mangel på disiplin, Pedagog Terje Ogden er en av de som har sett nærmere på dette fenomenet, og som har skrevet om disiplinproblemer i skolen. Han definerer her hvordan han selv betrakter dette fenomenet. ”Disiplinproblemer i klassen er gjensidig forsterkende atferd og konflikter som involverer flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø” (Ogden, 1998, p. 7). I dette sitatet henviser Ogden, til at den ytre disiplinen (forsterkende atferd og konflikter) er med på å svekke den indre

disiplinen(arbeidsro/ arbeidsinnsats), denne påstanden blir som det ble henvist til i Equity-rapporten, støttet opp av elevene selv. Flere av de norske elevene som deltok i pisaundersøkelsen, ga tilbakemelding på at støy og uro i klasserommet var en av de største faktorene til mangel på konsentrasjon.

Alfred Oftedal Telhaug var også en av de som uttalte seg i etterkant av publiseringen av Pisa-resultatene, dette med henvisning til disiplinproblemene i den norske skolen, og han uttrykte følgende i *Aftenposten.no*: ”Slike disiplinproblemer må mer eller mindre betraktes som en følge av at maktbalansen mellom voksne og barn har forskjøvet seg. Grensene mellom de voksnes og barnas verden er blitt flytende i de nordiske landene i moderne tid, samtidig som produksjonssfærens verdier har tapt innflytelse i de vestlige samfunn og i den nordiske oppdragelsen” (Telhaug, 2003).

Lars Erling Dale (1986) tar i sin bok ”Oppdragelse fri fra ”mor” og ”far” opp temaet rundt hvilken rolle, og ha slags disiplin skolen skal vektlegge og utøve i sin virksomhet. Dale viser til hensikten med disiplin i skolen, og han viser også at det innenfor ”disiplineringen” går et skille mellom ”sanksjoner og ”straff”. Sanksjoner beskriver han som noe som går på lover og regler. ”Sanksjoner er en del av å opprette regler (det vil si å disiplinere elevene) og å opprette regler (disiplinen). Sanksjon uttrykker anerkjennelse eller korreks i forhold til regelfølgende oppførsel”(ibid, p. 63). Straff, er i følge Dale noe som sikter inn mot ubehag og smerte, denne typen disiplinering knytter han til en mer fysisk disiplinering.

Sitatet i oppgavens innledning av barneombud Reidar Hjermand, påpeker at det er viktig at man forsøker å gi en definisjon på hva det er man legger i disiplinbegrepet, før man snakker om at dette er et fenomen som man trenger mer av i den norske skolen. Man kan i tilknytning til dette også undre seg om hva slags disiplin det er politikerne snakker om, ettersom de selv ikke definerer hva det er de mener ved dette begrepet. På bakgrunn av de definisjonene og tankene omkring fenomenet disiplin som nå har blitt presentert, ser man tydelig at begrepet har et bredt spekter av ulike oppfattelser. Man kan i tilknytning til dette, via deres uttalelser, kun tolke om det er en indre eller en ytre disiplin de snakker om, da dette ikke er noe de uttrykker konkret.

I pedagogisk sammenheng snakker man om indre (selvdisiplin) og ytre disiplin (forsøk på å påvirke individet), samt en strukturerende disiplin, sistnevnte er med på å skape rammene for

det fysiske miljøet i for eksempelvis en skole. Dette skillet mellom den indre og den ytre disiplinen, kom til uttrykk i teorien først i opplysningstiden, der Rousseau var en av de mest fremtredende filosofene.

Indre og ytre disiplin

Disiplin er et begrep som gjennom tidene har blitt knyttet til skolens virksomhet.

”From earliest times the pupil has appeared as a subject who must acquire a certain knowledge, perform certain actions and obey certain rules of life” (Cummings, 1969).

Disiplin er som skildret gjennom oppgavens tekst, et flertydig begrep som det er vanskelig å definere, ettersom dette fenomenet har ulik betydning for ulike mennesker. Ulike sider ved begrepet (indre, ytre, struktur) har alle vært dominerende innenfor pedagogisk tenkning. For å kunne gi en forklaring på hvordan dette begrepet har endret sin betydning gjennom forskjellige tidsepoker, vil en presentasjon av de mest vesentlige skillene videre bli skildret. For å forklare disiplinens betydning i skolens virksomhet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i den didaktiske trekanten og ved hjelp av denne tolke hva slags disiplin det er snakk om, er det den autoritære disiplinen styrt av læreren (ytre disiplin), er det ved hjelp av strukturen av innholdet, eller er det den indre selvdisciplinen som eleven selv besitter som blir vektlagt gjennom skolens historie.

Allerede i Antikken kan man se tegn på de vektla ved undervisningen, både i forhold til tilegnelse av lærdom, samt forholdet mellom lærer og elev. ”Man skal ikke si: læreren overfører sin viten til eleven, slik at den kunnskapens fylde som er i læreren, tilflyter eleven. Men: ved hjelp av læreren oppstår det i eleven en kunnskap som er lik lærerens, idet kunnskapen går over fra å være mulighet til å bli virkelighet” (Myhre, 1967, p. 105). Dette sitatet har Myhre oversatt av Thomas Aquinas, og denne beskrivelsen viser at selve innlæringsprosessen er et samspill mellom lærer og elev.

Hugh of Saint Victor gav på slutten av 1130- tallet ut bokverket, *Didascalicon*. Forfatter, Jerome Taylor, har oversatt dette verket som i den originale utgaven er på latin. Bøkene tar for seg hvordan mennesket tar til seg kunnskap, og bøkens hensikt og budskap beskrives slik: ”The *Didascalicon* of Hugh of St. Victor aims to select and define all the areas of knowledge important to man and to demonstrate not only that these areas are essentially integrated among themselves, but that in their integrity they are necessary to man for the attainment of his human perfection and his divine destiny” (Hugo de Sancto, 1961, p. 3). Disiplin er et tema som går igjen i teksten i *Didascalicon*, og følgende sitat forklarer hva *Saint Victor*, mener er det mest essensielle når det gjelder mennesket og dets disiplin, i forhold til

tilegnelse av kunnskap. Sitatet er tatt fra den tredje boken, kapittel 12, som han har kalt: *Concerning discipline*: "A humble mind, eagerness to inquire, a quiet life, Silent scrutiny, poverty, a foreign soil. These, for many, unlock the hidden places for learning" (ibid, p. 94). Kapittel 13 beskriver ydmykhet som en viktig disiplin i undervisningssammenheng. "Now the beginning of discipline is humility. Although the lessons of humility are many, the three which follow are of especial importance for the student: first, that he hold no knowledge and no writing in contempt; second, that he blush to learn from no man; and third, that when he has attained learning himself, he not look down upon everyone else" (ibid). Disse tre punktene som St. Victor mener er viktige i forhold til å bevare en viss ydmykelse når elevene får en utdanning, går som man tydelig kan se, på den indre disiplinen, for eksempel ved at man ikke må se ned på andre etter at man selv har fått en utdanning.

På 1400- tallet vokste den humanistiske tanken fram, det begynte i Italia der oldtidens tradisjoner fortsatt var gjeldene. De italienske humanistene dro fra Italia, over alpene og slo seg ned i Tyskland. En av bidragerne til at denne nye dannelsesstenkningen slo rot var Rudolf Agricola, han hadde tilegnet seg denne humanistiske tenkningen i Italia, og det var Agricola som gjorde at humansimen fikk inngang ved skolene og universitetene (jfr. Ording & Boyesen, 1964, p. 54). Denne nye bevegelsen fikk som mål og kjempe mot skolastikk og kirkemakt, de ville ha forandringer. Erasmus var en av de som kjempet for et annerledes fokus når det gjaldt oppdragelse. "I sine pedagogiske verker framholder Erasmus mange ypperlige tanker, også om undervisningen på de lavere trinn.. Menneskets utvikling til fornuftig og moralsk liv beror på oppdragelse. Man fødes ikke til menneske, men dannes til det, hevder han. Miljøets betydning blir understreket; vanen og den første øving er grunnleggende, og lærenemheten garanteres av den sterke etterlikningsdrift som naturen har gitt barna"(ibid, p.55). Erasmus la stor vekt på at lærerne var velutdannede, og at de underviste barna på en forståelig måte samt at de viste barna vennlighet og forståelse. Samtidig som han ville fremme litteraturlæsning hos barna, vektla han at tekstene skulle være korte og greie, han slo ned på skolens ufruktbare hukommelsesarbeid (ibid). I forhold til moralsk oppdragelse, var Erasmus opptatt av at den ytre dannelsen ville fremme den moralske, høflighet sto sentralt her (ibid).

Jean Jacques Rousseau (1712-78) hadde til likhet med *Hugh of Saint Victor* fokus på barnet og dets indre drivkrefter. Dette fokuset var et utspring fra blant annet John Locke og Isaac Newtons filosofi, men det var Rousseau som brakte denne tankegangen ett skritt videre.

”Rousseau setter det gode hjerte over det gode hode; i dette slutter han seg til John Locke, som sier: ”En dydig, vis mann er å langt å foretrekke for en stor lærd. Kulturen har ført menneskene på avvei, bort fra det naturlige; vi må vende tilbake til naturen”(ibid, p.106). Før opplysningstiden trodde man at mennesket ble styrt og ledet gjennom kristendommen, det var først i opplysningstiden man begynte å få fokus på barnets indre krefter, og på det faktum at utdannelsen skulle utdanne til resten av livet, ikke kun til kirken(jfr. ibid). Rousseau mente også at barnet gjennom oppdragelsen skulle få lov til å være barn fullt ut, og at det skulle oppdras uten at det skulle utøves tvang mot dets natur (jfr. ibid). Rousseaus syn viser et tydelig skille mellom den indre og ytre disiplin, der han hevdet at barnet selv ville la seg lede til riktige valg gjennom egne erfaringer, og at dette ikke var noe som skulle påtvinges. Rousseau har gjennom sitt verk ”Emilie” blitt kjent for sin oppdragelseslære, der han mente at barnet ble født uskyldig og at det på egen hånd ville ta de rette valgene i livet, og at det kun var av påvirkning fra andre, at barnet ville ta feil avgjørelse. ”Barnet er godt; følgelig skal oppdragelsen ikke kue naturen, men være naturens tjener, hjelpe evner og drifter til å utfolde seg” (ibid, p. 108). Rousseau var opptatt av at naturlighet og frihet skulle være de ledende prinsippene i oppdragelsen, dette nye synet som Rousseau presenterte førte til at han stilte seg i opposisjon til den kristne kirkes lære om arvesynd og nåde, han var i tillegg opptatt av at morskjærlighet var essensielt for barnets utvikling de første årene (ibid, p.109). Rousseaus filosofi er også noe man kan se skimte gjennom i nåtidens pedagogikk, der noen pedagoger hevder at hvis man har tro på ta barnet, vil det rettledet seg selv om man bare er tålmodig, og at lærernes arbeid med disiplinering bare virker mot sin hensikt, elevene må selv forstå hensikten og nytten av utdannelsen. Denne epoken bar i tillegg preg av den ”moralske oppdragelsen. ”Dannelsen av det moralske liv må bygge på grunnsetninger, ikke på disiplin. Disiplinen forhindrer slett oppførsel; moralske grunnsetninger resulterer i holdninger og innstillinger”(Myhre, 1969, p. 15). Rousseau hevdet at den moralske oppdragelsen ikke ville gi dyder, men forebygge laster, men hvis barnet skulle kunne ta de rette moralske beslutningene, måtte det først være i stand til å forstå og elske det gode (jfr. Ording & Boyesen, 1964, p. 111). Det ble i denne epoken hevdet at barna ble født med blanke ark (tabula rasa), som gjennom voksnes innsikt om fornuft skulle få innprentet lærdom og leveregler, som var nyttige for dem og samfunnet. Det er her begrepet ”erfaringslæring” kommer inn, og begrepets betydning kommer tydelig fram i verket ”Emilie”, bøkene om ”Emilie” gir et innblikk i Rousseaus oppdragelseslære. ”Han skal bare motta undervisning gjennom erfaringen, og ad den vei vil han bl.a. tilegne seg de geometriske grunnbegreper. Rousseau vil frita barna for lesning; han mener at bøker er kilden til deres største plage.

Emilie må først oppdage at det er nyttig å kunne lese”(ibid, p. 110). Historien om ”Emilie” bygger på barnets indre drivkrefter, med andre ord den indre disiplinen. Dette synet er noe man tydelig kan se spor av i dagens oppdragslære, både i skolene og i hjemmene. Læreren og stoffet hadde tidligere vært det mest sentrale i skolene, der det ble forventet at alle elever uavhengig av evner skulle følge det samme tempoet i skolen, men denne nye tenkingen bidra til et endret fokus, som var barnet i fokus. Rousseaus filosofi har fått en del kritikk, denne kritikken gikk blant annet på historien om ”Emilie”, og på det faktum at han ble tatt vekk fra sivilisasjonen og ble fullstendig isolert. ”Når det gjelder isolasjonen, viser det seg med særlig tydelighet at Emilies oppdragelse er konstruert og ville være uanvendelig under virkelige forhold. Rousseau vil nok gjøre Emilie lykkelig, men stenger ham fra virkeligheten ute fra veien til barnelykke: det å få leike med andre barn(ibid, p.119). Samtidig poengterer Ording, at det er viktig at man ikke ser bort fra bøkens verdi, som i sin helhet har fokus på barnets egne drivkrefter og som har en stor verdi i seg selv, der Rousseau taler en god og varm sak i forhold til barnets egenutvikling og selvdisiplin. ”Visstnok kan ikke få av bokas tanker føres tilbake til Montaigne, Comenius og Locke; men aldri var barnets og den umyndige slekts sak ført med en varme og veltalenhet som hos Rousseau. Han trer i skranken for barnets rett”(ibid). Ording oppsummerer til slutt hva som er det mest essensielle ved Rousseaus budskap i forhold til oppdragelse. ”Barnet skal få være barn helt ut; barndommen har sitt mål i seg sjøl, og skal ikke være bare forberedelse for en kanskje usikker og fjern framtid. Barnets oppdragelse skal tjene livet, det skal utdannes til å bli menneske; foran all fagutdannelse går det allment menneskelige. Kroppen skal styrkes, og undervisningen bygges på det som er til nytte; den skal også fremmes ved midler som er naturlige; erfaring, sjølvsyn og sjølvtenkning”(ibid).

Rousseaus filosofi fikk på slutten av 1800- tallet en ny drivkraft, denne perioden ble kalt progressivismen, eller reformpedagogikken. En sentral person som utmerket i denne perioden, var den svenske forfatteren *Ellen Key* (1849- 1926). Reformpedagogikkens frambringere (Rousseau, Key) så på barnet(eleven) som den viktigste brikken, hvis man tar utgangspunkt i den didaktiske trekanten (lærer, elev, innhold). Ellen Key som delte sitt syn med Rousseau var en av de mest framtrede personene innenfor denne epoken. Det var gjennom sitt bidrag ”Barnets århundre”, hun framstilte sitt syn, der hun mente at det var barnet selv som var i sentrum for sin egen oppdragelse, og at det gjennom selvtutfoldelse ville finne ut av hva det var som var rett eller galt, og at det kun var gjennom denne prosessen, at barnet ville kunne vise fram sine ekte sider. ”Den nye tids oppdragere skal gjennom planmessig ordnede

erfaringer lære barnet å innse sin plass i tilværelsens store sammenheng og sitt ansvar overfor alt som omgir det; mens på den andre side ingen av barnets livsytringer skal undertrykkes for så vidt som de ikke er til skade for barnet selv eller for andre” (Myhre, 1971, p. 57). Denne måten å oppdra barnet på ble kalt frihetsoppdragelsen. Thomas Kroksmark drøfter i boken ”Den tidløse pedagogikken”, i forhold til om Keys ønske om at 1900- tallet skulle bli barnets århundre, har hatt en positiv vending. Kroksmark viser at det i det 1900 århundre har vært en forandring når det gjelder barnets plass, men at dette ikke bare har vært en positiv utvikling, barna har de siste tiårene blitt mer og mer ansvarlig for egen læring(selvdisiplin), og at dette kan ha en uheldig virkning (jfr. Kroksmark, 2006, p. 256). Kroksmark uttrykker bekymring i forhold til at elevene bare har fått mer og mer ansvar, han mener at dette kan ha en uheldig virkning, og at det finnes grenser for hvor mye selvdisiplin elevene kan ha. ”Det innebærer at barn stadig tidligere må ta ansvar for egen læring, ofte i gruppe med andre hvor de forventes å utvikle kunnskap som skal ordnes og organiseres slik at den kan presenteres i tekst og/ eller en annen form for presentasjon. I denne aktiviteten ligger det krav om konsentrasjon, beregning av tid og omfang av arbeidsinnsatsen, koordinering med andre i samme alder (eller i andre aldere, dersom formen er aldersblandet/- integrert) samt egen vurdering av kvaliteten på arbeidet”(ibid, p.257).

Erich Fromm tok i 1960 A.S. Neills psykoanalytiske tenkning rundt oppdragelse med i en ny bevegelse i forhold til hvordan man skulle utdanne barna. A.S. Neill ga i 1950, ut boken Summerhillskolen, denne boken uttrykte et nytt syn på undervisningssystemer, det første innenfor den humanistiske pedagogikken (jfr. Kjerulf & Svendsen, 1987, p. 55). Denne tenkningen sto i opposisjon til den behavioristiske tanken som i hovedsak går på den ytre disiplineringen. ”Neill mente, at barn skal uddannes ”uden frygt”, men samtidig ikke under grænseløs frihed. Man skal bygge på på barnets naturlige nysgerrighed, på de spontane behov og lære det omverdenen at kende” (ibid). Kjerulf og Svenden (ibid), har skissert 10 punkter som beskriver Neills system:

- 1) Neill fastholder en sterk tro på ”barnets godhed”
- 2) Uddannelsens mål bør ligesom målet med livet være at arbejde emd glæde og finde lykke (af Neill definert som en interesse for livet).
- 3) Uddannelsen skal udvikle et barn ikke alene intellektuelt, men også følelsesmæssigt.
- 4) Barnet er endnu ikke *alturist* og kan endnu ikke elske andre, som en voksen kan.
- 5) Disciplin og straf er skadelig, fordi det skaber frygt og fjendtlighed.

- 6) Frihed betyder ikke ubegrænset frihed. Der skal være gensidig respekt mellem barn og voksen.
- 7) Læreren bør være opriktig.
- 8) Barnet må lære at se verden i øjnene og senere bryde båndene til forældrene.
- 9) Skyldfølelse er en hindring for uafhængighed og lænker barnet til autoritet.
- 10) Summerhill tilbyder som et alternativ til religion, en uddannelse til værdier.

Dagens teoretikere viser også interesse for disiplindebatten som har oppstått, der de ser nærmere på fenomenet disiplin. Lie mfl. gir i sin rapport av PISA, *Godt rustet for framtida* også eksempler på hva indre disiplin kan være. "Lange tekster består gjerne av mye informasjon og har relativt høy frekvens av lange setninger. Slike tekster krever konsentrasjon, god leseferdighet og nøyaktighet. Dersom leseren ikke finner innholdet spesielt fengende, kreves i tillegg selvdisciplin og utholdenhet"(Lie, Kjærnsli, Roe, & Turmo, 2001).

Ytre disiplin

Den ytre disiplinen omfatter det som er synlig, m.a.o. den ytre holdningen. Denne typen disiplin kan for eksempelvis være i form av en lærer som fremviser en autoritær holdning til sine elever. Noen vil muligens assosiere disiplin med "den gamle skolen", og de fleste husker nok bruk av skammekrok i skolens virksomhet, dette er en velkjent form for ytre disiplinering, som ikke for lenge siden ble benyttet i skolen. De fleste kan mest sannsynlig den dag i dag huske disiplinære straffer som gjensitting, utvisning, utsending på gangen og som nevnt skammekrok. I tillegg har de fleste hørt historier fra besteforeldrene om smekk på fingrene med lærerens stakk og liknende. Disse formene for straff er alle tydelige tegn på en praksis som vektlegger den ytre disiplinen. Det er i dag ikke lengre lovlig å benytte seg av slike disiplinære straffer i skolen, hvertfall ikke der straffen inneholder at lærerne bruker fysisk makt på sine elever, gjensitting og utsending på gangen, benyttes derimot fortsatt i noen skoler.

Tidlig på 1900- tallet vokste den behavioristiske tenkningen seg fram, i spissen for denne tenkningen var BF. Skinner (1904- 1990) en av de mest fremtredende. Behaviour betyr på engelsk *atferd*, og denne psykologiske retningen dreier seg om menneskets atferd, noe som i hovedsak går på det ytre. Behaviorismen har stort fokus på den ytre disiplinen, og straff og belønning er to sentrale begreper i denne tenkningen. *Kjerulf* og *Svendsen*, henviser i boken

Pædagogiske teorier hvordan denne tenkingen fortsatt blir praktisert i den danske skolen. ”Man taler ganske vist meget om frigørende pædagogikk, om det at fremme elevernes kreativitet osv.- men det bliver ved snakken, og når de ønskede resultater udebliver, eller når elevernes adfærd umuliggør den nødvendige formidlende kontakt- ja, så vender man tilbage til de metoder, som opdragere gennem årtusinder har benyttet sig af”(Kjerulf & Svendsen, 1987, p. 27). Samtidig presiserer de også at det kun er kjennetegn ved den behavioristiske tanken som man i dag finner i skolen, og at det ikke er i en fremtredende form. ”Tidligere tiders fejl var for det første, at man lagde hovedvægten på straf- for det andet, at man anvendte andre principper som f.eks. belønning og ignorering på en usystematisk inkonsekvent måde”(ibid). Det er derimot ikke lenge siden man praktiserte med tydelige straffer i skolen her til lands, skammekrok og gjensitting er fenomener som for ikke lenge siden har sluppet taket i den norske skolen. Kjerulf og Svendsen viser hvordan de etiske normene har vært med på omskape skolens praksis i forhold til oppdragelse av elevene. ”Nutidens etiske normer forbyder anvendelsen av fysisk straf inden for de pædagogiske udfoldelser. Man mente tidligere, at børn havde godt af at få klø- også fordi de voksne så et hurtigt, omend somme tider kortvarigt, resultat af kløene”(ibid).

Alan Cumming gir i sin artikkel ”Dicipline: An Historical Examination” en historisk gjennomgang av disiplinens betydning i skolen. Han tar opp problematikken rundt hvilken grad lærerne har lov til å disiplinere sine elever, og til hvilken nytte. Cummings beskriver her hvordan de fleste lærere selv opplever ”disiplin” i skolen. ”For teachers the word”discipline” more often than not describes the”control gained by enforcing obedience or order” ; but a discussion on the rule of law or the exercise of proper authority will involve the problem of punishment, and the order maintained in the classroom must be linked both with the branch of knowledge being taught and in the manner in which that instruction is given. In this wide acceptance of the term, the problem of discipline is the problem even of education itself” (Cummings, 1969, p. 366). Cummings (ibid) påpeker her at disiplin er et begrep som man vanskelig kan definere som noe nyttig eller noe unyttig, men at disiplin er noe som gjelder hele undervisningen forløp. Men det er en forutsetning at lærerne følger de lover og regler for hvor langt det er lov til å disiplinere sine elever for å opprettholde roen i klasserommet, samt å stimulere til læring. Som beskrevet har elever helt fra begynnelsen av tid, måtte innrette seg etter skolens gjeldende regler, dette både i forhold til å lære de nødvendige kunnskapene som var nødvendig, samt følge lover og regler. Helt tilbake til romertiden skulle de unge

Spartanerne være disiplinerte og lydige. Cummings (1969, p. 368) beskriver de ulike måtene lærerne har forsøkt å disiplinere elever på gjennom såkalte straffemetoder: ”..the withdrawing or denying of privileges, or recreation, ”keeping in”, and a range of impositions involving writing or learning by heart; recourse has also been had to humiliation- the giving of bad marks, putting the child in a lower place in class, the use of a dunce`s seat or cap, reprimands and mockery in front of other pupils”. Alle disse straffemetodene ble benyttet slik at lærerne skulle være sikre på elevene skulle være disiplinerte, i form av å sitte rolig, være stille, følge med og motta kunnskapen(ibid).

Oppsummering av begrepene indre og ytre disiplin

Det har nå blitt gitt et innblikk i hva som legges i både *indre og ytre* disiplin, en av nåtidens pedagoger viser hvordan disse to sidene av fenomenet disiplin påvirker hverandre i oppdragelsen. Sosialpedagog Andrew Kristiansen uttaler i en artikkel i *Morgenbladet* at *indre og ytre* disiplin virker inn på hverandre, han definerer også hva han legger i disse begrepene og hvordan han selv betrakter de i forhold til skolen. ”En ytre disiplin basert på straff og belønning har vært prøvd i tidligere tiders skole, uten at det alltid bidro til elevenes utvikling. Underkastelse og blind lydighet er ikke det de fleste av oss ønsker. Det vil dessuten være å bryte med opplæringsloven. Ytre disiplin må være legitim, og for å være legitim må den fungere rettfærdig og kunne begrunnes” (Kristiansen, 2008). Den indre disiplinen uttrykker han som den mest vesentlige i forhold til elevenes læringsprosess. ”Selvdisiplin bidrar til konsentrasjon og utholdenhet. Nyere psykologisk læringsforskning viser at evnen til å utøve selvdisiplin har stor betydning og kan være avgjørende for utdanningsutbyttet. Forskningen antyder at når elever fremstår som underytere i skolen, er hovedforklaringen en lite utviklet evne til å utøve selvdisiplin”(ibid). Kristiansen viser videre i artikkelen hvordan den indre og ytre siden av disiplin kan utfylle hverandre. ”Selvdisiplin kan gjøre ytre disiplin mindre påkrevd. Den er ikke medfødt hos mennesket, selv om personlige egenskaper kan ha betydning. Evne til selvdisiplin er imidlertid noe som kan oppøves og utvikles. Det er også en sammenheng mellom indre og ytre disiplin på den måten at der selvdisiplinen er svak, må presset fra den ytre disiplinen forsterkes for å oppnå nødvendig arbeidsro”(ibid). I Alfred Telhaugs (2003) artikkel *Hvor den norske skole slår feil*, henviser han i likhet med Kristiansen, hvordan han mener at den indre og den ytre disiplinen er knyttet sammen: ”Elevene må gradvis venns til å ta mer og mer ansvar for egen læring, men de må samtidig

ledes av lærere som opptrer som voksne mennesker og som møter dem med tydelige forventninger og krav som en samlet skole kan stå bak. Elever trenger all den støtte de kan få fra voksensamfunnet, men de ber også om å bli møtt med klare mål og klar evaluering”.

Strukturerende disiplin

Den strukturerende disiplinen kan beskrives som de rammene som eksisterer, og som må tas med i betraktning ”rundt” for eksempel tilretteleggingen av det å drive skole. Teoretikere som har utskilt seg ved å vektlegge den strukturerende siden av disipliner, er blant annet, Johann Amos Comenius (1592- 1670) og Wolfgang Klafki (1927 -). Faktorer som tid, rom og innhold er alle deler ved struktursiden.

Strukturerende disiplin er noe man kan spore helt tilbake til Antikken, det var i denne tidsepoken man startet med å dele fagene inn i ulike disipliner. I Antikken la de til grunn at det som skulle utvikle menneske gjennom hele livet var de syv frie kunstene, disse var: kunst, teater, litteratur, vitenskap, filosofi og kroppskultur (jfr. Werler, 2006). Helt tilbake til siste halvdel av 400- tallet f. Kr vektla de den ytre disiplineringen. ”De underviste i alle tidens vitenskaper, men særlig i samfunnsspørsmål, veltalenhet, rettsvesen og moral.. Den som ville opptre i folkeforsamlingen og vinne politisk innflytelse, måtte mestre talens kunst; veltalenhet ble hans beste våpen i kampen for å kunne gjøre seg gjeldende i det offentlige liv”(Ording & Boyesen, 1964, p. 15).

Hugh of Saint Victor har i verket *A medieval guide to the arts* som kom ut på slutten av 1130-tallet gjort en inndeling en av hvilke vitenskaper han regner som de mest vesentlige i forhold til den kunnskapen menneskene trenger. Den andre boken i dette verket tar for seg 28 ulike disipliner, og utgivelsen til *Saint Victor* beskrives på følgende måte. Composed in the late 1130s, the *Didascalicon* selects and defines all of the important areas of knowledge, demonstrating that not only are these areas essentially integrated, but that in their integrity they are necessary for the attainment of human perfection and divine destiny”(Hugo de Sancto, 1961, p. 3) I *Book two* i *Didascalicon*, som består av 30 kapitler, blir det i Jerome Taylors notater til Saint Viktors bok (ibid), skissert opp hvilke vitenskaper *Saint Victor* beskrev som de essensielle når det gjelder kunnskapinnhavelse, disse er følgende:

Distinguish of the arts, Concerning Theology, Concerning Mathematics, Concerning the Number “Four” of the soul, Concerning the number “Four” of the body, Concerning the Quadrivium, Concerning the Term “Arithmetic”, Concerning the Term “Music”, Concerning

the Term "Geometry", Concerning the Term "Astronomy", Concerning Arithmetic, Concerning Music, Concerning Geometry, Concerning Astronomy, Definition of the Quadrivium, Concerning Physics, What the Proper Business of Each Art Is, Comparison of the Foregoing, Continuation of the Previous Chapter, The Division of Mechanical Sciences into Seven, First- Fabric Making, Second- Armament, Third- Commerce, Fourth- Agriculture, Fifth- Hunting, Sixth- Medicine, Seventh- Theatrics, Concerning Logic, Which Is the Fourth Part of Philosophy, Concerning Grammar, Concerning the Theory of Argument" (ibid, pp. 61-82).

En filosof som også har utskilt seg og som hadde fokus på alle sidene ved utdanningen, det vil si både eleven, læreren og struktursiden, er Johann Amos Comenius. (Jan Amos Komenský på tsjekkisk). Comenius ble født 1592 i landsbyen Nivnice i Mähren. Hans viktigste og mest kjente bidrag til pedagogikken, var boken *Didactica Magna*. "Boken er en gullgrube å øse av for didaktikere og pedagoger, og den kan på en meget effektiv måte vaksinere oss mot det vi kan kalle siste nytt innen pedagogikken" (Kroksmark, 2006, p. 68). Comenius bidro til at det ble dannet struktur i forhold til for eksempel inndeling av klasser. "Han foreslo en trinndelt skole der samtlige elever leser de samme fag: en moderskole i alle hjem, en folkeskole i alle menigheter, alle tettsted og alle sokn, et gymnas i alle større byer og et universitet i hvert distrikt"(ibid). Han uttrykte også et ønske om at alle disse ikke skulle ha atskilte oppgaver, men ett og samme mål, selv om arbeidet ble utført på ulike måter(ibid).

Faglig krevde Comenius at alle skulle lære alt, undervisningen skulle være altomfattende. For at dette skulle bli realisert, noe som ville bli krevende, var det ifølge Comenius andre faktorer som spilte inn, og som måtte tilrettelegges. "Av skolen krever Comenius en velutviklet og harmonisk undervisningsmetode, noe som innebærer at det bare skal være en lærer som underviser i hver klasse, Comenius mente at flere lærere ville skape metodisk forvirring hos elevene"(ibid).

I forhold til strukturen i opplæringen, krevde Comenius at skolen skulle være for alle, i boken *Didactica Magna*, strukturerte han eleven inn i ulike grupper, etter de ulike behovene elevene trengte. De ulike kategoriene Comenius skilte mellom var følgene (ibid, p. 69):

- A) Skarpsindige, vitebegjærlige og lettlærte barn
- B) Skarpsindige og langsomme barn
- C) Skarpsindige og vitebegjærlige barn som samtidig er trassige og uregjerlige

- D) Medgjørlige og vitebegjærlige barn, som like fullt er langsomme, og som har vanskelig for å forstå
 - E) Ubegavede, likegyldige og trette barn
 - F) Ubegavede barn, som har en vanskelig og dårlig natur, som for en stor del står utenfor muligheten til undervisning
- Comenius mente at alle disse gruppene av elever skulle implementeres inn i skolen og hadde rett til en utdanning. Han uttrykte i tillegg at man ikke måtte gi opp håpet når det gjaldt de ”krevende” barna, for denne gruppen dreide seg kun om ett barn per tusen(ibid).

Wolfgang Klafki presenterte sitt syn i forhold til undervisningens struktur, i det han kalte ”kategorial dannelse”. ”Den typen dannelse handler i følge Klafki om å finne det fundamentale og elementære i det faglige innhold, og knytte dette til elevenes personlige erfaringer; det nære. Han kaller dette for den doble åpning, at eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven gjennom forståelsen. Innholdet og formen blir like viktig. Man kan for eksempel ikke lære ungene alt, men man kan ta ut kjernen i et fag, eks matte og gi de ”nøkkelen” til kunnskapen.

2.2. Fenomenografi

Fenomenografi forbindes hovedsakelig med forskningsmetode, og har også i størst grad vært benyttet til dette. Svenske studier som har belyst forholdet mellom allmenn- og fagdidaktikk, har imidlertid funnet at fenomenografi i stor grad også benyttes i matematikkundervisning, da knyttet til teorier om læring (Claesson, 2002). Metoden er utarbeidet av Ference Marton, som en kritikk mot Piagets kognitive utviklingsteori. Marton pekte på at Piaget ikke stilte spørsmål i forhold til barnets forståelse av oppgaven, og at han dermed kun forhold seg til sin forståelse av den. Piagets og barnets forståelse var antakelig forskjellige, og dermed ville innsikt i barnets forståelse være essensiell informasjon i forhold til å beskrive barnets intellektuelle utvikling (Mellin-Olsen & Lindén, 1996).

Fenomenografi= ordet er sammensatt av ordene fenomen og grafi. Fenomen går tilbake til det greske verbet *fainesthai* som betyr ”å vise seg” og substantivet *fainemenon* som betyr ”det som viser seg selv”, ”det tydelige”. Verbet er oppbygd av *faino*, som betyr: ”å bringe i dagen, å stille i lyset, mens fa- muligens betyr: det kan være noe som er åpenbart og i synlig i seg

selv. Med begrepet kan vi altså forstå det som at: ” Det- i- seg- selv- visende, det åpenbare”. Fenomen holder derimot den samlede totaliteten av det som viser seg... Begrepet *grafia* er også gresk og utviklet. *Grafi* betyr ” å beskrive i ord eller bilder, noe som er, det beskrivende, for eksempel. Et stykke virkelighet eller en oppfatning av denne”. I forhold til fenomen blir *grafi* en aktiv virksomhet som avbilder den studerende saken som kvalitativt skilte fenomen (Marton & Booth, 2000, p. 145).

Fenomenografiens epistemologi har sitt opphav i Fenomenologien. En er opptatt av å betrakte menneskers opplevelse av omverdenen. Fenomenografien skiller seg fra fenomenologien ved at det mest sentrale i denne tradisjonen vil være å beskrive variasjoner, altså kategorisere hvilke opplevelse mennesker har, knyttet til det samme fenomenet. Fenomenografien har i denne sammenheng vært kritisert for å være ”positivistisk”, da dem som observerer gjøres til objekter uten innflytelse over kategoriene som dannes (Mellin-Olsen & Lindén, 1996). I denne oppgaven vil fokuset være læreres oppfatninger av disiplin i skolen. Fenomenografiske studier bygger på empiri i form av intervjuer som senere analyseres gjennom kategorisering. Analysen av datamaterialet vil i tråd med den fenomenografiske tradisjonen være et svært viktig punkt, da jeg som forsker må være svært bevisst om at jeg beskriver informantenes opplevelse. For forståelsen man har som forsker vil det ikke være mulig å komme utenom, men det er derfor viktig at det er de intervjuedes opplevelse som blir beskrevet ordrett, når analysearbeidet, samt presentasjonen av funnene i denne undersøkelsen senere blir lagt fram. Det vil i benyttelsen av denne tradisjonen ikke være tilstrekkelig med en tolkning av informantenes uttalelser.

Den fenomenografiske tradisjonen ble utviklet av INOM- gruppen ved Göteborg universitet, ledet av Ference Marton. INOM- gruppen er en forskningsgruppe ved det pedagogiske instituttet ved Göteborgs universitet, og denne gruppen har siden 1970- tallet drevet forskning i forhold til innlæring og omverdensoppfatninger. Marton beskriver den fenomenografiske retningen som: en måte å erfare ting på som en intern relasjon mellom den som erfarer noe og det som blir erfart. ”En intern relation mellan A och B innebär att varken A eller B skulle vara desamma om det inte fanns en relation mellan dem. I forhold til undersøkelse vil dette altså dreie seg om hvordan lærere oppfatter fenomenet disiplin i skolen. Et av utgangspunktene for fenomenografien er at hendelser i omverdenen kan ha ulikt innhold for ulike mennesker, det vil derfor være hensiktsmessig for denne undersøkelsen å se på lærernes ulike oppfatninger av det samme fenomenet ”Ganska självklart skulle personen inte vara samma person utan den

värld han eller hon erfar, och om världen förstås enligt summan av alla möjliga sätt av erfara den (ha kunskap om den, känna den, vara i den), om personens bakgrund är unik och om en persons sätt att erfara världen återspeglar den personens bakgrund, då kan världen omöjlig vara exakt samma värld utan personen som erfar den”(Marton & Booth, 2000, p. 148). Som det poengteres her handler fenomenografien om at alle personer erfarer ”verden” på ulike måter, og at det avhenger av hvem det er som erfarer den. Fenomenet disiplin vil derfor oppfattes på ulike måter av ulike personer, ettersom mennesker har ulike erfaringer når det gjelder fenomenet ”disiplin”, det er dette som er kjernen i min undersøkelse. Marton skriver at verden er en virkelig verden, men det er en beskrivende verden, en verden som beskrives av mennesker (jfr. *ibid*, p. 149).

Fenomenografien studerer oppfatninger av noe, ikke oppfatninger om noe. Oppfatninger av noe er en dypere oppfatning, mens oppfatning om noe kan beskrives som en ytre hverdagsoppfatning. Oppfatning står ofte for det som er underforstått, det som ikke trenger å sies eller kan sies, ettersom det ikke er formålet for refleksjon. Utgangspunktet for fenomenografien er at objektets mening konstitueres gjennom menneskelig tolkning. Objektets eksistens og betydning er avhengig av subjektets kognisjon, virkeligheten konstitueres av oppfattelsen. Ference Marton skiller mellom to ulike perspektiver i den fenomenografiske tradisjonen, han kaller disse 1 ordnings perspektiv og 2 ordnings perspektiv, disse ulike perspektivene beskrives på følgende måte:

1.ordningsperspektiv: fakta om verden, det som observeres utenfra

2.ordningsperspektiv: hvordan noen opplever noe, hvordan noe har seg for noen. Det er ikke et spørsmål om hvorvidt noe er sant eller falskt, men et spørsmål om hva det er man studerer.

Staffan Larsson viser i sin artikkel *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi* hvordan disse to perspektivene skiller seg fra hverandre, og han henviser her til Ference Marton sin inndeling av begrepene. “In educational psychology questions are frequently asked about, for example, why some children succeed better than others in school. Any answer to this question is a statement about reality. An alternative is a question of the kind asked by Säljö (1978): What do people think about why some children succeed better than others in school? Any answer to this second kind of question is a statement about people’s conception of reality. These two ways of formulating questions represent two different perspectives” (Larsson, 1986, p. 12).

For å kunne forstå den fenomenografiske retningen på en best mulig måte, har Staffan Larsson skissert ned noen hovedmomenter som oppsummerer de viktigste trekkene ved denne tradisjonen, disse er:

1. Vårt forskningsobjekt är *andra ordningens perspektiv*- hur omvärlden ter sig för människor.
 2. Vår utgångspunkt är intervjuer med människor- den *empiriska* grunden.
 3. Vi strävar efter att beskriva skilda sätt att föreställa sig något- *variationen* i kvalitativt skilda uppfatningar av ett fenomen.
 4. Våra beskrivningskategorier är bundna til det unika innehåll som beskrivs och representerar fundamentala skillnader i sätt att uppfatta något- *uppfattningsnivån*.
- (ibid, p. 22).

2.3. Problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen er å finne variasjoner av hvordan lærere oppfatter disiplin i skolen. Utallige debatter har siden publikasjonen av resultatene av de nasjonale prøvene dreid seg rundt manglende disiplin i skolen. Hensikten med denne undersøkelsen vil på grunnlag av dette være å finne ut hvordan lærerne, som arbeider ute i feltet selv betrakter fenomenet disiplin. Og som den fenomenografiske retningen innebærer er det variasjonene av læreres opplevelse som vil være utgangspunktet i min forskning. Jeg har på grunnlag av dette kommet frem til følgende problemstilling:

Hvor variert er læreres forståelse av disiplin i skolen?

Utarbeidelse av problemstilling er et viktig punkt i forskningsarbeidet, da en problemstilling tydelig presiserer undersøkelsens formål, og som på en konkret måte stadfester undersøkelsens hensikt, med andre ord, hva det er man har som hensikt å finne ut av. ”Det å lage gode problemstillinger er en vanskelig, men uhyre viktig oppgave. Jo bedre og klarere problemstillinger forskeren har før datainnsamlingen begynner, dess mer fokusert vil selve gjennomføringen av prosjektet bli. Når du vet hva du søker etter, blir alle trinnene i forskningsprosessen mer rettet inn mot å få belyst det som er satt i fokus” (Dalen, 2004, p. 28).

Kapittel 3

3.0. Metode

I et forskningsprosjekt arbeider man alltid ut fra et mål om hva det er man vil oppnå ved undersøkelsen. "Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet"(Kvale, 1997, p. 91). Metoden man benytter seg av for å nå det målet man har satt seg er derfor avgjørende for hele forskningsprosessen. Velger man feil metode vil dette kunne være et kritisk punkt i forhold til forskningsprosjektets validitet og reliabilitet. Man kan si at god forskning i stor grad avhenger av at man anvender den rette metoden. "God forskning karakteriseres av at metoden väljs så att den blir ett smidigt verktyg för att få kunnskap om det problem man har valt"(Larsson, 1986, p. 9).

Kapitlet som omhandlet teori har vist til ulike sider av fenomenet disiplin, og gjennom et kvalitativt intervju vil denne undersøkelsen kunne belyse noen av dagens læreres opplevelse av dette fenomenet. Gjennom en presentasjon av den fenomenografiske forskningstradisjonen har det blitt vist hvordan det empiriske materialet vil bli tatt i bruk, og til hvilken hensikt. Undersøkelsens formål vil i tråd med den fenomenografiske retningen, resultere i en kategorisering av informantenes ulike opplevelse av fenomenet disiplin. Som forsker har jeg gjennom teorien skapt meg en forforståelse av hva fenomenet disiplin innebærer, for at undersøkelsen skal bære minst mulig preg av mitt eget syn, er derfor viktig at spørsmålene jeg skal anvende i intervjuene gir "rom" nok til at informantene selv kan definere hvordan de opplever disiplin. I kvalitative undersøkelser vil alltid forforståelsen spille inn, dette kommer også fram i valg av teori, og i form av egne meninger som er med på å bestemme hvordan både undersøkelsen og analysen ender opp. Det er i møte med det empiriske materialet forforståelsen kan lede til en større forståelse av temaet som skal undersøkes. Denne prosessen er vanlig når man arbeider med kvalitativt intervju og kalles den hermeneutiske sirkel.

3.1. Bakgrunn for valg av metode

Tema for oppgaven er å undersøke hvordan lærere i skolen opplever fenomenet disiplin. Denne avgrensningen var med på å legge føringer for valget av metoden, ettersom dette kun kan bli avdekket gjennom innhenting av empirisk datamaterialet. Valget falt på bakgrunn av dette naturlig nok på å benytte en kvalitativ metode, i form av individuelle intervjuer i skolen.

”I en intervjusamtale lytter intervjueren til hva folk selv forteller om sine opplevelser- lytter mens intervjupersonene med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om arbeidssituasjon og familieliv, om deres drømmer og håp”(Kvale, 1997, p. 17). Begrepet ”livsverden” blir ofte benyttet i sammenheng med den fenomenologiske forskningstradisjonen, som det tidligere er blitt presentert er det den tradisjonen som fenomenografien har sitt utspring fra, livsverden er også et begrep som ofte benyttes i arbeid med kvalitative metoder. Bakgrunnen for dette kommer av at det er menneskers opplevelse av deres omverden, som er utgangspunktet for en kvalitativ undersøkelse. ”Innenfor en kvalitativ tilnærming er begrepet godt egnet fordi det fokuserer på opplevelsesdimensjonen og ikke bare på en beskrivelse av de forholdene personen lever under”(Dalen, 2004, p. 17). Dalen (ibid) ser nærmere på hvilke muligheter man har som forsker, når man skal hente informasjon om informantenes livsverden. ”Hvordan skal en forsker så få innsikt i informantenes livsverden, og hvor langt er det egentlig mulig å forstå andre menneskers livssituasjon? (ibid,s.17). Det er her valget av metode spiller inn som et avgjørende punkt for hele undersøkelsens gang. Som tidligere poengtert er det viktig at man overveier hvilke muligheter man har i forhold til metodevalg, og at man gjennom denne overveielser velger ut den metoden som kan være den mest effektive frambringeren i forhold til den informasjonen man skal framhente.

Det innsamlede materialet skal i denne undersøkelsen analyseres og deretter kategoriseres ut i fra informantenes like/ulike opplevelse av fenomenet ”disiplin”. For å kunne få et innblikk i deres opplevelse av fenomenet vil det ikke være tilstrekkelig å foreta for eksempelvis en survey undersøkelse, da denne typen undersøkelser gir svaralternativer, noe som ikke får fram informantens virkelige opplevelse av fenomenet, da denne typen undersøkelser bygger på hypoteser. Man kan også si at bruken av kvantitative undersøkelser går mer i bredden, noe som innebærer flere deltagere, en kvantitativ undersøkelse vil kun berøre overflaten, mens kvalitative undersøkelser går mer i dybden. Kvalitativt intervju vil på grunnlag av dette være bedre egnet for å få frem informantenes egne synspunkter, beskrivelser og opplevelse om deres livsverden. I likhet med denne typen undersøkelse som handler om å få frem menneskers egne opplevelse av hvordan de selv opplever et fenomen, vil det være nødvendig å foreta et dybdeintervju, slik at informantene selv har mulighet til å uttrykke deres egne opplevelse av fenomenet, med deres egne ord. Et kvalitativt intervju vil i tillegg kunne bidra til å få en dypere og mer grundig innsikt i hvordan lærerne opplever fenomenet ”disiplin” i skolen. I den fenomenografiske vitenskapsteorien er det nettopp menneskers opplevelse av et fenomen som skal kunne komme til uttrykk, et kvalitativt intervju vil derfor være best egnet i

denne undersøkelsen. Et annet kriterium som taler for at en kvalitativ metode er best egnet for denne undersøkelsen er at man i kvantitative undersøkelser opererer med allerede gitte svaralternativer, noe som bidrar til at man ikke kan kartlegge i hvilken grad informantene egentlig faller inn under det svaret som de oppgir i undersøkelsen. I motsetning til en kvantitativ metode vil man i kvalitativ metode sjelden operasjonalisere begreper på forhånd. ”Proessen med å gjøre et teoretisk begrep om til en målbar variabel kalles operasjonalisering. Å operasjonalisere innebærer med andre ord å gjøre om vårt databehov til konkrete spørsmål som vi kan måle. Eller sagt på en annen måte: transformere begreper til ord og uttrykk som respondenten svare på uten fare for feiltolkning”(Sander, 2004). Kvantitative undersøkelser er i mange tilfeller for omfattende til å operere med ”løse” spørsmål, de trenger derfor å ”standardisere” eller ”putte i bås” for å kunne generalisere resultatene.

3.2. Kvalitativt intervju

”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer”(Kvale, 1997, p. 17). Alle individer opplever fenomener ut i fra deres egne forforståelse, fenomenet disiplin vil derfor høyst sannsynlig ha ulik betydning for undersøkelsens informanter, og dette vil bare kunne avdekkes ved innhenting av empirisk data. Kvalitativ metode er en metode for innhenting av opplysninger hvor man istedenfor å undersøke flest mulig forekomster, konsentrerer seg om noen få og undersøker disse svært grundig. ”Det centrala i kvalitative metoder skulle således vara att man söker finna de kategorier, beskrivningar eller modeller som bäst beskriver något fenomen eller sammanhang i omvärlden, medan andra metoder inriktar sig på att arbete med på förhand givna kategorier och söka beskrive omvärlden genom mätning eller testning” (Larsson, 1986, p. 8).

Det kvalitative intervjuet skiller mellom det *semi- strukturerte intervjuet* og det *halvstrukturerte intervjuet* (Kvale, 1997). Det halvstrukturerte intervjuet blir definert som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. Denne typen har også en bestemt hensikt som er å forstå sider ved informantens dagligliv, fra informantens eget perspektiv. (ibid). Kvale beskriver at den strukturerte intervjuprosessen deles inn i syv ulike stadier, disse er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, tolking, verifisering og rapportering

(jfr. ibid, p.43). Forholder man seg til de syv stadiene, vil dette i følge Kvale være til stor hjelp i forskningsprosessen. Hovedmomentene for de syv stadiene er følgende:

(jfr. ibid, p.47)

1. Tematisering. Formuler formålet med undersøkelsen, beskriv hvordan emnet som skal undersøkes oppfattes.
2. Planlegging. Planlegg studien, ta hensyn til alle de syv stadiene, før intervjuarbeidet starter. Planlegg med henblikk på å innhente den ønskede kunnskap og med tanke på studiens moralske implikasjoner.
3. Intervjuing. Utfør intervjuene på grunnlag av en intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til kunnskapen.
4. Transkribering. Klargjør intervjumaterialet for analyse.
5. Analysering. På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, bestemmes hvilken analysemetode som er best egnet i forhold til intervjuene.
6. Verifisering. Undersøk intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.
7. Rapportering. Undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til undersøkelsens etiske sider, og resulterer i et lesbart produkt.

Alle de nevnte stadiene har også etiske sider som man må ta hensyn til når man arbeider med kvalitativt intervju, hva disse sidene innebærer, vil bli nærmere beskrevet i kapitlet som omhandler forskningsetikk.

Kvale (1997) viser til at det ikke finnes standardmetoder for hvordan det kvalitative intervjuets fortrinn ser ut, men for at forskningsprosjektet skal være mest mulig transperant, er det viktig at man gjennom hele prosessen redegjør for hvilke valg man tar, hvorfor man har valgt som man har gjort, samt hvordan man som forsker kan være med på å påvirke resultatene (redegjør for sin forforståelse for tema som undersøkes).

3.2.1. Deltakere

Når man arbeider med kvalitativ metode er det viktig at man foretar strategiske valg i forhold til valg av informantene man skal intervju, dette vil si at de informantene man velger er

hensiktsmessige i forhold til problemstillingen man skal arbeide ut fra. Valget i forhold til denne undersøkelsen falt i hovedsak på å foreta kvalitative intervjuer med 5 lærere i grunnskolen, der ønske var å bruke lærere som deltok i PISA- undersøkelsene, grunnlaget for dette valget var at det var denne gruppen lærere som var mest sentrale i debattene som oppsto etter PISA 2006. Som det skal vises til, var dette ønske noe jeg måtte gjøre litt omjusteringer i forhold til. Det at slike hinder kan oppstå, er noe man som forsker må ha med i betraktning når man velger å benytte seg av empirisk materiale, da det er mye som skal tilrettelegges i denne fasen, man må derfor være forberedt på at det ikke alltid går slik man hadde tenkt seg i utgangspunktet. Det finnes i tillegg også retningslinjer for hvordan man må gå fram når man skal samle inn empirisk materiale. ”Før forskeren begynner å bevege seg inn i forskningsfeltet, må han eller hun sikre seg tillatelse til å oppsøke de aktuelle informantene” (Dalen, 2004, p. 35)

I tråd med Dalen sitt kriterium, ble rektoren ved den skolen jeg hadde et ønske om å benytte i min forskning, kontaktet med en forespørsel om å kunne gjennomføre intervjuer ved den utvalgte skolen. Jeg kontaktet rektoren først via telefon og vi ble enige om at jeg skulle sende en forespørsel på mail der jeg skulle utdype tema og begrunnelse for forskningsprosjektet, samt forklare hvilke praktiske forutsetninger som trengte å tilrettelegges for å kunne gjennomføre et intervju. Etter en del dialog mellom rektor og meg inngikk vi avtale i forhold til tidspunkt for gjennomførelsen av intervjuene. Vi avtalte at jeg skulle komme og foreta intervjuene etter to uker. Det som imidlertid skjedde var at jeg etter et par uker mottok en mail fra rektoren der han beklagde seg med at han dessverre ikke så muligheten for at skolen deres kunne delta i undersøkelsen allikevel, rektor begrunnet dette med at de hadde så mye arbeid de for tiden holdt på med, så de måtte dessverre trekke seg fra den inngåtte avtalen. Som forsker fikk jeg erfaring med at når man i en undersøkelse er avhengig av å innhente empirisk materiale, vil slike problemer kunne oppstå, man må på bakgrunn av dette være åpen for at man i noen tilfeller må ta noen omjusteringer på veien. Det er mye som skal tilrettelegges og planlegges fra både forskers, og i dette tilfellet, skolens side. Å gjennomføre intervjuer er noe som krever en del forberedelser, både i forhold til tidspunkt for intervjuene, tilgjengelighet av lærere og fysiske forhold, da man er avhengig av å ha et ledig rom som kan benyttes under intervjuene. Som forsker er det selvsagt viktig at man er behjelpelig med det man kan, men det er uansett en del praktiske forutsetninger som har behov for å tilrettelegges når man skal ut å intervjuer, som i mange tilfeller også kan ligge utenfor forskerens rekkevidde. For å være mest mulig behjelpelig i forhold til de praktiske forholdene som måtte tilrettelegges for å

kunne gjennomføre denne undersøkelsen, stilte jeg meg blant annet fleksibel i forhold til tidspunkt for gjennomføringen, men ytret et ønske i forhold til hva slags rom som skulle benyttes under intervjuene, da dette kan ha innvirkning på både lærernes oppmerksomhet i forhold til ro og oppmerksomhet, og i forhold til lyd kvaliteten på opptaket.

Etter at den første avtalen i tilknytning til datainnsamling slo feil, sendte jeg ut forespørsler til samtlige ungdomsskoler, men denne gangen uten tilbakemeldinger. Hensikten var som sagt først å benytte meg av lærere som hadde vært deltakere i PISA-undersøkelsene i 2006, på det grunnlaget av at det er denne gruppen som hadde ansvar for elevene som kom ”dårlig” ut resultatmessig i denne undersøkelsen. Debatten omkring disiplin har for øvrig vært rettet mot lærere generelt, jeg besluttet derfor at jeg i tillegg kunne inkludere barneskoler i jakten på informanter. Jeg sendte ut forespørsler til samtlige barneskoler, men også dette uten hell. Mitt siste forsøk var å sende ut til videregående skoler, og etter et par dager ble jeg kontaktet av rektor ved en videregående skole, der jeg fikk direkte mail adresser til tre lærere som hadde ytret ønske om å delta i denne undersøkelsen. Jeg inngikk i en dialog med disse lærerne, og vi avtalte tidspunkt for gjennomføringen av intervjuene. Ettersom oppgaven har som utgangspunkt å se variasjoner i informantenes uttalelser om fenomenet disiplin, vil det være nødvendig å foreta flere intervjuer. Valget falt ut i fra dette på å ha med fem informanter i undersøkelsen, dette vil være tilstrekkelig i forhold til å belyse variasjoner i deres uttalelser. Dette er også et antall som er realistisk oppnåelig i forhold tid både tidsbruk og datamateriale. Kvale poengterer at det ikke er nødvendig å foreta flere intervjuer enn nødvendig. ”Det vanlige spørsmålet ”Hvor mange intervjupersoner trenger jeg?” kan besvares ganske enkelt, med ”Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite”(Kvale, 1997, p. 58). På grunnlag av dette sitatet er det ikke nødvendig å ta seg ”vann over hodet”, eller med andre ord, intervjuer fler enn man trenger. Kvalitative intervjuer er dybdeintervjuer, det er derfor viktig at man går i ”dybden” i intervjuene som man foretar, enn at man ender opp med mange intervjuer som man på grunn av enten tidspress eller andre komplikasjoner, ikke klarer å presentere på en tilfredsstillende måte. ”I kvalitative intervjustudier er ofte antallet enten for lavt eller for høyt. Hvis antallet er for lite, vil det ikke være mulig å foreta statistiske generaliseringer eller å teste hypoteser om forskjeller mellom ulike grupper. Hvis antallet er for stort, vil det ikke være mulig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene” (ibid) Det er på grunnlag av dette, viktig at man tar et strategisk valg i forhold til antall informanter, ettersom det valget kan være kritisk i forhold til undersøkelsens validitet.

Intervjuguide

Proessen med utarbeidelse av en intervjuguide i denne undersøkelsen, omfattet en del omjusteringer før de endelige spørsmålene var klare. Det var flere kriterier som måtte tas med i betraktning i denne fasen. Undersøkelsen bygger som sagt på en fenomenografisk tradisjon, noe som vektlegger at det er informantenes egne opplevelse som kommer til uttrykk under intervjuet. Det er også hensiktmessig at spørsmålene bidrar til at man får fram den informasjonen man er ute etter, dette er i tillegg noe som vil være gjeldende i forhold til undersøkelsens validitet, i den grad at man vil kunne se om disse spørsmålene måler det jeg som forsker har som hensikt å belyse. ”Å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete spørsmål” (Dalen, 2004, p. 30). Dalen (ibid, p.31) tar også for seg følgende kriterier det er viktig man tenker gjennom når man utarbeider spørsmålene til intervjuguiden:

- Er spørsmålet klart og utvetydig?
- Er spørsmålet ledende?
- Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
- Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?
- Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?

Når man gjennomfører en fenomenografisk undersøkelse er man ute etter å få menneskers egne opplevelse av et fenomen, dette er også i tråd ved bruk av kvalitativt intervju. I forhold til Dalens kriterier er det også viktig at man er nøye i utvelgelsen av spørsmål. Som hun beskriver, må man i denne prosessen overveie om spørsmålene er for ledende, og det er viktig at man som forsker ikke stiller spørsmål som på en eller annen måte inneholder en allerede gitt definisjon. Spørsmålene i en slik undersøkelse må også være åpne nok til at informantene har nok ”rom” for selv å sette ord på hvordan det bestemte fenomenet oppleves for dem. En annen regel som er gjeldende i all forskning, er at man etablerer forskningsspørsmål som samsvarer med den forskningstradisjonen man har valgt å holde seg innenfor. Etter at jeg hadde satt meg inn i den fenomenografiske forskningstradisjonen, prøvde jeg meg litt fram og tilbake før jeg etter hvert fikk utarbeidet de spørsmålene som er best egnet for denne typen undersøkelse.

Etter en del omreguleringer av intervju spørsmålene, med hensyn til både den fenomenografiske tradisjonen, som vektlegger at spørsmålene gir informantene nok ”rom” til å selv kunne definere deres egne opplevelse av fenomenet som skal måles, og i forhold til retningslinjer for bruk av det kvalitative intervjuet, ble den endelige intervjuguiden følgende:

1. Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?
2. Hvordan opplever du en disiplinert elev?
3. Er disiplin noe som bør vektlegges i skolen, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke?
4. Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg?
5. Hva kjennetegner disiplin i klasserommet?

Det vil nå taes en gjennomgang av de utarbeidede spørsmålene, dette for å tydeliggjøre i hvilken grad de ulike spørsmålene måler undersøkelsens hensikt, samt en argumentasjon om hvorfor de gjør det.

Det første spørsmålet som skal stilles i denne undersøkelsen er: Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da? Dette spørsmålet vil bidra til at informanten selv må definere hva de vektlegger ved dette begrepet, dette spørsmålet er på ingen måte ledende eller meningsfortellende. Dette er et fullstendig åpent spørsmål som kan bidra til at informantene med egne ord får muligheten til å forklare hvordan de opplever dette begrepet, og til å bringe frem hva slags assosiasjoner de ulike informantene har i forhold til fenomenet disiplin. Fenomenografien tar som tidligere beskrevet utgangspunkt i *2.ordningens perspektiv* (Larsson, 1986), altså hvordan noen opplever noe, noe intervjuets første spørsmål gir rom for.

Det andre spørsmålet i intervjuet er: Hvordan opplever du en disiplinert elev?

Dette spørsmålet vil også være med på å trekke frem informantenes egne opplevelse av hvordan disiplin oppleves for dem, samt om de vektlegger den indre eller den ytre disiplinen, disse kriteriene vil i stor grad kunne måles gjennom dette spørsmålet. Dette spørsmålet vil belyse om informantene vil trekke frem elevenes selv- disiplin, eller om det er elevenes holdninger, m.a.o. den ytre disiplinen som informantene vil påpeke her, det kan selvsagt også være en blanding av de to.

Det tredje spørsmålet er: Er disiplin noe som bør vektlegges i skolen, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke? Dette spørsmålet kan være med på å underbygge hva slags miljø informantene mener er viktig i skolen, det vil som i de foregående spørsmålene også få frem hva de vektlegger i fenomenet disiplin, ettersom de her må begrunne hvorfor/ hvorfor ikke, i sitt svar. Dette er et spørsmål som kan trekke inn mange elementer ved skolens virksomhet.

Det fjerde spørsmålet er: Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg? Dette spørsmålet antyder at disiplin er noe som har med undervisning å gjøre, men informantene har på dette tidspunktet allerede definert hva deres opplevelse av fenomenet disiplin er, dette spørsmålet vil derfor bidra til at informantene kan sette deres betydning av disiplin inn i sammenheng med selve undervisningen. Dette spørsmålet vil i tillegg kunne trekke frem hvordan lærerne opplever at det fysiske miljøet spiller en rolle, og hvilke faktorer de mener er med på å skape de beste forutsetningene for et læringsmiljø.

Det femte spørsmålet er: Hva kjennetegner disiplin i klasserommet?

Dette spørsmålet vil i likhet med det foregående spørsmålet avdekke hvordan informantene opplever det fysiske miljøet. Det forrige spørsmålet gikk i hovedsak kun på undervisning, dette spørsmålet går utover det, og gir informantene rom til å beskrive hvilke andre faktorer de mener kan være viktige i forhold til det fysiske miljøet i klasserommet. Her kan faktorer som for eksempel ro, samhørighet, gruppearbeid, elevenes deltakelse o. l komme til uttrykk.

Generelt om transkripsjon

”Transkribering. Klargjør intervju materialet for analyse, noe som vanligvis medfører transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst” (Kvale, 1997, p. 47). Det finnes ulike måter å dokumentere intervju på, i denne undersøkelsen falt valget på å benytte lydbåndopptaker. Dette vil gi muligheten til å kunne gå nøye gjennom intervjuet som er foretatt, på en grundig måte. Dette vil i tillegg også gi muligheten til å kunne være fullstendig tilstede under intervjuet, samtidig som tonefall, korrekt ordbruk og pauser, som alle kan ha stor betydning for den intervjuedes opplevelse av tema, vil dokumenteres. I denne undersøkelsen vil ulike typer gester derimot ikke være av betydning, da informantens opplevelse av fenomenet ikke er av en slik art at slike gester vil spille noen rolle på deres beskrivelser. Transkripsjonsdelen er i dette tilfellet direkte overført fra muntlig tale til skriftlig tekst, informantens opplevelse er på grunnlag av dette sitert direkte fra deres utsagn. ”I dag analyseres intervjuer sjelden

direkte fra båndopptak. Den vanlige prosedyren er å få båndopptaket transkribert til skriftlig tekst”(ibid, p. 102). I likhet med andre framgangsmåter når man skal foreta intervjuer, finnes det både fordeler og ulemper ved bruk av båndopptaker. Noen av fordelene er som sagt at man har mulighet til å få med seg hele intervjuet, med andre ord at forskeren vil ha en tilstedeværelse som ikke ville vært mulig dersom det for eksempel skulle tas notater underveis. Men bruk av båndopptaker utelater dermed mulighetene for å se hvilke omgivelser som kan være med på å spille inn, samt intervjupersonens mimikk, noe som kan være med på å skape en annerledes oppfatning av det som blir sagt. Bruk av videoopptak vil derimot kunne fange opp alle disse aspektene. Jeg har som sagt valgt å benytte meg av båndopptaker i mitt forskningsprosjekt, noe som begrunnes ved at både bruk og analysing av videomateriale er mer tidskrevende, noe som kan skape tidsklemme for mitt arbeid. ”Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse”(ibid. p.105). Denne prosessen vil derfor være til stor hjelp når man skal starte på analyse arbeidet. Man vil gjennom dette måtte gå gjennom intervjupersonens utsagn opptil flere ganger, noe som også vil resultere i at man blir godt kjent med det som blir sagt under intervjuet. Dette vil også være svært hjelpelig i drøftingen av funn, ettersom man opp til flere ganger har gått gjennom de muntlige data. Transkripsjon er et krevende arbeid, det er derfor viktig at det som skal transkriberes har god kvalitet. ”Å transkribere store mengder intervjumateriale er ofte kjedelig og anstrengende; det kan gjøres mindre anstrengende ved at man sikrer at opptakene er av god lyd kvalitet”(ibid). Kvale henviser i forhold til dette at det vil være hensiktsmessig å foreta et par pilotintervjuer, slik at man kan bli kjent med eventuelle ting som kan gå galt i en intervjusammenheng. Dette kan for eksempel dreie seg om lyd kvalitet, volum og liknende utfordringer som kan oppstå. Etske utfordringer kan også spille inn i de tilfellene der man arbeider med sensitive opplysninger, dette være seg i forhold til taushetsplikt, oppbevaring av opptak og liknende tilfeller. Dette vil derimot ikke spille inn i dette forskningsprosjektet, ettersom spørsmålene som gjelder her, ikke er av den grad som på noen måte vil kunne virke støtende mot bestemte personer, dreier seg om utsagn mot enkeltpersoner, eller som omhandler tabubelagte tema. Informantene vil på tross av at denne undersøkelsen ikke faller under noen av de nevnte kategoriene bli forbeholdt anonymitet, samt at de vil bli underrettet om at lydopptakene kun vil bli benyttet i forhold til denne masteroppgaven. Undersøkelsens hensikt omfatter ulike menneskers opplevelse av det samme fenomenet, noe som tilsier at det ikke er noen hensikt å legge fram personlige opplysninger, eller andre opplysninger som vil kunne medføre en avsløring av hvem som står bak uttalelsene i det innsamlede materialet.

I den transkriberte intervjuguiden (vedlegg 1), har jeg nummerert hver linje, noe som vil være til hjelp når det i analysedelen blir sitert direkte fra intervjuet. Man vil da på en enkel måte kunne gå inn i det vedlagte dokumentet og lese informantenes fullstendige beskrivelse på hvert spørsmål. I analysedelen vil referansene fra det innsamlede materialet bli referert til på følgende måte, når det skal siteres direkte fra informantenes beskrivelser av deres opplevelse. Følgende eksempel vil bli benyttet:

Første gang det siteres vil referansehenvissningen være slik:

Direkte sitat... Vedlegg 1, side 2, linje 12-19

Deretter vil referansehenvissningen være slik:

Direkte sitat... V1,s.2, l.12- 19.

Lydopptaket fra selve intervjuet vil selvsagt i tillegg ligge ved oppgaven, dette for å dokumentere for at transkripsjonsdelen, med andre ord at oversettelsen fra lyd til tekst er gjort på en korrekt måte.

Generelt om kvalitativ analyse

”Kvalitativ forskning anvender ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet.

Felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. En slik tilnærming bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Dermed blir virkeligheten ikke entydig, men mangfoldig”(Dalen, 2004, p. 19).

”Det är bearbetningen av våra intervjuer som vi kallar *kvalitativ analys*- kanskje en något allmän rubrik, eftersom det ju är en speciell form för kvalitativ analys. Avsikten med databearbetningar är att finna kvalitativt skilda kategorier vari uppfattningarna kan beskrivas”(Larsson, 1986, p. 20). Larsson (ibid) tar her opp hvordan en kvalitativ analyse med et eksempel fra fenomenografisk forskning vil forløpe. Kvale (1997, p. 122) beskriver at formålet med det kvalitative intervjuet er beskrivelsene og tolkningene av temaer i intervjupersonens livsverden, og at dette er et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning, og han beskriver videre seks ulike trinn i selve analysen av det innsamlede datamaterialet:

- Intervjupersonens beskrivelse av livsverden, dette er en spontan affære, det skjer liten tolkning eller forklaring i denne fasen.
- Intervjupersonene selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, og ser nye betydninger i det de opplever og gjør..().. Intervjupersonene begynner selv å se nye

sammenhenger i livene sine på bakgrunn av deres egne spontane beskrivelser. Og dette skjer uten at intervjueren fremsetter tolkninger.

- Intervjueren foretar gjennom intervjuet fortetninger og tolkninger av meningen med det intervjueren sier, og ”sender” meningen tilbake. Intervjupersonen har da mulighet til for eksempel å svare ”Nei, det var ikke det jeg mente, eller ”Ja, det var akkurat det jeg forsøkte å si”..().. Denne formen for intervjuing medfører en kontinuerlig tolkning med mulighet for en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av intervjuerens tolkninger. Resultatet kan da bli et ”selv- korrigerende” intervju.
- Det transkriberte intervjuet blir her tolket av intervjueren, enten alene, eller sammen med andre forskere. Denne analysen kan deles inn i tre deler: 1)det store og komplekse intervjumaterialet skal struktureres for analyse.2)klargjøring av materialet, slik at det blir mer mottakelig for analyse(eliminering av overflødig materiale som digresjoner og gjentakelser, skiller mellom vesentlig og uvesentlig.3)intervjuenes mening utvikles. Intervjupersonens egen forståelse hentes frem i lyset, forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet.
- Gjen- intervjuing: når forskeren har analysert og tolket det ferdige intervjuet, kan han eller hun gi tolkningene til intervjupersonene. Som en forlengelse av det ”selv- korrigerende” intervjuet, får intervjupersonen en mulighet til å kommentere intervjuerens tolkninger, samt til å utdype sine egne opprinnelige uttalelser.
- Et mulig sjette trinn ville være å forlenge tråden som går fra beskrivelse og tolkning til å omfatte *handling*. Det vil si at intervjupersonene begynner å handle på bakgrunn av den nye innsikten de har fått i løpet av intervjuet.

Fortolkningsprosessen

Fortolkningsprosessen starter når den innsamlede empirien møter teorien, men allerede i transkripsjonsfasen har fortolkningen blitt iverksatt. Det må derfor presiseres at det er min tolkning av data som er rådende i dette forskningsprosjektet, noe som gjør at prosjektet muligens ville sett noe annerledes ut med et annet sinn. Dette poenget er også noe mye av kritikken på kvalitativ forskning går på, selv om meningen med denne typen undersøkelse har som hensikt å få frem den intervjuedes opplevelse av et fenomen, vil forskerens tolkning sette et visst preg på det ferdige resultatet. ”En vanlig kritikk av intervjutolkningene er den følgende: ”Ulike tolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet; altså er ikke intervjuet noen vitenskapelig metode”(ibid, p.141). Kvale (ibid) viser også til det han kaller *hermeneutiske fortolkningsprinsipper*, der han peker på hvordan forståelsen hele veien bygger

på en prosess som går frem og tilbake mellom *delene* og *helheten* (den hermeneutiske sirkel). ”Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse af teksten som helhed fortolkes dens forskellige dele, og ud fra disse fortolkninger sættes delene på ny i relation til helheden osv”(ibid, p.58).

3.3. Gjennomføring av intervju

Jeg møtte mine informanter etter avtale ved den videregående skolen der de arbeider. Jeg hadde vært i dialog med tre lektorer, tre med mange år bak seg som lektor, de resterende var nok så ”ferske” i ”gamet”. Lektorene som jeg hadde vært i dialog med på forhånd uttrykte engasjement i forhold til undersøkelsens tema. Vi fant et arbeidsrom der vi kunne få være i fred, samt et rom som ga rom for diskresjon og konsentrasjon. Jeg avtalte rekkefølgen for hver enkelt informant, da dette ikke ble klargjort ved en tidligere anledning. Jeg forklarte kort undersøkelsens formål, samt understrekte at lydopptakene kun ville bli benyttet i forhold til masteroppgaven, og at informantene som avtalt ville være anonyme. Denne informasjonen var blitt gitt i forespørselen som ble sendt til skolen. Men som beskrevet tidligere i teksten, var arbeidet med å finne informanter mer krevende enn antatt, og ønske om å intervju 5-6 lærere virket uoppnåelig. Jeg forklarte dette til mine informanter, og de tilbydde seg med å være behjelpelige i forhold til å finne de resterende lærerne jeg trengte til min undersøkelse. Det tok ikke lang tid før jeg hadde det antallet jeg hadde til hensikt å benytte meg av, så dette ble en svært heldig opplevelse. Før jeg startet intervjuene, ga jeg lik informasjon til mine informanter, der jeg presisterte at det var deres opplevelse jeg var ute etter, og at jeg på grunnlag av dette for det første ikke kom til å vise spørsmålene på forhånd, noe som vil føre til at jeg ville få spontane svar. Jeg ga også beskjed om at det ikke var vanskelige spørsmål, men kun spørsmål som ville få frem deres opplevelse, og at jeg derfor ville stille de et og et spørsmål, ingen tilleggs spørsmål. Det ville være opp til de hvordan de tolket spørsmålene, og at de bare måtte prate så mye/ lite de ville rundt hvert spørsmål, og deretter gi et lite tegn på at de ville gå videre til neste spørsmål. Spørsmålene i undersøkelsen bygger på opplevelse, jeg valgte derfor å gjøre det på denne måten, dette for å på en best mulig måte ville få frem deres stemmer.

Som uerfaren forsker hadde jeg tenkt at intervjuene kom til å ta i hovedsak mellom 20- 40 min, noe som viste seg å ikke stemme. Intervjuene tok i praksis alt mellom 5- 13 min, jeg bestemte meg derfor for å intervju en til lektor, dette på grunnlag av et par veldig korte

intervjuer. Begrunnelsen for at jeg i første omgang valgte å benytte meg av 5 informanter, var både knyttet til tid og omfang, samtidig som jeg i tillegg syntes det ville være representativt i forhold til analysedelen, både i forhold til fenomenografiens hensikt, likheter/ ulikheter som gir rom for flere dannede kategorier, samt til drøfting opp mot oppgavens teoretiske del, da jeg under intervjuet hørte mye kjent i forhold til den didaktiske delen.

Kapittel 4

4.0. Forskningsetikk

I all forskning finnes det etiske retningslinjer som må følges. ”En intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende: den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuede, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon”(ibid, p.65). De etiske prinsipper i forskning vil ifølge Kvale være gjeldende allerede fra starten av når man tematiserer sitt forskningsprosjekt, dette vil si at man allerede fra starten av burde begrunne hvorfor man har valgt å gjennomføre en undersøkelse innenfor et bestemt område, og deretter følge de etiske fordringer som foreligger. Begrunnelsen burde ifølge Kvale ikke bare ha en vitenskapelig verdi, men man burde i tillegg ha et formål om å ta hensyn til en forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes(jfr. Ibid, p. 67).

4.1. Dataenes troverdighet og nøyaktighet

Når man gjennomfører et forskningsprosjekt er det som sagt viktig at man tar hensyn til de etiske fordringer som foreligger, i all forskning må man følge disse etiske reglene. Dette er også noe som vil gjenspeile seg i forhold til om oppgaven er ”valid”, har ”reliabilitet” og om undersøkelsens funn kan ”generaliseres”.

Thorleif Lund beskriver sin forståelse av validitet i boken *Innføring i forskningsmetodologi*. ”Begrepene i forskningsproblemet må operasjonaliseres slik at forskeren får indikatorer eller operasjonelle variabler som måler de relevante begrepene best mulig. De operasjonelle variablene vil da ha såkalt god begrepsvaliditet, hvilket vil si at slutningene fra variablene til begrepene- dvs. begrepslutningene- har god validitet” (Lund, 2002, p. 89). Lund (ibid) nevner i boken flere variasjoner av validitet, disse ulike variablene er knyttet til ulike typer målinger. Han deler validitet inn i tre ulike grupper, disse er:
Innholdsvaliditet- dette betegner han som den typen måleinstrument som dekker et representativt utvalg av det atferdsområdet som skal måles. Et eksempel på hva slags type dette kan være, er eksempelvis om en prøve som er gitt i en klasse utgjør spørsmål som er representative i forhold til det som legges til grunn at elevene skal kunne i nettopp dette faget. (ibid, p.173). ”Innholdsvaliditet omtales og undersøkes oftest i forbindelse med

kunnskapsprøver, hvor universet er relativt klart avgrenset gjennom målformuleringer, planer og eventuelt lærebøker(ibid).

Kriterievaliditet- denne typen blir i hovedsak benyttet for å forutsi for eksempel skoleprestasjoner eller yrkesprestasjoner. Det sentrale validitetsspørsmål vil i denne forbindelse er spørsmålet om hvor effektiv testen er til å predikere hvor godt eller dårlig man vil lykkes i utdanning eller yrke.

Begrepsvaliditet- ”For å kunne undersøke begrepsvaliditet er det nødvendig å arbeide med både teori og data. Dette følger ved at begrepsvaliditet er definert som grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det”(ibid). I denne undersøkelsen vil for eksempel variasjonen av informantenes opplevelse av fenomenet disiplin bli belyst i forhold til variasjonens innhold, men også opp i mot den teoretiske delen som utgjør punkt 2.0 i oppgaven. Hovedmålet vil i forhold til fenomenografien, være å belyse hvilke ulike kategorier som dannes ut fra informantenes opplevelse av disiplin.

”Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre”(Kvale, 1997, p. 164). Spørsmål i forhold til om undersøkelsens resultater kan være gyldige i andre sammenhenger til andre tider, er også et spørsmål som avhenger av undersøkelsens reliabilitet. Det viktigste i vurderingen av forskningens resultater i forhold til validitet, er om det innsamlede materialet sier noe om det man som utgangspunkt hadde å belyse, svarer man på problemstillingen? Som sagt er meningen med kvalitative undersøkelser ikke å finne hyppigheter eller omfanget av et fenomen, men å utdype og forstå et fenomen. I denne undersøkelsen vil dette dreie seg om å beskrive variasjoner av læreres opplevelse av disiplin. Resultatene av denne undersøkelsen vil dermed kun være reliable dersom lærerne gir de samme tilbakemeldingene på deres opplevelse av disiplin, i et intervju ved en senere anledning.

I forhold til generalisering, er dette noe som sjelden kan gjøres med kvalitative studier. For at man skal kunne generalisere funnene av en undersøkelse, krever det flere deltakere enn det man benytter seg av i kvalitative metoder. Som det ble beskrevet tidligere, er kvalitative intervjuer dybdeintervjuer som er svært tidskrevende, det vil derfor være vanskelig å foreta masseundersøkelser ved bruk av denne metoden.

Et annet viktig prinsipp i forskningsprosessen er at man beskriver hvilken forforståelse man har av temaet som skal undersøkes, i dette tilfellet vil det for eksempel ha vært hva mine

tanker rundt disiplin i skolen er. ”All forståelse er bestemt av en forforståelse eller forståelseshorisont (Wormnæs, 1996) Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal studeres. I denne undersøkelsen vil dette kriteriet derimot ikke spille en stor rolle, da spørsmålene som blir stilt gir ”rom” nok til at det er informantenes opplevelse som vil komme til uttrykke, noe som i tillegg er hele undersøkelsens grunnlag. Som forsker har jeg redegjort for hvordan interessen rundt tema oppsto, og hva som er hensikten med å gjennomføre denne undersøkelsen. Min forforståelse av fenomenet disiplin vil ikke være av betydning for oppgavens hensikt, da denne undersøkelsen bygger på menneskers opplevelse av et fenomen. Men det er på tross av dette viktig å ta med i betraktning at i møtet med intervjuinformantene og med det innsamlede materialet vil forskeren alltid stille med en slik forforståelse. (jfr. Dalen, 2004, p. 18).

Et av kriteriene for at en forskningsoppgave har reliabilitet, avhenger av at man gjør oppgaven som transparent som mulig, dette vil si at jeg må drøfte og avklare for leserne hva relasjonen mellom meg og forskningsfeltet er preget av, med andre ord hvilke hensikter som ligger til grunn for å ville gjennomføre undersøkelsen. Jeg må i tillegg vedlegge det transkriberte intervjuet og beskrive hvordan intervjusituasjonen foregår. Jeg vil gjennom disse beskrivelsene ha muligheten til å gjøre oppgaven så transparent som mulig. Noe som kan være et hjelpemiddel til at det jeg er ute etter å undersøke, altså variasjoner av læreres oppfatninger av fenomenet ”disiplin”, vil være det som vil komme til uttrykk på en best mulig måte, med andre ord at det er lærernes egne ”stemmer” som kommer til uttrykk, og ikke mine tolkninger av lærernes utsagn.

4.2. Ethiske refleksjoner

Forskerens valg av problemstilling bygger på egne interesser og verdier, det er derfor en forutsetning for undersøkelsens troverdighet at man er åpen og ærlig i forhold til de valgene man foretar seg gjennom hele prosessen. Dette er et viktig moment for at leseren skal kunne vite hva man har å forholde seg til, ligger et tema svært nær forskerens egeninteresse, vil det finnes farer ved at forskeren ”fargelegger” undersøkelsen utover de etiske fordringer som gjelder i forskning. Et godt utgangspunkt for forskningsprosjektets troverdighet vil derfor være avhengig av oppgavens transparent.

Kvale (jfr. 1997, p. 67) beskriver at det finnes etiske sider ved alle de syv forskningsstadiene som må tas hensyn til når man foretar en kvalitativ undersøkelse, hva disse stadiene innebærer, og hvordan disse kriteriene spiller inn på denne undersøkelsen vil videre bli beskrevet.

Det første punktet er følgende: ”Tematisering: undersøkelsen må ha et formål utover kun vitenskapelig verdi, det må vises til at man tar hensyn til å ville forbedre den menneskelige situasjon som utforskes”(ibid). I forhold til denne undersøkelsen er som beskrevet i innledningen å få frem lærernes egne synspunkter på hvordan de opplever disiplin i skolen. Den pågåtte debatten omkring dette har satt mye fokus på lærernes evne til å disiplinere sine elever, der lærernes egne opplevelse i stor grad har blitt tilsidesatt i debattene.

Det andre punktet til Kvale er: ”Planlegging: innhente intervjupersonenes samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet, samt vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonen”(ibid). I tråd med dette ble rektor ved den skolen hvor intervjuene var ønsket kontaktet. Etter en presentasjon av meg selv og mitt formål, ble vi enige om at jeg skulle sende en forespørsel der jeg skulle vise til tema, antall informanter som trengtes, praktiske behov i forhold til intervjuet, tidsskjema, og selvsagt formål både av gjennomføringen av undersøkelsen og konfidensialitet i forhold til datamaterialet. Det ble her presisert at informantene ville bli forbeholdt anonymitet, samt at alle data ville ble slettet etter endt prosess.

Det tredje stadiet i prosessen er: ”Intervjusituasjonen: forskeren må her klarlegge intervjurapportens konfidensialitet, og vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for intervjupersonene - som for eksempel stressopplevelse og endrede selvbilder. Forskeren må også tenke gjennom nærheten mellom forskningsintervjuet og det terapeutiske intervjuet”(ibid). Denne undersøkelsen ble som sagt ikke vurdert til å inneholde sensitive opplysninger, noe som betyr at gjennomføringen av undersøkelsen ikke krevde godkjenning fra datatilsynet. Dette ble informantene opplyst om, men man har som forsker alltid plikt til å opplyse de intervjuede om formål og bruk av de innsamlede data, samt at man må vurdere om informantenes uttalelser kan føre til konsekvenser for de involverte. Sistnevnte vil ikke være gjeldende her, da denne undersøkelsen kun omfatter lærernes generelle opplevelse av hvordan de opplever disiplinen i skolen, intervjuet vil ikke ta for seg personopplysninger, eller dreie seg om uthengig av enkeltpersoner.

Kvales fjerde stadiet er i forhold til transkribering av datamaterialet, og følgende kriterier vektlegges i dette stadiet: ”Konfidensialitetshensynet vurderes også her, samt spørsmål om hva det vil si å foreta en lojal, skriftlig transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser”(ibid). Her er det viktig at man som forsker viser respekt i forhold til informantens uttalelser, både i forhold til konfidensialitet(anonymisering) og at man oversetter det muntlige opptaket på en korrekt måte som mulig. Det er informantens stemmer som skal bli hørt, det er derfor et viktig utgangspunkt at man oversetter direkte fra tale til tekst. I forhold til de etiske refleksjonene som gjelder i forskningsprosessen, er det som tidligere presisert, viktig at man er observant på at man ikke ”fargelegger” informantens utsagn etter ens egne behov.

Det femte stadiet tar for seg analyseringen av de innsamlede data. ”Analysering: denne delen omfatter spørsmål om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og hvorvidt intervjupersonene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes”(ibid). I denne undersøkelsen vil informantens beskrivelser av deres opplevelse siteres ordrett, det er ikke rom for tolkning i en fenomenografisk undersøkelse, går man bort fra dette hensynet vil undersøkelsens funn ikke lenger være gyldige.

Nest siste punkt går på å verifisere. ”Verifisering: Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig”(ibid).

Det siste stadiet i forhold til de etiske refleksjonene i forskningsprosessen dreier seg om den endelige rapporten som blir offentliggjort. ”Rapportering: Også her må konfidensialitetsprinsippet vurderes, samt spørsmålet om hvilke konsekvenser den offentliggjorte rapporten har for intervjupersonene og for gruppen eller institusjonen de representerer”(ibid).

Når man arbeider med kvalitativt intervju må man alltid gjøre rede for informantene som man skal benytte seg av, samtidig som man må gjøre overveininger i forhold til anonymiseringer og sensitive opplysninger. Innebærer forskningen tabubelagte områder, uthengig av enkeltpersoner og liknende er man pålagt å søke til datatilsynet for å få godkjenning om å gjennomføre forskningsprosjektet. I all forskning er man i tillegg pålagt å underrette intervjupersonene i forhold til bruk av datamaterialet, og i forhold til undersøkelsens hensikt.

Kapittel 5

5.0. Analyser

Utgangspunktet for denne undersøkelsen vil være å analysere informantenes uttalelser av deres opplevelse i forhold til disiplin, og deretter i tråd med den fenomenografiske tradisjonen, danne kategorier ut i fra de ulike synspunktene som dannes av fenomenet disiplin, denne analysen vil bygge på både likhets- og ulikhetsoppfatninger. Resultatet av de ulike kategoriene vil bli framstilt i tabell 5.1. Den fenomenografiske tradisjonen vektlegger at man i analysen fremstiller hvor mange oppfatninger som finnes av fenomenet som undersøkes, og hvordan disse ser ut, for at resultatet skal bli framstilt på en mest mulig oversiktelig måte, vil de ulike kategoriene bli presentert i form av en tabell (tabell 5.1). Deretter vil det innsamlede materialet bli gjennomgått på en mer grundig måte, både med en tydeligere gjennomgang av de ulike kategoriene, der sitater fra informantene vil bli benyttet for å støtte opp om de dannede kategorier, som deres utsagn har resultert i. Hvorfor noe er som det er, vil ikke være det interessante innenfor fenomenografien, som tidligere avklart bygger denne tradisjonen på menneskers oppfatninger av noe, ikke faktaopplysninger. Det vil i punkt 5.1, tas en gjennomgang av spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen, under hvert spørsmål vil det dannes ulike kategorier, på grunnlag av informantenes ulike opplevelse av fenomenet disiplin. Sitater av informantene vil bli beskrevet ordrett fra det transkriberte materialet, dette for å gjengi deres uttalelser, og ikke min tolkning av deres utsagn.

Jeg har som tidligere beskrevet benyttet meg av seks informanter i undersøkelsen. Alle er lektorer ved en videregående skole og alle utenom to av informantene har mange års arbeid i læreryrket bak seg. Alderen på lektorene som har deltatt i undersøkelsen er mellom 45- 55 år, utenom en av de, informant 5 var i slutten av 30- årene og også den som har vært kortest i yrket. Noe som muligens også gjenspeiler seg i intervjuet med denne personen, svarene er korte og konkrete, men som intervjuer opplevde jeg at denne personen var noe mindre reflektert enn både informant en, to, tre og seks. Disse informantene viste en bredere og mer reflektert side under intervjuene. Som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven, hadde jeg kun inngått avtale om intervju med 3 av informantene på forhånd, disse var informant 1, 2 og 6, dette kan selvsagt også være noe av grunnen til at det var disse som svarte mest reflektert og overtenkt under intervjuene, de hadde i tillegg også sett forespørselen min som jeg hadde sendt, samtidig som de var mer forberedt enn informant 3,4 og 5. Disse lektorene ble litt kastet inn i det, de stilte seg villige da lektorene jeg hadde inngått avtale med, forsøkte å finne

de resterende tre jeg trengte til intervjuene, noe jeg selvsagt satt stor pris på. Men på grunnlag av dette, hadde de et annet utgangspunkt enn de jeg hadde vært i dialog med. Gjennom alle spørsmålene ser man tydelig at informant 4 og 5 gir kortere svar enn de resterende informantene. På den andre siden hadde informant 3 det samme utgangspunktet som informant 4 og 5, men denne lektoren virket svært reflektert i forhold til spørsmålene, men dette kan selvsagt også ha med interesse rundt tema å gjøre.

5.1. Kategorisering: Variasjoner av informantenes forståelse av disiplin i skolen

Tabell 5.1.

Tabellen nedenfor viser oversikt over spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen(5.1.1-5.1.5) loddrett i første linje, vannrett ved siden av hvert enkelt spørsmål vises de ulike svarkategoriene som utkom fra informantenes opplevelse av disiplin.

Spm. 1 Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?	Ikke ensbetydende med prøysser/kadaverdisiplin	Disiplin innebærer at det er spille/kjøreregler som må overholdes	Disiplin er et ubrukelig og gammelt begrep	
Spm. 2 Hvordan opplever du en disiplinert elev?	En disiplinert elev er en elev som holder styr på seg selv	En elev som klarer å jobbe konsentrert, det er en disiplinert elev	En disiplinert elev er en elev som er høflig, respekterer andre og som rekker opp hånden	Det finnes ikke noe som heter disiplinerte elever
Spm. 3 Er disiplin noe som bør vektlegges i skolen, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke?	Ja, disiplin er noe som bør vektlegges, hvis man skal ha et godt læringsmiljø	Disiplinmangelen er ikke et så stort problem i skolen	Både elever og lærere er avhengige av at disiplin vektlegges i skolen	Disiplin er en autoritær utøvelse av lærer, der eleven blir underdanig, dette trenger vi ikke i skolen.

Spm. 4 Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg?	At det er fastsatt noen rammer, både rundt mål og hva det er man skal rekke å komme igjennom	At overgangen fra en aktivitet til en annen, går stille for seg	Det vil være en situasjon der læreren som en autoritær skikkelse står foran, mens elevene stirrer tomt ut i lufta	
Spm. 5 Hva kjennetegner disiplin i klasserommet?	Ro og orden er det som kjennetegner disiplin i klasserommet	Disiplin i klasserommet betyr at læringsbetingelsene er optimale	Et disiplinert klasserom er når du ser at elevene arbeider med det de skal	Disiplin i klasserommet er når elevene sitter stille og lytter og ikke tør å si noe

5.1.1. Presentasjon og gjennomgang av de ulike kategoriene

Det vil nå tas en gjennomgang av de ulike kategoriene som ble presentert i tabell 5.1. Dette vil bli gjort for at leseren skal få et innblikk i hva som dannet grunnlaget for de dannede kategoriene. Det vil henvises til direkte sitater gitt av informantene under intervjuet, dette for å vise at det er deres opplevelse som har dannet utgangspunktet for de ulike kategoriene, og ikke min tolkning.

Spm. 1: Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?

Undersøkelsen første spørsmål førte til 3 ulike beskrivelser av informantenes forståelse av fenomenet disiplin. Følgende kategorier ble dannet på grunnlag av deres utsagn.

Kategori 1: Ikke ensbetydende med prøysser/ kadaverdisiplin

Tre av informantene brakte begrepene prøysser og kadaverdisiplin på banen da dette spørsmålet ble stilt, men dette for å presisere og ta avstand fra at det ikke er denne typen disiplin skolen trenger. Informant 1, 2 og 3 var alle svært reflekterte i forhold til undersøkelsens tema, og de uttrykte at disiplin sto sentralt i skolen, og at dette var et fenomen man trengte i skolen for å få et best mulig læringsmiljø. Informant 1 var blant annet opptatt av at det var visse spilleregler som måtte ligge til grunn, men at det fantes grenser for hva som skulle legges i denne disiplinen. *Spilleregler som må overholdes, regler for atferd som*

gjelder. Men ikke i betydning av kadaverdisiplin, noe mer positivt som trygge rammer rundt og der disiplin er en god forutsetning for læring (informant 1, Vedlegg 1, side 1, linje 1- 3). Informant 2 som har mange år som historielærer bak seg benyttet seg også av begrepene prøysser/ kadaver disiplin, informanten uttrykte at det falt naturlig å se på dette begrepet i et historisk perspektiv, informant 2 opplevde begrepet disiplin på følgende måte: *Jeg tenker jo alltid litt historisk om det, som prøysserdisiplin og kadaverdisiplin fordi jeg er historielærer, men når det gjelder skole tenker jeg på orden og forutsigbarhet og at vi har metoder for folk som glir litt ut kommer inn igjen og at vi har greie og ryddige forhold i klassen, fordi enhver klasse tørster etter disiplin, det er min erfaring* (informant 2, V1, s.3, 1.8-12). Informant 3 falt også inn i denne kategorien, i likhet med informant 1 opplevde også denne informanten at man måtte operere med visse spilleregler i skolen, men at dette ikke var i betydning kadaverdisiplin. *Ja, begrepet disiplin har jo fått en veldig negativ valør hos mange, men for at jeg skal fungere godt i et samfunn, særlig i et skolesamfunn, så må du ha visse kjøreregler. Man må forvente av elever for eksempel at de klarer å være helt stille i 5- 10 minutter, at de klarer det. Enten at de følger med når noe blir forklart, eller å sitte og jobbe i ti minutter, helt stille. Det syntes jeg man bør, det er det siste man kan forvente. Og når man da forlanger dette i skolen, har det da ingenting med kadaverdisiplin å gjøre, men det er en måte å jobbe på, være effektiv på* (Informant 3, V1, s.5, 1.4-10). Samtlige av informantene som falt inn under denne kategorien la vekt på den strukturerte disiplinen, med andre ord, rammene rundt.

Kategori 2: Disiplin innebærer at det er spille/ kjøreregler som må overholdes

To av informantene uttrykte at disiplin handler om at det er visse spille/ kjøreregler som må overholdes i skolen, og at dette er viktig både i forhold til elevenes atferd og for læringsmiljøet generelt. *Spilleregler som må overholdes, regler for atferd som gjelder* (informant 1, V1, s.1, 1.1). Informant 3 opplevde også at disiplin i skolen handlet om at det måtte være visse kjøreregler for at elevene skulle arbeide konsentrert og fokusert med det som de var pålagt å arbeide med, og uttrykte følgende på dette spørsmålet: *Så det er mer med kjøreregler, det er mer til elevenes beste, at de skal bedre konsentrere seg og være stille når de skal være stille. Så kan de jo selvfølgelig jobbe sammen når de skal jobbe sammen. Men da må det også være en disiplin tilstede, at de jobber med det de skal, at de ikke sklir ut og snakker om festen på lørdag for eksempel og sånne ting. Det er så enkelt som det disiplin. Og det vil ikke bli noe god skolegang, det vil ikke bli noen god skole engang uten at man har en del kjøreregler som elever er vant til å adlyde og som de forstår og som de handler etter, det*

er i grunnen det (informant 3, V1, s. 5, 1.10- 17). Begge disse informantene la som nevnt, gjennom de ulike spørsmålene i undersøkelsen vekt på den strukturerte, samt den ytre disiplinen i skolen, på spørsmålet om assosiasjoner til begrepet disiplin var de begge opptatt av at man i skolen opererte med fastlagte spille/ kjørerregler, hvis man skulle ha en skole som fungerte. Informant 1 og informant 3 var to av de lektorene som hadde vært i læreryrket lengst, og som på en tydelig måte hadde observert en markant forskjell i elevenes atferd gjennom de siste årene, dette er også noe som gjenspeiler seg i flere av uttalelsene de ga i dette intervjuet.

Kategori 3: Disiplin er et ubrukelig og gammelt begrep

En av informantene fikk kun negative assosiasjoner når hun hørte begrepet disiplin, og presiserte på en tydelig måte, at dette begrepet overhode ikke burde knyttes til det å drive skole i det hele tatt. *Jeg tenker veldig negativt om begrepet disiplin, det er et gammeldags og ubrukelig begrep som ikke bør brukes i skolen i det hele tatt. Ja, disiplin, jeg får liksom assosiasjoner til krigen og sånn. Altså, disiplin, da lærer du ut av redsel og ikke fra det der indre ønske om å lære noe, det er et negativt begrep for meg. For jeg tenker på de her undersøkelsene som har vært med at det er for lite disiplin i skolene, og det er for mye uro, og lærerne ikke har nok disiplin. det er ikke disiplin det er snakk om, for meg er det andre ting det er snakk om som skaper uroligheter. Disiplin er noe som vi er ferdige med, som vi har gått forbi og som vi ikke skal bruke noe mer, syntes jeg* (informant 6, V1, s. 9, 1.1-8).

Dette er den direkte beskrivelsen som ble gitt av informant 6, på det første spørsmålet. Man kan tydelig se informantens standpunkt i forhold til begrepet disiplin, dette er også noe man kan se tydelig gjennom samtlige stilte spørsmål i denne undersøkelsen.

Spm 2: Hvordan opplever du en disiplinert elev?

Jeg valgte å ha stille dette spørsmålet for å kunne få frem om informantene vektla den indre eller den ytre disiplinen, fenomenografien vektlegger at det er informantenes egne opplevelse som skal komme til uttrykk, noe dette spørsmålet gir rom for. Informantene hadde lik ulike beskrivelser på hvordan de opplevde en disiplinert elev, både den indre, den ytre, og den strukturerte siden av begrepet kom til uttrykk i dette spørsmålet. Variasjonen av informantenes opplevelse av en disiplinert elev, førte til 4 ulike kategorier.

Kategori 1: En disiplinert elev er en elev som holder styr på seg selv

Det var flere av informantene som uttalte seg i forhold til at en disiplinert elev var en elev som noenlunde hadde kontroll over seg selv, både i forhold til orden og ro, men også i forhold til å komme punktlig på skolen, og levere oppgaver og liknende når de skulle det. Informant 1 viste tydelig at samspillet mellom lærer og elev er viktig her. *Det opplever jeg som en elev som man bare kan ha en viss øyekontakt med, og som leser en. Føler jeg at jeg mister kontrollen i et hjørne, der det er mye samtale som er utenfor min kontroll, hvis jeg da bare med en håndbevegelse eller et nikk eller med en liten lavmælt kommentar kan justere det, så er dette den perfekte formen for dannelse eller kommunikasjon mellom lærer og elev, der eleven skjønner at nå er det nødvendig at jeg justerer kursen lite grann, for nå irriterer jeg læreren* (informant 1, V1, s. 1, 1.7-12). Informant 2 falt også inn under denne kategorien, i likhet med informant 1 opplevde også han at en disiplinert elev var en elev som kunne holde styr på seg selv, og at det måtte være et samspill mellom lærer og elev for å oppnå dette. *En disiplinert elev kan jo bli litt "A4", men en disiplinert elev er en elev som holder orden på seg selv, kommer sånn noenlunde punktlig, slutter å snakke med sidemannen hvis jeg spør pent om det, og som da er forberedt og leverer inn sine ting til retting og korrigerer når vi har blitt enige om at vi skal gjøre det. En disiplinert elev er en elev som holder seg noenlunde til det arbeidsprogrammet som vi har avtalt og som trenger lite tilsnakk for å holde seg på plass* (informant 2, V1, s. 3, 1.13-18).

Informantene som falt inn under denne kategorien opplevde at elevene selv også måtte ta ansvar for egen læring, og til selv å kunne korrigere seg når det var nødvendig, dette uten for mye mas fra lærers side. Denne kategorien går helt klart på elevenes indre disiplin, men måten informant 1 uttrykker elevenes indre disiplin, så er dette med en ytre disiplinert utøvelse av lærer for å korrigere sine elever, med andre ord et samspill mellom lærer og elev.

Kategori 2: En elev som klarer å jobbe konsentrert, det er en disiplinert elev

Denne kategorien går helt klart også på elevenes indre disiplin, det å kunne jobbe selvstendig og konsentrert avhenger mye av elevenes konsentrasjonsevner. Det var kun informant 3 som vektla denne egenskapen som den viktigste i forhold til å være en disiplinert elev. *En som ikke er så selvhøvdende at han hele tiden må sitte og kommunisere rundt seg eller høyt i klassen eller bråke, som har ro på seg til å jobbe med det som er viktig i den arbeidsdagen som han har på skolen, det er en disiplinert elev, som kan jobbe konsentrert, for det er jo også noe som*

har forsvunnet. Elever klarer ikke lengre å jobbe så disiplinert, de begynner å jobbe, men etter 5 minutter, 10 minutter så greier de ikke mer, da har på en måte luften gått ut av de, de orker ikke mer. Det er en indre disiplin som gjelder, altså konsentrasjon (informant 3, V1, s. 5, 1.18-24).

Informanten uttrykker gjennom ulike spørsmål gjennom intervjuet at det har vært en betydelig forandring i forhold til ro og orden i klasserommet, dette er også noe informanten gjennom flere av spørsmålene presiserer som viktige faktorer i forhold til fenomenet disiplin knyttet til skolevirksomheten.

Kategori 3: En disiplinert elev er en elev som er høflig, respekterer andre og som rekker opp hånden

Informantenes uttalelser, som falt innenfor denne kategorien vektla at elevene har en ytre disiplin, dette går på hvordan elevene opptrer i klassen/ skolen, med andre ord faktorer som går på elevens atferd. Lærerne som vektla dette, la til grunn at elevene var høflige og respekterte hverandre, og selvsagt også de som lærere. *En disiplinert elev, det er en som ikke prater når han ikke skal, han rekker opp hånden når han skal spørre om noe og er generelt høflig, ja* (informant 5, V1, s. 8, 1.8-9). Informant 4 opplevde også at respekt var en viktig faktor her, og uttalte følgende på dette spørsmålet: *Jeg opplever en disiplinert elev som er i stand til å lytte når lærer snakker og når medelever snakker og som gjør de oppgaver han blir pålagt og som tar hensyn til alle som er i rommet og ikke bare til seg selv* (informant 4, V1, s. 7, 1.11-13). Det var to av informantene som på en direkte måte beskrev ytre aspekter når de svarte på dette spørsmålet. Dette var informant 4 og 5, som for øvrig var med i den gruppen av lektorer som ble litt kastet inn i intervjuene, i tillegg var informant 5 den "ferskeste" i læreryrket, noe som kanskje innebærer en litt mindre reflektert og bred forståelse enn de øvrige lærerne som alle hadde minst 15 år i læreryrket bak seg.

Kategori 4: Det finnes ikke noe som heter disiplinerte elever

Informant 6 hadde som tidligere presisert, kun negative assosiasjoner til begrepet disiplin. Spørsmålet om hvordan denne informanten opplevde en disiplinert elev, kom derfor inn under denne kategorien, men selv om informanten mente at det ikke var noe som het "en disiplinert elev", forsøkte informanten allikevel å uttrykke hva som trolig lå bak dette begrepet, men da valgte informanten å heller ta stilling til at dette begrepet var av samme betydning som en grei elev. *Det finnes ikke noen disiplinerte elever, for meg blir jo det, hm., men hvis en skulle*

tenke seg da at ordet disiplinert elev betyr en elev som er grei, så er det, det må jo være en elev som er lærevillig, og som har lyst til å få ut noe av et tema, en time, et opplegg som man har, som prøver, som tør å si sine meninger og som tør og får lov til få inn forandringer som er med på å styre undervisningen, bidrar med et eller annet i undervisningssammenhengen, er muntlige aktive elever, det ville vært en god elev (informant 6, V1, s. 9, 1.9- 14).

Spm. 3: Er disiplin noe som bør vektlegges i skolen, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke?

Hensikten med å stille informantene dette spørsmålet var for å få frem deres opplevelse av det fysiske miljøet i skolen, hva de opplever som sentralt i forhold til det å drive skole, hvilke faktorer som er gjeldende i skolens hverdag. Dette spørsmålet førte til 4 ulike kategorier, bygd på informantenes ulike opplevelse av dette fenomenet.

Kategori 1: Ja, disiplin er noe som bør vektlegges, hvis man skal ha et godt læringsmiljø

Informant 1,3 og 5 opplevde alle at disiplin var noe som helt klart burde vektlegges i skolen hvis man skulle ha et læringsmiljø som fungerte, informant 3 presiserer at dette ikke er ensbetydende med en autoritær lærer som kommanderer sine elever, men for at både elevene og lærerne skal ha et miljø som er preget av en ro, orden og konsentrasjon. Samtlige informanter som falt inn under denne kategorien uttrykte disse begrepene som viktige faktorer for å oppnå et godt læringsmiljø. *Jo, jeg syntes det bør vektlegges, fordi det gjør at læringsmiljøet blir sånn som jeg ser det mye, mye bedre (informant 1, V1, s. 1, 1.22- 23).*

Informant 3 opplevde at disiplin burde vektlegges i skolen, men presiserte at dette ikke trengte å være i form av en autoritær lærer som skal stå og kommandere, men at det er viktig for at det skal være et fungerende læringsmiljø. *Selvfølgelig, altså det er jo for elevenes beste, ikke bare for at læreren skal være en autoritet, en autoritær person som står og kommanderer "gjør sånn og gjør sånn". Men det er jo for at de skal ha et læringsmiljø som fungerer, altså et indre læringsmiljø, at de har ro og orden inni seg, ikke så utagerende og prøve å legge bånd på seg til å jobbe med det de skal jobbe med (informant 3, V1, s. 5, 1.25- 27, s. 6, 1-2).*

Den siste som falt inn under denne kategorien var informant 5, som viste et ekstra hensyn til at alle skulle kunne arbeide uten å hele tiden bli forstyrret. *Jeg syntes definitivt at det bør vektlegges for at som sagt dette her arbeidsmiljøet skal bli bra for alle, at ikke noen sitter og føler at de blir forstyrret veldig mye, ja (informant 5, V1, s. 8, 1.10- 12).*

Kategori 2: Disiplinmangelen er ikke et så stort problem i skolen

Samtidig som informant 1 uttrykker at disiplin er noe som må vektlegges i skolen, opplever han selv at debatten omkring disiplin i skolen har vært litt unødvendig og feilslått. Informant 1 opplever ikke at disiplinmangelen er noe stort problem i deres skole, og denne informanten er en av de som har vært i yrket i over 20 år og dermed har fått god innsikt i skolens utvikling gjennom en rekke år. Informanten uttrykte sine opplevelse rundt dette spørsmålet på følgende måte. *Men det betyr ikke at man trenger å kjøre en disiplindebatt, eller dra den saken gang på gang. Jeg tror kanskje at det er nødvendig en sjelden gang, så er min erfaring at det går seg greit til. Og jeg ser ikke på disiplin som noe stort problem i mitt skoleslag, så kanskje jeg er privilegert, det er mulig. Jeg syntes ikke disiplinproblemet er noe som kjennetegner min skolehverdag hvertfall* (informant 1, V1, s. 1, 1.23, s. 2, 1.1-4).

Kategori 3: Både elever og lærere er avhengige av at disiplin vektlegges i skolen

Informant 2 opplever at disiplin ikke bare er noe lærerne etterlyser og har behov for, men at dette også noe elevene selv viser seg positive til. *Ja, jeg tror egentlig at både lærere og elever ønsker det, det er min erfaring. Jeg har jo stadig vekk hatt en og annen elev som sklir litt ut, og hvis jeg da er litt bestemt og sier at: nei, nå må du komme til første time, vi begynner ikke til andre time her, så føler jeg ofte at klassen er med på det og syntes et er greit at ikke lille Nils kommer dundrende inn midt i andre time og har forsovet seg nå igjen og forstyrrer det hele. Og når jeg prøver å påtale småsnakk som det dessverre er blitt mer av nå av en eller annen grunn så er fler elever interessert i at nå konsentrerer vi oss om dette, så kan vi heller snakke i frikvarteret snakke om hva vi skal gjøre i helga. Sånn opplever egentlig jeg at behovet er der, og behovet er nok der for det har blitt en del mer flakking med øyer, kinking på mobiltelefoner midt i timen slik at oppmerksomheten forsvinner. Og mer småsnakk, det tror jeg at nesten alle lærerne merker, det er ikke noen ondsinnethet, men det er en uvane, og dermed har du gjerne klassen med deg når du slår ned på det, når du sier at: nei, nå holder vi på å gjennomgå nynorsk grammatikk og det er mange av dere som har problemer her, så hør nå her* (informant 2, V1, s.3, 1.19-24, s. 4,1.1-8). Informant 4 støtter også opp om dette i sitt utsagn i forhold til tema, der denne lektoren opplever at det er mange elever som i dag sliter med konsentrasjon, og at det på grunnlag av dette at viktig at det er ro i klassen og at elevene viser respekt for hverandre, dette er elementer informant 4 trekker inn som det viktigste i forhold til hvorfor vektlegging av disiplin i skolen er nødvendig. *Jeg tror det bør vektlegges, for jeg tror spesielt i vår tid er mange elever som har problemer med å konsentrere seg og da*

tror jeg at det er noe vi må jobbe ganske mye med, for det har jo, at for å konsentrere seg så må det være ro i klassen og vi må ha respekt for hverandre, jeg tror det er veldig viktig (informant 4, V1, s. 7,1.14-17).

Kategori 4: Disiplin er en autoritær utøvelse av lærer, der eleven blir underdanig, dette trenger vi ikke i skolen

Informant 6 opplever at disiplin i skolen kun er en autoritær utførelse av lærer, og på grunnlag av dette stiller denne informant seg svært kritisk i forhold til vektlegging av disiplin i skolen. *Ja, altså om disiplin skal være det samme som at elevene får inn noe, at elevene lærer noe, så må jo det vektlegges. Men for meg er jo ikke det disiplin, nei, eller det er ikke det vi skal ha i skolen. Disiplin, det er den der stille eleven som bare sitter, sitter og nikker og gjør som læreren sier hele tiden og som ikke stiller noen motspørsmål, som ikke argumenterer for noe. En underdanig elev og det er jo ikke sånne elever vi ønsker å ha, i alle fall ikke jeg ønsker å ha den typen elev (informant 6, V1, s. 9, 1.15-20).* Informanten uttrykte flere ganger gjennom intervjuet at skolen selvsagt trenger rammer og retningslinjer rundt det å drive skole, men opplever samtidig at begrepet disiplin ikke har noe med skole å gjøre, at dette begrepet rett og slett er for ”hardt” og ”brutalt” til å benytte i skolesammenheng.

Spm. 4: Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg?

Jeg valgte å ta med dette spørsmålet for å få frem hvordan informantene opplever at disiplin har noe å si i forhold til undervisningen, med andre ord en undervisningstime, og i så fall på hvilken måte dette spiller inn. Informantenes opplevelse av dette fenomenet førte til 3 ulike svarkategorier.

Kategori 1: At det er fastsatt noen rammer, både rundt mål og hva det er man skal rekke å komme igjennom

Informant 1 og 2 vektla her en strukturerende disiplin, de opplevde begge at det var viktig at man har klare mål for undervisningen og noen retningslinjer for hvordan denne undervisningen skal foregå. *Det må være at det er klart mål for timen, som man på en måte kan strekke seg etter eller som kan ligge der som en slags ramme eller rammeverk for undervisningen og at det ikke er noe som hele tiden avsporer det, men samtidig skjønner jeg at det er en liten overgang mellom disiplin og kanskje at læreren fremstår som en autoritet, kanskje til og med autoritær i noens øyne. Så må man selvfølgelig da være obs på at*

disiplinen kan ha en høy pris dersom det er ensbetydende med at det er lærer som setter rammer for det hele eller legger alle premisser (informant 1, V1, s. 2, 1.5-11). Informant 2 hadde mange like opplevelse på hvordan en disiplinert elev skulle være, men presiserte samtidig at det er viktig med litt varierende undervisningsmetoder for å opprettholde interessen hos elevene. Ja, det høres jo ut som alle timer skal være like, og det skal de slettes ikke. Disiplinert time eller undervisning vil da si at vi gjennomfører det programmet vi er blitt enige om i utgangspunktet. Og det går på at, er vi enige at i denne timen slipper vi alt løst og dere kan sette dere sammen og snakke sammen og ha et høyt støynivå og det hele, men konsentrerer oss om de oppgavene vi har, så er det helt greit. Er det en time der jeg vil bruke kritt på tavla fordi jeg vil gjennomgå noe veldig nødvendig, da forventer jeg at alle holder kjeft, noterer fra tavla, eventuelt det jeg viser på powerpoint eller andre ting og tar det med seg. Men en disiplinert time er ikke en sånn entypetime, varierer ikke en lærer sin undervisning, så ramler elevene veldig fort av og blir sånn ”skal vi te nå igjen med det der”. Så en disiplinert time er en time der vi gjennomfører det programmet vi ble enige om til å begynne med (informant 2, V1, s.4, 1.9- 19).

Disse informantene opplevde jeg som de mest rutinerte og strukturerte lektorene, de uttrykte på en sikker og bestemt måte hva de vektla i skolens praksis, noe som muligens kan knyttes opp i mot at de begge har vært lenge i ”gamet”.

Kategori 2: At overgangen fra en aktivitet til en annen, går stille for seg

I dette spørsmålet ser man også klart at informant 3 har et stort fokus på ro og orden i klassen. Informanten viste gjennom en del av spørsmålene bekymring over at for mye tid gikk med på å rydde og for komme til ro slik at undervisningen kunne komme i gang. Informanten opplevde at alt for mye av tiden gikk med på disse elementene, og at dette kunne være med på å skape hinder i forhold til blant annet å rekke å komme gjennom det faglige stoffet eleven måtte gjennom. *Ja, det vil være at elevene kan alternere mellom mange forskjellige aktiviteter og at overgangen mellom aktivitetene glir så smertefritt som mulig, at de sitter og leser og forbereder seg og skriver og at de sitter i en liten gruppe og samtaler om noe, eller at de er på tavla og jobber med noe, eller at de sitter og jobber foran pc-en med noe, eller at de ser på en filmsnutt, altså at alt dette kan foregå uten en masse tøys innimellom i overgangen fra den ene aktiviteten til den andre. For en skoletime er veldig kort og det er veldig konsentrert sånn som i studiespesialiserende, så er det veldig mye de skal gjennom, og det skal så lite til for å hemme læringsprosessen for hele klassen (informant 3, V1, s. 6, 1.3- 10).*

Kategori 2: Det vil være en situasjon der læreren som en autoritær skikkelse står foran, mens elevene stirrer tomt ut i lufta

Informant 6 opplevde en disiplinert time som en autoritær handling, der kun læreren står i sentrum og elevene sitter med tomme blikk og bare skal innta kunnskapen som blir formidlet, uten delaktighet. *Det vil være etter mitt begrep, sånn som jeg tolker det, etter min oppfatning sånn som jeg tolker disiplin vil en undervisningssituasjon da være at en lærer da står foran en klasse og elevene sitter og ser på læreren med helt sånne tomme blikk, og ikke noe, det er bare læreren som står foran og øser ut og formidler og formidler, så går det inn hos noen, så går det ikke inn hos noen andre. Også er det redsel for læreren som en autoritær person som vil ligge i, at de er redd for at læreren skal ta de på en eller annen måte som gjør at de ikke tør og si noe eller..*(informant 6, V1, s. 9, l.21-24, s. 10, l.1-3).

Spm. 5: Hva kjennetegner disiplin i klasserommet?

Dette spørsmålet ble valgt for å få fram informantenes opplevelse av som kjennetegner disiplin i klasserommet, ikke bare i forhold til undervisningen, men på et mer generelt grunnlag.

Kategori 1: Ro og orden er det som kjennetegner disiplin i klasserommet

Informant 2 viste også i dette spørsmålet at rammene rundt det å drive skole, er en viktig faktor hvis man skal ha et læringsmiljø som fungerer. Assosiasjonene informant 2 fikk i forhold til det første spørsmålet, gikk på at man måtte ha visse kjøre/spilleregler i skolen hvis man skulle oppnå ønsket resultat. Også i dette spørsmålet uttrykker denne informanten at når man er inne i klasserommet, er det faget elevene skal holde på med, ut i fra den ”oppskriften” de på forhånd hadde laget. *Ja, altså det er litt ro. Elever er omgitt av veldig mye støy, både visuelt støy og lyder, de har jo gjerne proppet ørene fulle med teknisk utstyr og hører både på det ene og det andre eller blikket glir vekk fra undervisningen for å se, er det kommet inn noe artig melding i det siste, eller oi, jeg må avtale om hvor vi skal møtes i frikvarteret. Så disiplin er egentlig at er vi inne i klasserommet, så er det faget vi skal holde på med, ut i fra den oppskriften vi var enige om før vi begynte. Eller det er ikke før timen begynte engang, det er planer som legges for flere måneder av gangen, der vi ble enige om ”sånn og sånn skal vi gjøre der og der”. Alle elever, i alle fall i mine fag har nesten da sånn, fra uke til uke, hva vi skal gjennom og hva de skal gjøre. Så disiplin betyr for meg da at, vi har en kontrakt mellom*

meg som lærer og de som elever og da slår jeg ned på brudd på den kontrakten og sier at "nei nå må vi ta det med ro her, nå var det jo sånn at vi skulle sitte hver for oss og jobbe, og da sitter vi hver for oss og jobber, sånn er det. Eller at nå holder jeg på å gjennomgå noe som er så viktig at nå syntes jeg at dere skal notere det alle sammen, og da forventer jeg at de skal notere det alle sammen" (informant 2, V1, s. 4, 1.20- 30, s. 5,1.1-3). Informanten viser tydelig at den strukturerte siden av disiplin, og at den ytre (lærerens evne til å holde elevene i sjakk) som er de viktigste elementene når det gjelder disiplin. Måten informanten uttrykte seg gjennom de ulike spørsmålene, ga meg som forsker et inntrykk av at den strukturerte samt den ytre disiplinen, skulle lede til en indre selvdisiplin hos elevene, men at dette var noe som skjedde i samspillet mellom fastsatte kjøre/ spilleregler, gjensidig respekt, ro og orden. Informant 4 falt også inn under denne kategorien der faktorer som arbeidsro og gjensidig respekt var nøkkelord i informantens forståelse. Informant 4 har gjennom samtlige spørsmål vektlagt disse faktorene. Informant 3 har gjennom de ulike spørsmålene vektlagt alle sidene ved disiplinen (indre, ytre og strukturere), på dette spørsmålet var informanten derimot svært opptatt av det fysiske miljøet, med andre ord ryddighet og orden i klasserommet, informanten presiserte at det hadde vært en markant økning i rot forsøpling av skolens område, noe informanten opplevde som en veldig negativ utvikling, informanten var svært frustrert over dette, og informanten uttrykte selv på en litt spøkende måte, at uttalelsene muligens kunne hørtes ut som Hitler selv. *Ja, nå har jeg hatt en time i dag hvor jeg kom inn og alt var "hulter til bulter", og det gikk vel mellom 5 og 10 minutter til de hadde tatt opp søppelet etter forrige klasse, for det var strødd ut, før vi fikk satt pultene i rekke, nå høres dette veldig ut som Hitler selv, men det er noe med at, står de i rekke, står pultene i rekke, så er det på en måte en orden der som bidrar til en ordenssans i hodene deres eller i alle fall en orden i hele systemet, selv om man ikke sier orden.. som Hitler sa det. det er noe med det, de må sitte ordentlig, ikke i klumper her og der og sammen, inntil siden i et hjørne og skreller appelsiner og sånn, det går jo ikke an. Det er ordentlig orden og ikke søppel og ikke tavla full av tull og sånn. Når man kommer inn så begynner man med blanke ark, det virker jo inn på hele situasjonen, man skal ikke bruke 5-10 minutter på å rydde når man kommer inn i en klasse, for det gjør vi mye. Fordi søpla bare detter rett ned, på bordet, på vinduet, på gulvet og rundt søppelboksen på gulvet. Og det er også noe som er forholdsvis nytt på, denne skolen var nesten prikkfri for en 10-15 år siden, det var ingenting å si på det, alt var så fint og ordentlig overalt. Men man ser det jo ute på byen også, det er jo ikke bare her, det er mye søppel i Norge, og det er også kjempe trist* (informant 3, V1, s.6, 1.23- 29, s. 7, 1.1-8). Informant 4 falt også inn under denne kategorien

der faktorer som arbeidsro og gjensidig respekt var nøkkelord i informantens forståelse. Informant 4 har gjennom samtlige spørsmål vektlagt disse faktorene. *Da er det, at det er arbeidsro, og det betyr jo ikke alltid at det er musestille, men at det er arbeidsro, og at alle tar hensyn til hverandre. Elever tar hensyn til lærer, lærer tar hensyn til elever og elever tar hensyn til hverandre* (informant 4, V1, s. 8, 1.1-3).

Kategori 2: Disiplin i klasserommet betyr at læringsbetingelsene er optimale

Informant 1 uttrykte i det tredje spørsmålet at disiplinmangel ikke var noe denne informanten opplevde som noe stort problem i skolen, men gjennom de ulike spørsmålene i denne undersøkelsen har informanten vektlagt rammene rundt undervisningen, samt en god dialog mellom lærer/ elev. Det informanten la til grunn for hva som kjennetegnet disiplin i klasserommet, var ”den gode læring” samtidig som at læringsbetingelsene var optimale. Han nevner både at elevene må kunne manøvrere seg fra en aktivitet til en annen med en letthet (ytre disiplin), men samtidig gjerne komme med masse innspill og humor. *Ja, at det må gjerne boble i betydningen av masse innspill og humor og alt det der, men det må være når elevene kan korrigere, altså når det er behov for det. Altså hvis en beveger seg over fra en aktivitet til en annen, og du på en måte greier med letthet greier å manøvrere deg fra det ene til det andre, da syntes jeg at det er veldig, veldig, et fint samspill kanskje mellom lærer og elev. Så disiplin handler for meg om den gode læring, at rett og slett læringsbetingelsene er optimale. Man kan ikke lære noe hvis det er en udisiplinert forsamling. Hva slags skole får du da, et sted å være, men ikke noe sted å lære* (informant 1, V1,s.3, 1.1-7).

Kategori 3: Et disiplinert klasserom er når du ser at elevene arbeider med det de skal

Informant 5 dannet grunnlaget for denne kategorien, tilbakemeldingen på spørsmålet var kort men presist. *Det som kjennetegner disiplin i klasserommet er jo når du ser at elevene jobber, diskuterer det de skal diskutere, og at det ikke er mye bråk rett og slett, ja* (informant 5, V1, s. 8, 1.18-19).

Gjennom samtlige spørsmål har informant 5 vært opptatt av læringsmiljøet, med andre ord ”det gode læringsmiljø”, der både høflighet, respekt og ro blir trukket inn som sentrale elementer.

Kategori 4: Disiplin i klasserommet er når elevene sitter stille og lytter og ikke tør å si noe

Som kjent fikk informant 6 kun negative assosiasjoner til disiplinbegrepet, noe som har blitt presisert gjennom informantens uttalelser på alle de stilte spørsmålene i undersøkelsen. Informant 6 er en av informantene i undersøkelsen som har en lang praksis bak seg, og assosiasjonen til dette siste spørsmålet førte til en opplevelse informanten hadde i Afrika, dette avsluttende sitatet til informant 6 viser muligens noe av informantens avsky til begrepet disiplin. *Vet du, at jeg har aldri vært borti en klasse som, eller jeg har sett sånne filmer fra 50- tallet. Jeg underviste på en skole i Afrika og der var det snakk om disiplin, for elevene tørte ikke å si noe, de tørte ikke å gjøre noe imot, de tørte ikke å komme med sine egne meninger, de bare satt der stille. Og hvis de ikke hadde gjort lekse si, så ble de slått og straffet fysisk og de var kjempe redde for læreren sin. Men det var stille i klasserommet, det var ingen som bråkte, alle gjorde leksene sine. Men om de lærte noe annet enn i en annen situasjon, det tror jeg ikke, eller det viste det seg jo at det ikke gjorde. De flinkeste elevene ble kanskje veldig flinke, mens de svake eleven ble, eller de fikk ingenting med seg. Jeg har ikke den, eller hva jeg legger i ordet disiplin, så er det ingen, altså jeg har ikke vært i det, nå har jeg jobbet som lærer i 20, eller 15- 20 år, og jeg har aldri, her i Norge vært i en klasse som jeg vil beskrive som en veldig disiplinert klasse, eller det ville jeg ikke vært heller (informant 6, V1, s.10, 1.4- 15).*

Kapittel 6

6.0. Diskusjon

Hensikten med å gjennomføre denne undersøkelsen var å få frem lærernes opplevelse av fenomenet disiplin, interessen rundt tema oppsto da debattene verserte omkring disiplinmangelen i de norske skolene, etter at resultatene av PISA- 2006 ble publisert. Jeg valgte å benytte meg av den fenomenografiske forskningstradisjonen slik at jeg på systematisk og oversiktelig måte kunne fremstille det innsamlede datamaterialet, dette i form av de ulike kategorier som kunne dannes, etter å ha analysert det innsamlede materialet. Problemstillingen jeg har arbeidet med er ”hvor variert er lærernes forståelse av disiplin i skolen?”, i denne delen skal de ulike kategoriene presenteres systematisk, og resultatene skal nå bli belyst opp i mot oppgavens didaktiske del. På bakgrunn av problemstillingens definisjon, vil det innsamlede materialet også bli belyst i forhold til hva slags disiplin det er informantene vektlegger i sin praksis (indre, ytre, strukturerende), med andre ord se på variasjonen av lærernes forståelse av disiplin.

6.1. Sammenfatning av kategoriene

Spørsmål 1:

Undersøkelsens første spørsmål ga etter informantenes opplevelse, grunnlag for å danne tre ulike kategorier. Informantenes uttalelser hadde som beskrevet i analysedelen både likhet og ulikhets trekk, noe som ga rom for å plassere noen av informantene innenfor samme kategori. Flerparten opplevde at disiplin var noe som var viktig i skolen, men tok samtidig avstand fra en prøysser/ kadaverdisiplin, med andre ord den strenge disiplinen. Disiplin er som tidligere presisert et flertydig begrep, og to av informantene som falt inn under denne kategorien, opplevde at disiplin er noe man trenger i skolen, men fokuset lå mer på en disiplin som fungerte som en overordnet forståelse mellom lærer og elev, som for eksempel ”respekt”. Barneombud, Reidar Hjermans (2004) sitat i oppgavens innledning, viser at det er viktig at man definerer hva slags disiplin det er man etterlyser i skolen, før man snakker om at dette er noe man trenger. Noen mennesker vil muligens oppleve fenomenet disiplin som for krenkende og gammeldags til og bli satt i sammenheng med skolevirksomhet. Tre av informantene i denne undersøkelsen fikk direkte assosiasjoner, selv om de tok avstand til det, til prøysser og kadaverdisiplin, noe som kan virke brutalt når det settes i sammenheng med skolen. Som beskrevet tidligere i oppgaven, benyttet Fr.p seg hyppig av begrepet disiplin i sitt

skolepolitiske partiprogram i 2003, noen mennesker vil muligens vil oppleve dette som både krenkende og strengt. Fr.p uttaler blant annet at disiplin er et viktig redskap i skolen, og at de ønsker å beholde disiplinære straffer som både straffelekser, gjensitting og utvisning i skolens virksomhet, dette for å få bukt med de udisiplinerte elevene (jfr. Sortevik, 2003). Denne undersøkelsen har blant annet avdekket at det finnes lærere i skolen som er sterke motstandere av å i det hele tatt å benytte begrepet disiplin i tilknytning til skole, informant 6 uttrykte gjennom samtlige spørsmål i undersøkelsen at disiplinbegrepet ikke har noe med skole å gjøre i det hele tatt, og at det finnes andre begreper som er bedre tilpasset i denne sammenhengen. Det ble tidligere vist til prøysser og kadaverdisiplin sin opprinnelse, disse begrepene har begge tilknytninger til krigen, mange vil nok på grunnlag av dette, i likhet med noen av informantene i denne undersøkelsen, benytte andre begreper enn disiplin når man snakker om hva det er man trenger i skolen. Hovedvekten ligger, hvis man tar utgangspunkt i informantenes opplevelse knyttet til undersøkelsens første spørsmål, på den ytre disiplinen, som for eksempel atferd (behavioristiske arv), og på spille/ kjøreregler, rammene rundt selve undervingsopplegget, med andre ord, den strukturerende disiplinen.

Spørsmål 2.

Dette spørsmålet førte til 4 ulike kategorier, der tre av informantene vektla den indre disiplinen (konsentrasjon, holde styr på seg selv). Denne indre disiplinen mente Rousseau at barnet/ eleven selv ville tilegne seg gjennom egne erfaringer, at dette ikke er noe som skal påtvinges. Den omdiskuterte manglende disiplinen i den norske skolen har i motsetning til Rousseaus syn, ligget på læreres manglende evne til å disiplinere sine elever, altså læreres utøvelse når det gjelder deres autoritære stilling, ikke på at elevene selv vil lære gjennom sine egne feil. To av informantene opplevde en disiplinert elev som en elev som hadde en ytre disiplin (rekke opp hånden, ta hensyn til andre i klasserommet). I forhold til den ytre disiplineringen av elever, kan det trekkes paralleller til Fr.p sitt partiprogram for 2003, der de etterlyser en obligatorisk innføring i folkeskikk for elever i grunnskolen, der respekt for liv og helse, oppførsel og respekt for lærere og medelever er noe de retter fokus mot (jfr. Sortevik, 2003). Informant 6 sin opplevelse av dette andre spørsmålet dannet igjen, en egen kategori, bakgrunnen for dette var at denne informanten opplevde at det ikke fantes noe som het en disiplinert elev.

Spørsmål 3.

Spørsmål tre, førte til fire ulike kategorier, samtlige informanter bortsett fra informant 6, opplevde at disiplin var noe som burde vektlegges i skolen, men deres opplevelse av hvorfor dette burde vektlegges, var av ulik karakter. Likhetstrekket mellom informantenes opplevelse gikk på at disiplin var nødvendig for læringsmiljøet, og at både lærere og elever hadde behov for disiplin skolen, dette for å opprettholde en viss ro og orden i skolen. Dette er for øvrig også noe norske elever selv etterlyste i PISA- undersøkelsene 2006, der elevene selv rapporterte om for mye støy og uro i skolene, og at dette var noe som førte til dårlige læringsforhold i skolen (Mortimore, et al., 2004, p. jfr.). En av informantene opplevde at disiplin var noe som burde vektlegges i skolen, men samtidig presiserte denne informanten at det ikke var nødvendig å dra i gang en disiplindebatt med jevne mellomrom. Den samme informanten opplevde også at disiplinmangel ikke var noe som kjennetegnet hans skoleslag, men at dette muligens var noe som gjorde han til en privilegert lærer.

Spørsmål 4.

På dette spørsmålet ga informantene tilbakemeldinger på strukturen, at det er noen fastsatte rammer rundt mål for timen, men også i forhold til hva det er man skal rekke å gå gjennom på den faglige fronten. En av informantene vektla den ytre disiplinen, og opplevde at en undervisning preget av disiplin var en time der elevene klarte å alternere mellom ulike aktiviteter uten for mye forstyrrelser. Informant 6 fikk på dette spørsmålet assosiasjoner til en autoritær lærer som sto foran sine elever, og at elevene kun satt der med tomme blikk. Denne sistenevnte her kan nok minne litt om en prøysser/ kadaverdisiplin, altså den strenge og autoritære disiplinen som gir en mengde folk assosiasjoner til krigen, flere av informantene trakk inn denne typen disiplin, som en motsetning til hva slags disiplin de etterlyste i skolen. Som det ble vist til i den didaktiske delen i oppgaven, kan man helt tilbake til Antikken se hvordan de vektla at selve læringsprosessen oppsto i et samspill mellom elev og lærer, læreren skal ikke kun overføre sin viten over på sine elever, men fokuset ligger på hvordan dette foregår, det er dette som er selve kjernen hvis man skal oppnå den ønskede effekt, med andre ord, at elevene tilegner seg den ønskede kunnskapen som formidles (jfr. Myhre, 1967, p. 105). Den humanistiske tanken vektla også selve læringsprosessen. Erasmus, en av humanismens teoretikere, vektla at lærerne viste sine elever høflighet og respekt, samt at de skulle gjøre undervisningen forståelig for alle sine elever (jfr. Ording & Boyesen, 1964, p. 55).

Denne humanistiske tanken er noe man kan gjenkjenne idagens skolepolitikk, for eksempelvis når det gjelder tilpasset opplæring.

Spørsmål 5.

Undersøkelsens siste spørsmål førte til 4 ulike kategorier, disse er: ro og orden i klasserommet, at læringsbetingelsene er optimale, at elevene arbeider med det de skal og siste kategori, er elever som kun sitter stille og lytter uten å tørre å si noe. I forhold til den første kategorien som utkom etter analysen av intervjuene, kan man se at ro og orden i klasserommet er elementer tre av informantene vektla, den største likheten blant informantens opplevelse i forhold til dette fenomenet, falt med andre ord innenfor denne kategorien. Ro og orden er for øvrig elementer som elever selv opplevde som manglende i skolen, noe som utkom fra Equity- rapporten (Mortimore, et al., 2004). Informant 6 sine beskrivelser av opplevelsene rundt disiplin, var svært ulike fra de øvrige informantenes opplevelse av det samme fenomenet, noe som har resultert i at denne informantens opplevelse har dannet egne kategorier gjennom alle de stilte spørsmålene i undersøkelsen. Opplevelsene knyttet til spørsmål fem, ga informant 6 assosiasjoner til en opplevelse fra en Afrikansk skole, der den disiplinære utøvelsen ifølge informantens beskrivelse, var en rådende makt. Denne typen disiplin kan etter informantens uttalelser på noen måter knyttes til en tydelig autoritær utøvelse av lærer, uten innspill fra eleven selv. I presentasjonen av kategoriene kan man gjennom informant 6 sine beskrivelser skimte et lite gjennomtenkt pedagogisk utgangspunkt, som det har blitt vist et par ganger i teksten, hadde man allerede i Antikken en ”sunnere” og mer gjennomtenkt tanke bak læringsprosessens forløp.

6.2. Konklusjon

På bakgrunn av analysen av de innsamlede data, kan man tydelig se at lærerne i denne undersøkelsen har variert opplevelse når det gjelder fenomenet disiplin, noe som stadfester at disiplin er et flertydig begrep. Disiplindebatten som har versert siden publikasjonene av PISA- undersøkelsen, der fokuset har vært på lærernes evner til å stå frem som autoritære modeller for sine elever, vil for noen muligens oppleves som krenkende både for lærerne selv og deres elever. Som det kom frem i et av intervjuene i denne undersøkelsen, ser man tydelig at noen lærere i skolene rett og slett ikke vil knytte sin praksis, eller i det hele tatt fenomenet disiplin til det å drive skole. Informant 6, hadde til eksempel sterke meninger mot at disiplin i det hele tatt skulle settes i sammenheng med skolevirksomhet, det må på

bakgrunn av dette virke frustrerende for denne informanten, og andre mennesker som deler det samme synet, hvis disiplin skal komme inn og benyttes som et redskap i skolen, og hvis begrepet for eksempelvis blir forankret i læreplanverk for skolene, eller i liknende dokumenter. Hvis dette derimot skulle skje, burde man muligens, slik barneombudet selv uttrykte det, først definere hva slags disiplin det er man etterlyser, før man snakker om at dette er noe man trenger.

I analysedelen har variasjonen av informantenes opplevelse av disiplin blitt beskrevet, og deres opplevelse av tema har både hatt likhet/ ulikhetsstrekk, og på noen av spørsmålene kan man tydelig se hva slags disiplin informantene vektlegger. Etter en grundig gjennomgang av det innsamlede materialet, kommer det tydelig frem at informantene har mest fokus på den ytre disiplinen, i noen tilfeller kan man på den andre siden se hvordan noen av informantene opplever at konsentrasjonen (indre disiplin) er et viktig moment, men i den samme beskrivelsen av deres opplevelse til dette, ser man at konsentrasjonen blir knyttet til ro, orden, håndopprekning (ytre disiplin). Det som var påfallende i undersøkelsen, var informantenes manglende fokus på faglige aspekter, med andre ord, den strukturerende disiplinen. En av informantenes opplevelse i forhold til å ha klare mål som man kunne arbeide ut i fra, samt å planlegge hva man skal rekke å gå gjennom av det faglige stoffet, var i hovedsak den eneste opplevelsen som gikk direkte på den strukturerende disiplinen. Ellers var som sagt den strukturerende disiplinen, den som ble minst vektlagt av informantene som deltok i denne undersøkelsen.

Kvalitativt intervju er tidskrevende og denne typen metode kan svært sjeldent generaliseres på grunn av antall deltakere som benyttes i denne typen undersøkelser. En vanlig kritikk til kvalitativ forskning er at disse undersøkelsene ikke er generaliserbare, på det grunnlaget av at disse undersøkelsene involverer for få personer (jfr. Kvale, 1997, p. 59). Denne undersøkelsen omfatter for eksempelvis kun 5 læreres opplevelse av tema, men på en annen side har flere av disse lærerne 15- 20 år i skoleverket bak seg, uttalelsene deres vil derfor i det minste bidra til å kunne belyse om disiplinmangelen er noe informantene i denne undersøkelsen har opplevd som en uheldig utvikling i deres skole.

Kapittel 7

7.0. Sluttord

Interessen rundt oppgavens tema oppsto i tiden der debatten omkring manglende disiplin, herjet i de norske mediene, lærerne i skolene ble til tider kraftig kritisert på grunn av deres måte å praktisere på. Ulike menneskers opplevelse av hva som mangler og hva det er som trengs i dagens skoler, ble debattert i flere medier, der mesteparten av skylden falt på lærerne, der noe av kritikken blant annet gikk på at dagens lærere er for lite autoritære i sin utøvelse, og at dette ødelegger for et godt læringsmiljø, noen har til og med trukket det så langt, og hevdet at det er elevene som dominerer ute i skolene.

Hensikten min med denne undersøkelsen var å få frem lærernes egne opplevelse rundt disiplin i skolen, noe som i hovedsak er blitt belyst. Tidsaspektet rundt oppgaven spiller selvsagt inn på antall informanter som har blitt benyttet for å belyse tema, og alt arbeidet rundt en masteroppgave var med på å begrense antall deltakere. Som uerfaren forsker hadde jeg på forhånd beregnet at intervjuene skulle ta mer tid enn de i praksis gjorde, noe som var med på å begrense antallet intervjuer. Jeg gjennomførte derimot et ekstra intervju da jeg besøkte skolen der jeg hentet materialet, dette var en spontan handling etter jeg hadde intervjuet 5 lærere som jeg hadde avtalt på forhånd, og jeg opplevde at det var rom for et ekstra intervju.

Jeg vil til slutt nok en gang takke til alle mine informanter for dere velvilje til å delta i denne undersøkelsen, deres uttalelser rundt tema ga meg mulighet til å få et innblikk i deres opplevelse, noe jeg ikke hadde fått mulighet til uten dem. Som tidligere presisert var arbeidet med å få informanter mer krevende er tidligere antatt, men som uerfaren forsker er jeg selvsagt en erfaring rikere på det området. Hvis jeg hadde visst at arbeidet med å få skoler til å delta i slike undersøkelser hadde vært så tidskrevende og vanskelig å få til, hadde jeg gått i gang med dette arbeidet mye tidligere, enn det som ble gjort i denne omgang.

Valget av forskningstradisjon falt som sagt på den fenomenografiske. For å kunne belyse undersøkelsens tema, hadde jeg helt fra starten valgt å benytte meg av fenomenologien, ettersom jeg var ute etter menneskers opplevelse av deres livsverden, med andre ord læreres opplevelse av fenomenet disiplin i skolen. Ettersom jeg var ute etter informantenes opplevelse av fenomenet, var jeg forberedt på at deres opplevelse ville være mangfoldige, og for at jeg skulle kunne framstille det innsamlede datamaterialet på en systematisk og oversiktelig måte,

valgte jeg å benytte meg av den fenomenografiske tradisjonen. Som jeg tidligere har vist til i oppgaven, er denne tradisjonen et utspring fra fenomenologien, men fenomenografien utskiller seg ved at man danner ulike kategorier ut fra de funnene man har gjort seg, disse kategoriene bygger på likhets/ ulikhetsoppfattelser i informantenes opplevelse av et fenomen. En etnografisk undersøkelse som i hovedsak vektlegger feltarbeid, ville ikke vært et alternativ i denne undersøkelsen, da en slik undersøkelse ville bygget på mine observasjoner, og dermed min opplevelse, ikke lærernes, jeg ville på bakgrunn av dette ikke fått den nødvendige innsikten for belyse tema.

Referanser:

- Befring, E. (2004, 08.12.). Hva er galt med norske elever? Retrieved 03.02.09, from <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article261991.ece>
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Clemt, K. (2004, 26.06.). Høyres skolepolitikk 2003 Retrieved 12.05.08, from <http://www.skole.no/politikk/hoyre.php>
- Cummings, A. (1969). Dicipline: An Historical Examination. *Paedagogica Historica*, 9(1 & 2), 366-379.
- Dale, E. L. (1986). *Oppdragelse fri fra "mor" og "far": pedagogikkens grunnlag i det moderne samfunn*. Gyldendal, [Oslo].
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Hjerman, R. R., from (2004, 12.12.). Hva i all verden er disiplin? Retrieved 27.01.09, from http://www.barneombudet.no/kommentar_/2004/hva_i_all/
- Hood, C. (1995). The "New Public Mangagement" in the 1980's: Variations on a theme. *Accounting, organizations and Society*, 20(2/3), 93-109.
- Hugo de Sancto, V. (1961). Didascalicon. In J. Taylor (Ed.) (pp. XIV, 254 s.). New York: Columbia University Press.
- Jensen, S. m. f. (2008, 10.09.). Tomrom i skoledebatten Retrieved 11.09.08, from <http://www.nordlys.no/debatt/kronikk/article3776788.ece>
- Kjerulf, S., & Svendsen, P. (1987). *Pædagogiske teorier: en indføring i nyere pædagogiske teorier*. [København]: Billesø & Baltzer.
- Kristiansen, A. (2008, 18.01.). Hva slags disiplin? Retrieved 12.09.08, from <http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20080118/ODEBATT/437994329/0/DEBATT>
- Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Jerndisiplin er bortkastet Retrieved 01.10.08, from http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2kd-ktuelt-nr-2-2008/grunnopplaring/jerndisiplin-er-bortkastet.html?id=502239
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Landrø, M. I., & Wangensteen, B. (1993). *Bokmålsordboka: definisjons- og rettskrivningsordbok*. Oslo: Universitetsforl.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). Godt rustet for fremtida?; Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica*(4), 1-292.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mellin-Olsen, S., & Lindén, N. (1996). *Samtalen som forskningsmetode: tekster om kvalitativ [i.e. kvalitativ] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. [Landås]: Caspar forlag.
- Mortimore, P., Field, S., & Pont, B. (2004). Equity in Education; Thematic review; Norway; Country note. OECD publishing.
- Myhre, R. (1967). Oldtiden *Store pedagoger i egne skrifter* (pp. 6 b.). Oslo: Fabritius.
- Myhre, R. (1969). Opplysningstiden *Store pedagoger i egne skrifter* (pp. 6 b.). Oslo: Fabritius.
- Myhre, R. (1971). Europeisk reformpedagogikk i det 20. århundre *Store pedagoger i egne skrifter* (pp. 6 b.). Oslo: Fabritius.

- Ogden, T. (1998). Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen Retrieved 10.09.08, from http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/1998/Elevatferd-og-laringsmiljo.html?id=105365
- Ording, F., & Boyesen, E. (1964). *Pedagogikkens historie*. Oslo: Cappelen.
- Sander, K. (2004, 23.08). Operasjonalisering Retrieved 27. 05.08, from <http://www.kunnskapsenteret.com/articles/2571/1/Operasjonalisering/Operasjonalisering.html>
- Sjøberg, S. (2008, 11.02.). Norsk skole styrt fra Pisa i Paris? *utdanningsnytt.no*. Retrieved 28.10.08, from http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_16147.aspx.
- Sortevik, A. (2004, 26.06). Fremskrittspartiets skolepolitikk 2003 Retrieved 12.05.08, from <http://www.skole.no/politikk/frp.php>
- Stubberud, T. A. (2005, 18.04). Utfordringer mot verneplikten Retrieved 15.04.08, from http://www.oslomilsamfund.no/oms_arkiv/2005/2005-04-18-Stubberud.doc
- Telhaug, A. (2003, 20.09.). Hvor den norske skole slår feil. *Aftenposten.no*. Retrieved 11.02.09, from <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article629166.ece>.
- Werler, T. C. (2006). Danning og utdanning- om forholdet mellom didaktikk og danning Retrieved 02.12.07, from <https://fronter.com/hia/main.phtml>.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Åkerstrøm, N. A. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskabernes.

Vedlegg 1.

Intervjuguide

Intervju 1

Spørsmål 1)

Intervjuer: Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?

1. Informant 1: Spilleregler som må overholdes, regler for atferd som gjelder. Men ikke i
- 2.betydning av kadaverdisiplin, noe mer positivt som trygge rammer rundt og der disiplin er
- 3.en god forutsetning for læring. Det er et ordensreglement som ligger i bunn, både lærere og
- 4.elever trives bedre når det er slike rammer rundt. Det at ting flyter og at det ikke er klare
- 5.grenser, tar knekken og overskuddet fra lærerne og at elevene selv heller ikke syntes det er
- 6.noe særlig stas i lengden.

Spørsmål 2)

Intervjuer: Hvordan opplever du en disiplinert elev?

7. Informant 1: Det opplever jeg som en elev som man bare kan ha en viss øyekontakt med,
- og 8.som leser en. Føler jeg at jeg mister kontrollen i et hjørne, der det er mye samtale som er
- 9.utenfor min kontroll, hvis jeg da bare med en håndbevegelse eller et nikk eller med en liten
- 10.lavmælt kommentar kan justere det, så er dette den perfekte formen for dannelse eller
- 11.kommunikasjon mellom lærer og elev, der eleven skjønner at nå er det nødvendig at jeg
- 12.justerer kursen lite grann, for nå irriterer jeg læreren. Den optimale klasseromssituasjonen
- 13.at man ikke til stadighet må gi beskjed, være ilter eller rope ut eller annet, men at man kan
- 14.gi en liten gest av noe slag så vil eleven korrigere seg. Det syntes jeg er flott og ser at det
- 15.helst er i dette skoleslaget her, der en er ganske godt vant. Vi er en gammel
- 16.katedralskolekultur fortsatt og det er en rekruttering av elever som er ganske greie å
- 17.forholde seg til, selvfølgelig kan det noen ganger være elever som er sjenerende,
- 18.fraværende og kan markere det på ulike vis, men stort sett er det altså en betydelig sånn
- 19.disiplin/ dannelse, hvor går grensa, så det kan en diskutere. Men det er en slags ikke
- 20.uttrykks overenskomst som på en måte ligger der som eleven aksepterer som en del av
- 21.spillet.

Spørsmål 3)

Intervjuer: Er disiplin noe som bør vektlegges i skolen, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke?

22. Informant 1: Jo, jeg syntes det bør vektlegges, fordi det gjør at læringsmiljøet blir sånn
- 23.som jeg ser det mye, mye bedre. Men det betyr ikke at man trenger å kjøre en
- 1.disiplindebatt, eller dra den saken gang på gang. Jeg tror kanskje at det er nødvendig en

2.sjelden gang, så er min erfaring at det går seg greit til. Og jeg ser ikke på disiplin som noe
3.stort problem i mitt skoleslag, så kanskje jeg er privilegert, det er mulig. Jeg syntes ikke
4.disiplinproblemet er noe som kjennetegner min skolehverdag hvertfall.

Spørsmål 4)

Intervjuer: Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg?

5. Informant 1: Det må være at det er klart mål for timen, som man på en måte kan strekke seg
6.etter eller som kan ligge der som en slags ramme eller rammeverk for undervisningen og at
7.det ikke er noe som hele tiden avsporer det, men samtidig skjønner jeg at det er en liten
8.overgang mellom disiplin og kanskje at læreren fremstår som en autoritet, kanskje til og
9.med autoritær i noens øyne. Så må man selvfølgelig da være obs på at disiplinen kan ha en
10.høy pris dersom det er ensbetydende med at det er lærer som setter rammer for det hele
11.eller legger alle premisser. Jeg håper jo for min egen del at når jeg sier at disiplin ikke er
12.no problem er ensbetydende med at alle elever syntes at han der er en ganske brutal og
13.ganske sånn autoritær lærertype som ikke det går an å snakke med. Jeg vil jo gjerne være
14.oppfattet som en det går an å snakke med, men når en da setter i gang så må det være
15.disiplin, ellers så vil det være å desabuere meg som yrkesutøver, det betyr at jeg trækkes på
16.som yrkesutøver der jeg har gjort mitt aller beste, jeg har forberedt en time, jeg har
17.forberedt et undervisningsopplegg. Og hvis det er sånn da, at alt detter fra hverandre på
18.grunn av manglende disiplin, så føler jeg da at det går på min yrkesstolthet løs og jeg vil jo
19.si at det er sammenliknbart med hvis noen der du som bussjåfør gjør det vanskelig for deg
20.å kjøre eller du sitter hos tannlegen og lukker igjen munnen når du skal behandles. Det er
21.det med at er vi i en skole, så er i den forstand en profesjonell utøver og da må jeg kunne
22.forlange noe, hvis ikke syntes jeg kanskje at hvis jeg ikke blir møtt med respekt og dette er
23.et vedvarende problem, så må jeg ta en alvorlig prat med eleven, og det er grenser for hva
24.jeg vil finne meg i og da vil kanskje eleven også si at det er grenser for hvor monoton og
25.ensformig undervisningsopplegg eller hva det måtte være for noe. Så må jeg da prøve å
26.skjerpe meg da, hvis det er det metodiske eller pedagogiske som er problemet. Men jeg vil
27.da forlange å bli møtt med respekt når jeg har forberedt en undervisningstime, og som sagt
28.da er jeg ikke veldig tolerant i forhold til manglende fokus eller hvis noe distraherer meg,
29.så sier jeg ifra at for eksempel, nå blir jeg sjenert av sånn som du prate nå eller at dere
30.stikker hodene sammen eller nå vippes jeg av pinnen og det syntes jeg ikke er noe greit.

Spørsmål 5)

Intervjuer: Hva kjennetegner disiplin i klasserommet?

1. Informant 1: Ja, at det må gjerne boble i betydningen av masse innspill og humor og alt det
2. der, men det må være når elevene kan korrigere, altså når det er behov for det. Altså hvis en
3. beveger seg over fra en aktivitet til en annen, og du på en måte greier med letthet greier å
4. manøvrere deg fra det ene til det andre, da syntes jeg at det er veldig, veldig, et fint samspill
5. kanskje mellom lærer og elev. Så disiplin handler for meg om den gode læring, at rett og
6. slett læringsbetingelsene er optimale. Man kan ikke lære noe hvis det er en udisiplinert
7. forsamling. Hva slags skole får du da, et sted å være, men ikke noe sted å lære.

Intervju 2

Spørsmål 1)

Intervjuer: Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?

8. Informant 2: Jeg tenker jo alltid litt historisk om det, som prøysserdisiplin og
9. kadaverdisiplin fordi jeg er historielærer, men når det gjelder skole tenker jeg på orden og
10. forutsigbarhet og at vi har metoder for folk som glir litt ut kommer inn igjen og at vi har
11. greie og ryddige forhold i klassen, fordi enhver klasse tørster etter disiplin, det er min
12. erfaring.

Spørsmål 2)

Intervjuer: Hvordan opplever du en disiplinert elev?

13. Informant 2: En disiplinert elev kan jo bli litt "A4", men en disiplinert elev er en elev som
14. holder orden på seg selv, kommer sånn noenlunde punktlig, slutter å snakke med
15. sidemannen hvis jeg spør pent om det, og som da er forberedt og leverer inn sine ting til
16. retting og korrigerer når vi har blitt enige om at vi skal gjøre det. En disiplinert elev er en
17. elev som holder seg noenlunde til det arbeidsprogrammet som vi har avtalt og som trenger
18. lite tilsnakk for å holde seg på plass.

Spørsmål 3)

Intervjuer: Er disiplin noe som bør vektlegges i skolen, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke?

19. Informant 2: Ja, jeg tror egentlig at både lærere og elever ønsker det, det er min erfaring.
20. Jeg har jo stadig vekk hatt en og annen elev som sklir litt ut, og hvis jeg da er litt bestemt
21. og sier at: nei, nå må du komme til første time, vi begynner ikke til andre time her, så føler
22. jeg ofte at klassen er med på det og syntes et er greit at ikke lille Nils kommer dundrende
23. inn midt i andre time og har forsovet seg nå igjen og forstyrrer det hele. Og når jeg prøver
24. å påtale småsnakk som det dessverre er blitt mer av nå av en eller annen grunn så er fler

1.elever interessert i at nå konsentrerer vi oss om dette, så kan vi heller snakke i frikvarteret
2.snakke om hva vi skal gjøre i helga. Sånn opplever egentlig jeg at behovet er der, og
3.behovet er nok der for det har blitt en del mer flakking med øyer, kikking på mobiltelefoner
4.midt i timen slik at oppmerksomheten forsvinner. Og mer småsnakk, det tror jeg at nesten
5.alle lærerne merker, det er ikke noen ondsinnethet, men det er en uvane, og dermed har du
6.gjerne klassen med deg når du slår ned på det, når du sier at: nei, nå holder vi på å
7.gjennomgå nynorsk grammatikk og det er mange av dere som har problemer her, så hør nå
8.her.

Spørsmål 4)

Intervjuer: Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg?

9. Informant 2: Ja, det høres jo ut som alle timer skal være like, og det skal de slettes ikke.
10.Disiplinert time eller undervisning vil da si at vi gjennomfører det programmet vi er blii
11.enige om i utgangspunktet. Og det går på at, er vi enige at i denne timen slipper vi alt løst
12.og dere kan sette dere sammen og snakke sammen og ha et høyt støynivå og det hele, men
13.konsentrerer oss om de oppgavene vi har, så er det helt greit. Er det en time der jeg vil
14.bruke kritt på tavla fordi jeg vil gjennomgå noe veldig nødvendig, da forventer jeg at alle
15.holder kjeft, noterer fra tavla, eventuelt det jeg viser på powerpoint eller andre ting og tar
16.det med seg. Men en disiplinert time er ikke en sånn entypetime, varierer ikke en lærer sin
17.undervisning, så ramler elevene veldig fort av og blir sånn ”skal vi te nå igjen med det
18.der”. Så en disiplinert time er en time der vi gjennomfører det programmet vi ble enige om
19.til å begynne med.

Spørsmål 5)

Intervjuer: Hva kjennetegner disiplin i klasserommet?

20. Informant 2: Ja, altså det er litt ro. Elever er omgitt av veldig mye støy, både visuelt støy
21.og lyder, de har jo gjerne proppet ørene fulle med teknisk utstyr og hører både på det ene
22.og det ande eller blikket glir vekk fra undervisningen for å se, er det kommet inn noe artig
23.melding i det siste, eller oi, jeg må avtale om hvor vi skal møtes i frikvarteret. Så disiplin er
24.egentlig at er vi inne in klasserommet, så er det faget vi skal holde på med, ut i fra den
25.oppskriften vi var enige om før vi begynte. Eller det er ikke før timen begynte engang, det
26.er planer som legges for flere måneder av gangen, der vi ble enige om ”sånn og sånn skal
27.vi gjøre der og der”. Alle elever, i alle fall i mine fag har nesten da sånn, fra uke til uke,
28.hva vi skal gjennom og hva de skal gjøre. Så disiplin betyr for meg da at, vi har en
29.kontrakt mellom meg som lærer og de som elever og da slår jeg ned på brudd på den
30.kontrakten og sier at ”nei nå må vi ta det med ro her, nå var det jo sånn at vi skulle sitte

- 1.hver for oss og jobbe, og da sitter vi hver for oss og jobber, sånn er det. Eller at nå holder
- 2.jeg på å gjennomgå noe som er så viktig at nå syntes jeg at dere skal notere det alle sammen,
- 3.og da forventer jeg at de skal notere det alle sammen”.

Intervju 3

Intervjuer: Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?

4. Informant 3: Ja, begrepet disiplin har jo fått en veldig negativ valør hos mange, men fot at
- 5.jeg skal fungere godt i et samfunn, særlig i et skolesamfunn, så må du ha visse kjøreregler.
6. Man må forvente av elever for eksempel at de klarer å være helt stille i 5- 10 minutter, at de
- 7.klarer det. Enten at de følger med når noe blir forklart, eller å sitte og jobbe i ti minutter,
- 8.helt stille. Det syntes jeg man bør, det er det siste man kan forvente. Og når man da
- 9.forlanger dette i skolen, har det da ingenting med kadaverdisiplin å gjøre, men det er en
- 10.måte å jobbe på, være effektiv på. Så det er mer med kjøreregler, det er mer til elevenes
- 11.beste, at de skal bedre konsentrere seg og være stille når de skal være stille. Så kan de jo
- 12.selvfølgelig jobbe sammen når de skal jobbe sammen. Men da må det også være en
- 13.disiplin tilstede, at de jobber med det de skal, at de ikke sklir ut og snakker om festen på
- 14.lørdag for eksempel og sånne ting. Det er så enkelt som det disiplin. Og det vil ikke bli noe
- 15.god skolegang, det vil ikke bli noen god skole engang uten at man har en del kjøreregler
- 16.som elever er vant til å adlyde og som de forstår og som de handler etter, det er i grunnen
- 17.det.

Spørsmål 2)

Intervjuer: Hvordan opplever du en disiplinert elev?

18. Informant 3: En som ikke er så selvhevdende at han hele tiden må sitte og kommunisere
- 19.rundt seg eller høyt i klassen eller bråke, som har ro på seg til å jobbe med det som er
- 20.viktig i den arbeidsdagen som han har på skolen, det er en disiplinert elev, som kan jobbe
- 21.konsentrert, for det er jo også noe som har forsvunnet. Elever klarer ikke lengre å jobbe så
- 22.disiplinert, de begynner å jobbe, men etter 5 minutter, 10 minutter så greier de ikke mer, da
- 23.har på en måte luften gått ut av de, de orker ikke mer. Det er en indre disiplin som gjelder,
- 24.altså konsentrasjon.

Spørsmål 3)

Intervjuer: Er disiplin noe som bør vektlegges i skolen, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke?

25. Informant 3: Selvfølgelig, altså det er jo for elevenes beste, ikke bare for at læreren skal
- 26.være en autoritet, en autoritær person som står og kommanderer ”gjør sånn og gjør sånn”.
27. Men det er jo for at de skal ha et læringsmiljø som fungerer, altså et indre læringsmiljø, at

1. de har ro og orden inni seg, ikke så utagerende og prøve å legge bånd på seg til å jobbe med
2. det de skal jobbe med.

Spørsmål 4)

Intervjuer: Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg?

3. Informant 3: Ja, det vil være at elevene kan alternere mellom mange forskjellige aktiviteter
4. og at overgangen mellom aktivitetene blir så smertefritt som mulig, at de sitter og leser og
5. forbereder seg og skriver og at de sitter i en liten gruppe og samtaler om noe, eller at de er
6. på tavla og jobber med noe, eller at de sitter og jobber foran pc-en med noe, eller at de ser
7. på en filmsnutt, altså at alt dette kan foregå uten en masse tøys innimellom i overgangen fra
8. den ene aktiviteten til den andre. For en skoletime er veldig kort og det er veldig konsentrert
9. sånn som i studiespesialiserende, så er det veldig mye de skal gjennom, og det skal så lite til
10. for å hemme læringsprosessen for hele klassen. Noe bråk i et hjørne og noe tull i et annet
11. hjørne, så ødelegges atmosfæren på en måte, og progresjonen som er viktig når de skal lære
12. masse så må progresjonen altså fremgangen i faget være rask og det må være driv over det
13. og de har masse de skal lære og hvis de ikke har den internaliserende eller etablerte orden
14. på seg selv, og hvordan de skal fungere, og det er mange uromomenter, så hindres
15. progresjonen og de blir stående og stange på stedet hvil, og sist men ikke minst, disiplinen
16. innebefatter også at de kan lese leksene hjemme. Dette er forholdsvis nytt, at veldig stor
17. del av klasse kommer og sier at "nei, vi har ikke gjort det, vi har ikke gjort lekser". For en
18. kort tid som ti år tilbake, så ville det være en og annen som kom litt beskjemet hen og sa
19. "jeg har dessverre ikke fått gjort det fordi at bestemor ble syk", og et eller annet sånn. Og
20. det godtar man jo, men nå, det er akkurat som det er helt i orden og de har ikke disiplin til
21. å gjøre det de skal, og det er såpass som mye stoff de skal gjennom, at de klarer ikke å lære
22. alt ved å bare stikke innom i timen, sånn er det.

Spørsmål 5)

Intervjuer: Hva kjennetegner disiplin i klasserommet?

23. Informant 3: Ja, nå har jeg hatt en time i dag hvor jeg kom inn og alt var "hulter til bulter",
24. og det gikk vel mellom 5 og 10 minutter til de hadde tatt opp søppelet etter forrige klasse,
25. for det var strødd ut, før vi fikk satt pultene i rekke, nå høres dette veldig ut som Hitler
26. selv, men det er noe med at, står de i rekke, står pultene i rekke, så er det på en måte en
27. orden der som bidrar til en ordenssans i hodene deres eller i alle fall en orden i hele
28. systemet, selv om man ikke sier orden?? som Hitler sa det er noe med det, de må sitte
29. ordentlig, ikke i klumper her og der og sammen, inntil siden i et hjørne og skreller

1. appelsiner og sånn, det går jo ikke an. Det er ordentlig orden og ikke søppel og ikke tavla
2. full av tull og sånn. Når man kommer inn så begynner man med blanke ark, det virker jo inn
3. på hele situasjonen, man skal ikke bruke 5-10 minutter på å rydde når man kommer inn i en
4. klasse, for det gjør vi mye. Fordi søpla bare detter rett ned, på bordet, på vinduet, på gulvet
5. og rundt søppelboksen på gulvet. Og det er også noe som er forholdsvis nytt på, denne
6. skolen var nesten prikkfri for en 10-15 år siden, det var ingenting å si på det, alt var så fint
7. og ordentlig overalt. Men man ser det jo ute på byen også, det er jo ikke bare her, det er mye
8. søppel i Norge, og det er også kjempe trist.

Intervju 4

Spørsmål 1)

Intervjuer: Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?

9. Informant 4: Da tenker jeg ro i klassen, jeg tenker gjensidig respekt. Også tenker jeg et godt
10. læringsmiljø.

Spørsmål 2)

Intervjuer: Hvordan opplever du en disiplinert elev?

11. Informant 4: Jeg opplever en disiplinert elev som er i stand til å lytte når lærer snakker og
12. når medelever snakker og som gjør de oppgaver han blir pålagt og som tar hensyn til alle
13. som er i rommet og ikke bare til seg selv.

Spørsmål 3)

Forsker: Er disiplin noe som bør vektlegges i skolen, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke?

14. Informant 4: Jeg tror det bør vektlegges, for jeg tror spesielt i vår tid er mange elever som
15. har problemer med å konsentrere seg og da tror jeg at det er noe vi må jobbe ganske mye
16. med, for det har jo, at for å konsentrere seg så må det være ro i klassen og vi må ha respekt
17. for hverandre, jeg tror det er veldig viktig.

Spørsmål 4)

Intervjuer: Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg?

18. Informant 4: Først og fremst er det i en undervisningssituasjon viktig at det er dialog
19. mellom lærere og elever og at det på forhånd er klarlagt en del retningslinjer. Så vi skal ha
20. det på en bestemt måte i denne klassen, vi skal følge en del retningslinjer, vi skal ikke
21. bryte de reglene. Hvis vi bryter de reglene så får det noen konsekvenser. Men en kan ikke
22. oppnå disiplin dersom det ikke er gjensidig tillit mellom begge parter. Jeg tror ikke på en
23. sånn prøysser/ kadaver disiplin, det må være en god tone hvis jeg vil kalle det god disiplin.

Spørsmål 5)

Intervjuer: Hva kjennetegner disiplin i klasserommet?

1. Informant 4: Da er det, at det er arbeidsro, og det betyr jo ikke alltid at det er musestille,
2. men at det er arbeidsro, og at alle tar hensyn til hverandre. Elever tar hensyn til lærer, lærer
3. tar hensyn til elever og elever tar hensyn til hverandre.

Intervju 5

Spørsmål 1)

Intervjuer: Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?

4. Informant 5: Da tenker jeg hvordan vi skal ha det rolig, klare å ha det rolig og et
5. arbeidsmiljø som er levelig for alle og at det er gjensidig respekt, det er det jeg legger i
6. disiplin, kanskje ikke alltid helt bomstille, men sånn at det kan være en gjensidig forståelse
7. for at det er dette som gir den beste arbeidssituasjonen.

Spørsmål 2)

Intervjuer: Hvordan opplever du en disiplinert elev?

8. Informant 5: En disiplinert elev, det er en som ikke prater når han ikke skal, han rekker opp
9. hånden når han skal spørre om noe og er generelt høflig, ja.

Spørsmål 3)

Intervjuer: Er disiplin noe som bør vektlegges i skolen, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke?

10. Informant 5: Jeg syntes definitivt at det bør vektlegges for at som sagt dette her
11. arbeidsmiljøet skal bli bra for alle, at ikke noen sitter og føler at de blir forstyrret veldig
12. mye, ja.

Spørsmål 4)

Intervjuer: Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg?

13. Informant 5: En undervisningstime som er preget av disiplin, jeg tror at det er viktig å gå
14. være tidlig på å kunne prate og ikke være sånn autoritær alla militær, det har jeg ikke så
15. veldig mye tro på. Men mer bare at man forteller konsekvensene, og skaper en forståelse
16. mellom lærer og elev på eventuelt hva som blir konsekvensene med anmerkninger og
17. konsekvenser av det og sånn mener jeg. Og da vil bare timen foregå rolig og greit å, ja.

Spørsmål 5)

Intervjuer: Hva kjennetegner disiplin i klasserommet?

18. Informant 5: Det som kjennetegner disiplin i klasserommet er jo når du ser at elevene
19. jobber, diskuterer det de skal diskutere, og at det ikke er mye bråk rett og slett, ja.

Intervju 6

Spørsmål 1)

Intervjuer: Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?

1. Informant 6: Jeg tenker veldig negativt om begrepet disiplin, det er et gammeldags og
2. ubrukelig begrep som ikke bør brukes i skolen i det hele tatt. Ja, disiplin, jeg får liksom
3. assosiasjoner til krigen og sånn. Altså, disiplin, da lærer du ut av redsel og ikke fra det der
4. indre ønske om å lære noe, det er et negativt begrep for meg. For jeg tenker på de her
5. undersøkelsene som har vært med at det er for lite disiplin i skolene, og det er for mye uro,
6. og lærerne ikke har nok disiplin. det er ikke disiplin det er snakk om, for meg er det andre
7. ting det er snakk om som skaper uroligheter. Disiplin er noe som vi er ferdige med, som vi
8. har gått forbi og som vi ikke skal bruke noe mer, syntes jeg.'

Spørsmål 2)

Intervjuer: Hvordan opplever du en disiplinert elev?

9. Informant 6: Det finnes ikke noen disiplinerte elever, for meg blir jo det, hm..., men hvis en
10. skulle tenke seg da at ordet disiplinert elev betyr en elev som er grei, så er det, det må jo
11. være en elev som er lærevillig, og som har lyst til å få ut noe av et tema, en time, et
12. opplegg som man har, som prøver, som tør å si sine meninger og som tør og får lov til få
13. inn forandringer som er med på å styre undervisningen, bidrar med et eller annet i
14. undervisningssammenhengen, er muntlige aktive elever, det ville vært en god elev.

Spørsmål 3)

Intervjuer: Er disiplin noe som bør vektlegges i skolen, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke?

15. Informant 6: Ja, altså om disiplin skal være det samme som at elevene får inn noe, at
16. elevene lærer noe, så må jo det vektlegges. Men for meg er jo ikke det disiplin, nei, eller
17. det er ikke det vi skal ha i skolen. Disiplin, det er den der stille eleven som bare sitter, sitter
18. og nikker og gjør som læreren sier hele tiden og som ikke stiller noen motspørsmål, som
19. ikke argumenterer for noe. En underdanig elev og det er jo ikke sånne elever vi ønsker å
20. ha, i alle fall ikke jeg ønsker å ha den typen elev.

Spørsmål 4)

Intervjuer: Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg?

21. Informant 6: Det vil være etter mitt begrep, sånn som jeg tolker det, etter min oppfatning
22. sånn som jeg tolker disiplin vil en undervisningssituasjon da være at en lærer da står foran
23. en klasse og elevene sitter og ser på læreren med helt sånne tomme blikk, og ikke noe, det
24. er bare læreren som står foran og øser ut og formidler og formidler, så går det inn hos noen,

- 1.så går det ikke inn hos noen andre. Også er det redsel for læreren som en autoritær person
- 2.som vil ligge i, at de er redd for at læreren skal ta de på en eller annen måte som gjør at de
- 3.ikke tør og si noe eller..

Spørsmål 5)

Intervjuer: Hva kjennetegner disiplin i klasserommet?

4. Informant 6: Vet du, at jeg har aldri vært borti en klasse som, eller jeg har sett sånne filmer
- 5.fra 50- tallet. Jeg underviste på en skole i Afrika og der var det snakk om disiplin, for
- 6.elevene tørte ikke å si noe, de tørte ikke å gjøre noe imot, de tørte ikke å komme med sine
- 7.egne meninger, de bare satt der stille. Og hvis de ikke hadde gjort lekse si, så ble de slått og
- 8.straffet fysisk og de var kjempe redde for læreren sin. Men det var stille i klasserommet, det
- 9.var ingen som bråkte, alle gjorde leksene sine. Men om de lærte noe annet enn i en annen
- 10.situasjon, det tror jeg ikke, eller det viste det seg jo at det ikke gjorde. De flinkeste elevene
- 11.ble kanskje veldig flinke, mens de svake elevene ble, eller de fikk ingenting med seg. Jeg
- 12.har ikke den, eller hva jeg legger i ordet disiplin, så er det ingen, altså jeg har ikke vært i
- 13.det, nå har jeg jobbet som lærer i 20, eller 15- 20 år, og jeg har aldri, her i Norge vært i en
- 14.klasse som jeg vil beskrive som en veldig disiplinert klasse, eller det ville jeg ikke vært
- 15.heller.