



Masteroppgave

ADM755 Samfunnsendring, organisasjon og ledelse

**Karakterer i orden og atferd - Historiske perspektiver
og nåtidige forståelser**

Eivind Myhre

Totalt antall sider inkludert forsiden: 93

Molde, 16. november 2020



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i URKUND, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 30

Veileder: Kari Elisabeth Bachmann

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato:

Forord

Aller først vil jeg takke min dyktige veileder Kari Elisabeth Bachmann for god veiledning og hyggelige samtaler underveis i studieløpet. Jeg vil også takke Møreforskning AS, og spesielt Gøril Groven, André B. Sande og Jorun H. Røddal, for innsatsen som ble lagt ned i forskningsprosjektet som evaluerte forsøket uten karakterer i orden og atferd ved Molde vgs. skoleåret 2019/20. Prosjektet var viktig for initieringen og utgangspunktet for å skrive denne oppgaven. I tillegg vil jeg takke Tonje Hungnes, som var forskningsleder for samfunnsgruppa i Møreforskning AS høsten 2019 og våren 2020.

Ellers vil jeg også takke forelesere og medstudenter på masterstudiet i samfunnsendring, organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Molde. Dere har bidratt til å gjøre studieløpet faglig spennende og lærerikt. Tilslutt, men ikke minst, vil jeg takke min familie for all støtten underveis.

Molde, 16. november 2020

Eivind Myhre

Sammendrag

Karakterer i orden og atferd i skolen fremstår i dag som en debattert og omdiskutert ordning, med flere interessante problemstillinger. Relevansen til karakterene i dagens skole, selve utformingen av ordningen, og ikke minst praktiseringen, er eksempler på noen av problemstillingene. Samtidig så finnes det fortsatt lite forskning på denne karakterordningen, noe som skaper et behov for ny kunnskap. Denne oppgaven utforsker de historiske perspektivene og nåtidige forståelsene av karakterer i orden og atferd i den norske skolen. Hovedformålet med oppgaven er å kunne si noe om hvilke historiske perspektiver som har vært viktige for fremveksten og utformingen av karakterordningen i skolen, samt å se disse forholdene i sammenheng med dagens situasjon og få frem ulike forståelser av ordningen i nåtiden. Oppgaven er en kvalitativ samfunnsvitenskapelig studie som drar inn historiske perspektiver, der datagrunnlaget består av ulike typer kildemateriale. Empirien har i hovedsak blitt analysert med en teoretisk tilnærming bestående av genealogi og hermeneutikk. Store deler av studien har en foucauldiansk tilnærming, men den tar også i bruk andre teorier, som for eksempel Anthony Giddens sitt begrep om refleksivitet i det moderne samfunnet.

Oppgaven viser at det eksisterer både kontinuiteter og diskontinuiteter hvis ordningen med karakterer i orden og atferd ses i et historisk og nåtidig perspektiv. Flere av de nåtidige forståelsene av karakterene i orden og atferd er et resultat av historiske frembringelser, men også førende nåtidige forståelser, samt det rådende mandatet skolen enhver tid har. Det råder ulike forståelser av karakterordningen hos forskjellige samfunnsaktører i dag, blant annet viser dette seg i det politiske landskapet. Oppgaven viser også at karakterer i orden og atferd ikke bare eksisterer i skolesystemet, men også innenfor deler av det norske arbeidslivet kan lignende karakterordninger identifiseres. Det er grunn til å tro at karakterordningen med orden og atferd i skolen vil være oppe for diskusjon og debatt, også i årene fremover. Et sentralt spørsmål synes å være hvorvidt denne ordningen passer eller er nødvendig i dagens skole. Bør ordningen videreføres, endres eller fjernes? Meningene er mange og det hersker både enighet og uenighet innad både i pedagogiske og politiske kretser, men også i den offentlige samtalen og diskusjonen blant ulike samfunnsaktører.

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Tema, hovedformål og problemstilling	2
1.2 Tidligere forskning	3
2.0 Teori	8
2.1 Diskursanalyse, makt og disiplin.....	8
2.2 Genealogi.....	12
2.3 Hermeneutikk	16
2.4 Refleksivitet.....	18
2.5 Oppsummering	20
3.0 Metode	23
3.1 Valg av metode og situering.....	23
3.2 Bakgrunnen for oppgaven og forskningsprosessen.....	24
3.3 Historisk kildemateriale og forholdet til teori	27
3.4 Datamateriale og utvelgelse	28
3.5 Analysedesign og kildekritiske vurderinger	31
4.0 Analyse.....	34
4.1 Sentrale samfunnsforhold, kristendoms lære og institusjonsutvikling.....	34
4.2 Kontroll og disiplin i skolesystemet	38
4.3 Utformingen og utviklingen av karakterene i orden og atferd	40
4.4 Karakterer i orden og atferd i dag.....	45
4.5 Pedagogiske forståelser	47
4.6 Offentlige forståelser	51
5.0 Diskusjon.....	55
5.1 Modernisering og nye forståelser av pedagogikk.....	55
5.2 Vår tids forståelser og kjønnsperspektiver på karakterer i orden og atferd.....	58
5.3 Betydningen av historiske forhold og refleksivitet i nyere tid	61
5.4 Karakterer i orden og atferd utenfor skolesystemet?.....	64
6.0 Avslutning	66
6.1 Oppsummering og hovedfunn	66
6.2 Videre forskning	68

Litteratur

Andre kilder

Vedlegg 1

Vedlegg 2

1.0 Innledning

Karakterer i orden og atferd er en ordning i Norge som har lange tradisjoner i skolesystemet. Det har blitt hevdet i den offentlige debatten at ordningen er særnorsk og at Norge er det eneste landet i Europa som har et slikt karaktersystem (Aftenbladet, 2019), men det mangler studier som dokumenterer dette. Karakterer i orden og atferd har med jevne mellomrom de siste årene vært gjenstand for en samfunnsaktuell debatt og ført til diskusjoner i ulike forum og arenaer. Ordningen er omdiskutert og flere samfunnsaktører har tatt til orde for å fjerne denne typen karakterer, mens andre har forsvart ordningen.

Flere skoler i Rogaland har de seneste årene hatt forsøksordninger der de har fjernet karakterer i orden og atferd. Skoleåret 2019/20 gjennomførte også Molde vgs. forsøket på elever som gikk første trinn (Vg1). I en artikkel fra Romsdals Budstikke fra 2019, uttrykker daværende rektor ved Molde vgs., Oddgeir Overå, stor tro på forsøket. Han mener karakterer i orden og atferd er avleggs og at det fremstår som meningsløst å skulle vurdere personligheten til 16-17 åringer, og så sette karakterer på det. En utvidet satsning på utvikling av gode relasjoner mellom elev og lærer er sentralt, hevder han. Overå legger heller ikke skjul på at det finnes mange motforestillinger mot å fjerne karakterene i orden og atferd. Han mener flere skeptikere tror at konsekvensene kan bli at det blir «fritt frem» for elevene og dermed helt «Texas» (Romsdal Budstikke, 2019).

Forsøkene som har vært gjennomført på ulike videregående skoler i Rogaland de siste årene, og ved Molde vgs., har på mange måter hentet inspirasjon fra det som kan kalles konsekvenspedagogikk (Myhre, Groven, Sande og Rødal, 2020). I denne typen pedagogikk er veiledning og samtaler sentralt for å fremme sosial kompetanse og ansvar for egne handlinger. I en pedagogisk kontekst kan det argumenteres for at hensikten med å utelate karakterer i orden og atferd, og ordningen med anmerkninger, er at det vil gi en bedre skolehverdag for elevene. I motsetning til fagkarakterer, som kan utvikles og forbedres, kan karakterene i orden og atferd bare bli dårligere. Det kan bare gå en vei etter at alle elevene starter med *God (G)* i starten av skoleåret. Det kan hevdes at å utelate karakterer i orden og atferd vil innebære en pedagogisk og holdningsmessig kulturendring. Ordningen med anmerkninger erstattes av pedagogiske dialogsamtaler, der god kommunikasjon og veiledning av elever står i sentrum. I stedet for anmerkninger og

vurdering, skal de pedagogiske veiledningssamtalene bidra til å utvikle mer selvregulerte elever og veiledningssamtalene skal være med på å skape gode relasjoner i arbeidsfellesskapet. Dette er noe som forhåpentligvis fører til mer sosial læring, økt motivasjon og større faglig utbytte (Myhre, Groven, Sande og Røddal, 2020).

1.1 Tema, hovedformål og problemstilling

Temaet for oppgaven er karakterer i orden og atferd i den norske skolen. Studiens hovedformål er å utvikle mer kunnskap om denne karakterordningen, en ordning som så langt har blitt utforsket i liten grad. Selv om det finnes både gode argumenter og forskning som viser at det kan være positivt å fjerne karakterene i orden og atferd, så eksisterer det også motstand med å gjøre noe med denne ordningen, som er godt innarbeidet i skolesystemet. Dette er til dels bygget på gyldige argumenter, blant annet at det kan gjøre skolehverdagen mer utfordrende for lærerne og potensielt føre til mer disiplinære problemer i skolen. Mitt formål med denne oppgaven er ikke å argumentere for å beholde, endre eller fjerne ordningen, men å utforske mer om selve bakgrunnen og forståelser knyttet til karakterer i orden og atferd i skolen. Jeg har delt opp problemstillingen i ett overordnet forskningsspørsmål, som deretter understøttes av tre delspørsmål:

Hvordan kan karakterer i orden og atferd i skolen forstås i et historisk perspektiv og hvordan blir denne karakterordningen forstått i nåtiden?

1. Når ble karakterer i orden og atferd en del av karaktersystemet i den norske skolen og hvilke forhold var relevante for opprettelsen av denne ordningen?
2. Hvor står karakterer i orden og atferd i dag og hvilke forståelser finnes i skolen og i offentligheten?
3. Hvordan kan karakterer i orden og atferd forstås med utgangspunkt i en foucauldiansk tilnærming og hvilke forståelser kan Anthony Giddens sitt begrep om refleksivitet åpne opp for?

Det tredje delspørsmålet antyder noe om oppgavens teoretiske hovedretning. I oppgaven tar jeg i hovedsak utgangspunkt i en genealogisk analysestrategi, der historiske perspektiver utgjør en viktig rolle for våre nåtidige forståelser. I tillegg benytter jeg en hermeneutisk tilnærming, som sammen med genealogi utgjør hva som kan betegnes som oppgavens kjerneteori. Oppgaven er samfunnsvitenskapelig forankret, men bringer også

inn perspektiver fra humanistiske fag som blant annet historie. Jeg diskuterer også kjønnspektiver i oppgaven fordi jeg mener det er et viktig tema i forhold til karakterene i orden og atferd, samt våre forståelser av ordningen. Studien baserer seg i stor grad på ulike typer empiri som intervjuer, offentlige dokumenter og nåtidige medieartikler som omhandler orden- og atferdskarakterer. Oppgaven inneholder en innledningsdel, teoridel, metodedel, analysedel, diskusjonsdel og avslutningsdel. I starten av hvert enkelt kapittel vil jeg forklare hvordan kapittelet er disponert og hva det inneholder. For å unngå gjentakelser, vil jeg derfor videre her ikke gå nærmere inn på hva hvert enkelt kapittel inneholder. Siste del av dette innledningskapittelet vil jeg heller bruke på å redegjøre for tidligere forskning.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes få studier som har sett utelukkende på karakterer i orden og atferd i den norske skolen. Når det gjelder studier av karakterer virker det ut som den forskningen som eksisterer i Norge har fokusert mest på fagkarakterer, mens karakterer i orden og atferd i langt mindre grad har blitt utforsket. Det kan derfor sies at det eksisterer ett kunnskapshull på dette forskingsområdet. De få studiene som foreligger har i hovedsak hatt en pedagogisk tilnærming (Bringedal, 2015; Bru og Tvedt, 2017; Bru og Tvedt m.fl. 2019; Krokan, 2015).¹ Det finnes derimot ingen studier spesifikt på karakterer i orden og atferd i skolen, som både fokuserer på historiske perspektiver og nåtidige forståelser. På grunn av omfanget på denne oppgaven er det naturligvis begrenset hva som kan utforskes, men forhåpentligvis kan denne studien være med å dekke en liten del av kunnskapshullet, samt åpne opp for flere og mer omfattende studier av denne karakterordningen.

Innenfor forskingsfeltet utdanningshistorie finnes det flere bidrag som fungerer som viktig faglitteratur for de historiske perspektivene denne oppgaven omfatter (Aasen og Telhaug, 1992; Eckhoff, 2001; Telhaug og Mediås, 2003; Tønnessen, 2011). Studiene omhandler ikke spesifikt karakterer i orden og atferd, men de har likevel en viktig relevans for denne karakterordningen og derfor også for min oppgave. Et eksempel på dette er et bidrag til utdannings- og oppdragelseshistorie, antologien *Takten, takten, pass på takten* (Aasen og

¹ Et unntak er masteroppgaven til Terje Stokke Nørving fra 2012, *Orden og atferd i skolen: En analyse og vurdering av skolens verdigrunnlag og regler for orden og atferd i lys av dydsetiske perspektiver, og med vekt på Aristoteles' dydsetikk*. Oppgavens problemstilling gjør at den ikke er spesielt relevant for min studie.

Telhaug, 1992), som inneholder flere interessante kapitler som har relevans til min oppgave. I analysedelen har jeg spesielt trukket veksler på kapittelet til Petter Aasen, *Den store innsperringen*, som utforsker skolens historie i lys av Michel Foucaults sosialiseringsteori (Aasen, 1992).² Kapittelet danner et viktig utgangspunkt for de historiske perspektivene som trekkes opp i oppgaven. Andre sentrale verk som har vært med på å prege denne delen av analysekapittelet er blant andre Liv Kari B. Tønnesen sin bok *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolenes utvikling* (Tønnesen, 2011) og Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås sin bok *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietsisme til nyliberalisme* (Telhaug og Mediås, 2003).

Jeg vil også trekke frem Gunnar Thorvaldsens hovedoppgave fra 1978, der han har utført en grundig sosialhistorisk analyse av konfirmasjonskarakterer (Thorvaldsen, 1978). En annen studie jeg vil trekke frem som har relevans for min oppgave er Hans Petter Ullebergs artikkel fra 2007, der han diskuterer diskursanalysens mulige bidrag til utdanningshistorie. I artikkelen diskuterer han blant annet Foucaults innflytelse og relevans, og videre genealogibegrepet, samtidig som han trekker opp utdanningshistoriske forskningstradisjoner. Ullebergs studie peker også på hvordan det er mulig, og ikke minst nyttig, å bruke historiske perspektiver til å forstå hvordan nåtidens skolesystem fungerer (Ulleberg, 2007).

Nina Volckmar (2005) skriver at den skolehistoriske forskningen har vært i kontinuerlig endring fra etterkrigstiden og frem til vår tid. Hun har også beskrevet hvordan skolehistorisk forskning har endret seg fra å tidligere være mer deskriptiv, til å senere gå i en mer vitenskapelig og analytisk retning (Volckmar, 2016). Harald Thuen (2014) trekker frem tre epoker innenfor skolehistorisk forskning: Høverstad-epoken, Dokka-epoken og Telhaug-epoken. Min oppgave trekker mest inspirasjon fra Telhaug-epoken. Denne epoken kjennetegnes av en mer samfunnskritisk generasjonen utdanningshistorikere som tok i bruk perspektiver og teorier fra samfunnsvitenskapelig forskning, samt brukte et mer analytisk perspektiv, noe denne studien også gjør (Telhaug, 1999; Thue, 2014; Volckmar, 2016). Min studie kan likevel ikke direkte plasseres innenfor forskningsfeltet

² Ulleberg (2007) hevder Aasen sin studie har en diskursanalytisk logikk i seg og fremstår som et eksempel på hva et perspektiv fra Foucault tilfører utdanningshistorisk forskning.

utdanningshistorie, selv om oppgaven har og tar i bruk flere historiske perspektiver. I første rekke er min studie en nåtid samfunnsvitenskapelig studie, men historiske perspektiver og analyser har en viktig plass, blant annet på grunn av det teoretiske fundamentet oppgaven bygger på.

De få studiene som er utført i nåtid, der fokuset er spesifikt på karakterer orden og atferd i skolen, kommer i hovedsak fra Rogalandsregionen, men det er også gjort studier utført av Møreforskning AS på en videregående skole i Molde. Fra Læringsmiljøsenderet og Universitetet i Stavanger har det blitt laget to større evalueringsrapporter og skrevet to masteroppgaver i pedagogikk, som alle er empiribaserte (Bringedal, 2015; Bru og Tvedt, 2017; Bru og Tvedt m.fl. 2019; Krokan, 2015). Bakgrunnen for studiene fra Rogaland var basert på fire utvalgte videregående skoler i skoleåret 2014/2015, som var først ute i Norge med et prøveprosjekt som gikk ut på å fjerne karakterer i orden og atferd. Dette prøveprosjektet varte i fem år frem til sommeren 2019 og involverte etter hvert en rekke skoler i regionen.³ Inspirert fra forsøkene i Rogaland gjennomførte Molde vgs. også et forsøk med å fjerne karakterer i orden og atferd hos elever på Vg1. I august 2020 sluttførte Møreforskning AS en rapport til Utdanningsdirektoratet, som evaluerte forsøket som ble gjennomført ved Molde vgs. skoleåret 2019/20.

Evalueringen fra det første forsøket i Rogaland viser et sammensatt bilde av forsøkene ved de utvalgte skolene, og ikke en entydig samlet tendens som peker en spesiell retning. Den andre rapporten viser mye av det samme, men her er tendensene noe klarere og peker i retning av at forsøkene har vært mer vellykkede (Bru og Tvedt, 2017; Bru og Tvedt m.fl. 2019). Rapportene viser at en relativt stor andel av lærerne opplevde at forsøket uten karakterer i orden og atferd medførte negative endringer i deres arbeidshverdag, mens en noe mindre andel mente det hadde medført positive endringer. Det var tydelige forskjeller mellom skolene, ikke minst om lærerne arbeidet på yrkesfaglige eller studieforbereende program. Lærerne på yrkesfaglige program var betydelig mer negativ til forsøket enn lærerne på studieforbereende program. Noen av årsakene til forskjellene forklares med hvor godt lærerne var forberedt og trukket inn i prosessen. Der lærerne var positive, ble de involvert tidlig i prosessen og var godt forberedt. Et flertall av elevene vurderte det å

³ Rogaland fylkeskommune ønsket å forlenge prøveprosjektet, men fikk i juni 2019 avslag fra Utdanningsdirektoratet.

utelate karakterer i orden og atferd som positivt. En stor andel av elevene mente også de følte seg mer rettferdig behandlet og opplevde bedre relasjoner til lærerne. Resultatene viser en klar forskjell mellom lærernes og elevenes oppfatning av forsøket. Samtidig er det grunn til å tro at funnene fra forsøkene i Rogaland kan skape potensiale for bedre relasjonsbygging mellom lærere og elever når karakterer i orden og atferd utelates. Begge rapportene og andre studier tyder på at gode relasjoner mellom lærer og elev er en viktig faktor for motivasjon og utførelsen av det faglige skolearbeidet (Allen, Pianta, Gregory, Mikami, & Lun, 2011; Bru og Tvedt, 2017; Bru og Tvedt m.fl. 2019; Bringedal, 2015; Krokan, 2015; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011).

I Møreforskning AS sin rapport av forsøket ved Molde vgs., så er det også et sammensatt bilde av hvordan forsøksordningen fungerte. Kontrasten mellom lærernes og elevenes oppfatninger av forsøket fremstod også her som relativt stor. Blant lærerne var meningene om forsøket delte, mens blant elevene var det et stort flertall som svarte at forsøket hadde fungert godt og hadde medført positive endringer. Samlet sett mente nærmere halvparten av lærerne (44 prosent) at forsøksordningen har påvirket elevenes orden og atferd på en ganske eller litt negativ måte, mens 35 prosent mente det ikke hadde noen påvirkning. Samtidig så mente litt under en fjerdedel av lærerne (21 prosent) at virkningen for elevenes orden og atferd hadde vært positiv. Omtrent halvparten av lærerne opplevde samlet sett at forsøksordningen hadde påvirket på en negativ måte eller at den hadde medført negative endringer på en eller annen måte (Myhre, Groven, Sande og Rødal, 2020). Rapportene fra Læringsmiljøsentret tyder på at resultatene fra Molde vgs. samsvarer hovedsakelig med deres funn, spesielt i den første rapporten fra 2017, men også i den siste og mer ufyllende rapporten fra 2019, der lærerne er mer positive til forsøksordningen (Bru og Tvedt, 2017; Bru og Tvedt m.fl. 2019).

Når det gjelder elevene ved Molde vgs. svarte et klart flertall (72 prosent) at ordningen uten karakterer i orden og atferd, og anmerkninger, samlet sett hadde påvirket skolehverdag positivt. Et klart flertall av elevene (73 prosent) mente at de opplevde å bli behandlet mer rettferdig på skolen og et klart flertall (78 prosent) mente også at det hadde ført til positive endringer når det gjaldt deres innsats i forhold til skolearbeidet. I tillegg mente et klart flertall at det hadde vært en positiv endring i arbeidsro i timene (67 prosent) og at det hadde vært en positiv endring i medelevers etterfølgelse av skolens normer og regler (77 prosent). Dette viser at det er en klar kontrast mellom lærernes og elevenes

erfaringer med forsøket, noe som også samsvarer med rapportene fra Rogaland. Dette kan trolig forklares ut i fra lærernes og elevenes ulike roller, samt ansvar for orden og læringsfremmede atferd, og hvor lang tid forsøket hadde virket i praksis (Bru og Tvedt, 2017; Bru og Tvedt m.fl. 2019; Myhre, Groven, Sande og Rødal, 2020).

2.0 Teori

Dette kapittelet redegjør for de teoretiske rammene for analysen. Et viktig formål med kapittelet er å vise hvorfor de konkrete teoretiske innretningene som beskrives er valgt og hvordan de kan være med å gi mening til datamaterialet. Jeg vil først starte med å gi et innblikk i diskursanalyse, makt og disiplin, som danner inngangen til oppgaven. Dette er på mange måter bakteppet og grunnlaget for genealogi, en tilnærming utviklet av blant annet Foucault, som studerer nåtidige forståelser ved hjelp av historiske perspektiver. Deretter skriver jeg om hermeneutikk og hvorfor dette perspektivet er nyttig i oppgaven. Tilslutt følger en redegjørelse for Giddens sitt begrep om refleksivitet, en teoretisk tilnærming jeg benytter i diskusjonsdelen av oppgaven. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og utdype mer hvordan jeg bruker teorien, samt hvorfor denne teorien er nyttig for min oppgave. Her kommer jeg også innpå potensielle svakheter med teoribruken.

2.1 Diskursanalyse, makt og disiplin

Det teoretiske fundamentet for diskursanalyse som metodologi kan sies å være bygget på en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Diskursanalyse har røtter i poststrukturalismen som overordnet prosjekt og er deretter knyttet til sosialkonstruktivistiske perspektiver (Jørgensen og Phillips, 2008). Diskursbegrepet og diskursanalyse har gjennom flere år vært gjenstand for diskusjon og ulike bruksmåter. Jørgensen og Phillips (2008) skiller mellom tre typer tilganger: 1. *Diskursteori*, utviklet av Ernesto Laclau og Chantal Mouffe. 2. *Kritisk diskursanalyse*, særlig representert gjennom Norman Fairclough. 3. *Diskurspsykologi*, som blant annet ble utviklet av Jonathan Potter og Margaret Wetherell.⁴ Min tilnærming i denne oppgaven trekker inspirasjon fra alle disse tre tilgangene. Det finnes ulike diskursanalytiske tilnærminger, men selve begrepet *diskurs*, slik det brukes i vid forstand, kan forstås som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på. I diskursanalyse er teori og metode ofte bundet sammen i en hel pakke (Jørgensen og Phillips, 2008). I denne oppgaven legger jeg til grunn og tar utgangspunkt i en vid

⁴ I boka *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (2011) skiller forfatterne mellom fem typer diskursanalyser: 1. Multimodal diskursanalyse. 2. Diakron diskursanalyse. 3. Kritisk diskursanalyse. 4. Sosiokognitiv diskursanalyse. 5. Etnografisk diskursanalyse. Av disse er det den diakrone diskursanalysen som står nærmest min tilnærming i denne oppgaven.

definisjon av diskursbegrepet, noe som betyr at uttrykket omfatter mer enn tale, skrift og tekst. På mange måter ligger dette nær Foucaults (1972 og 1999a) diskursanalyse, eller hvordan mange har tolket hans diskursbegrep tidligere. Foucault har blitt kritisert for å ikke ha utviklet en entydig diskursanalytisk metodologi. Hans ideer er derimot såpass grunnleggende og relevante for det historiske perspektivet i en diskursanalyse, og dermed også for min oppgave om karakterer i orden og atferd (Jørgensen og Phillips, 2008; Ulleberg, 2007). Årsaken til at jeg tar utgangspunkt i en vid definisjon av diskursbegrepet i denne oppgaven har først og fremst en teoretisk begrunnelse. Genealogi og hermeneutikk fungerer som kjerneteorien i denne oppgaven, noe jeg skal komme tilbake til senere i kapittelet. Med denne teoretiske tilnærmingen til oppgaven passer det godt å kombinere dette med en vid definisjon av diskursbegrepet. En mer klassisk og stringent diskursanalytisk tilnærming kunne vært benyttet, men kunne vanskelig latt seg kombinere med genealogi og hermeneutikk samtidig.

Når det kommer til diskursanalyse er det vanskelig å komme utenfor Foucault, uansett hvilken diskursanalytisk tilnærming som brukes, fordi han har vært med på å påvirke nesten alle diskursanalytiske retninger innenfor samfunnsvitenskap og humaniora (Jørgensen og Phillips, 2008). Foucault har definert diskurs på følgende måte: «Vi vil kalle en gruppe av ytringer for diskurs i det omfang de utgår fra den samme diskursive formasjon (...) Diskursen består av et begrenset antall ytringer, som man kan definere mulighetsbetingelsene for» (Foucault, 1972: s.117). Ifølge Foucault (1972 og 1999a) så trer objekter og subjekter frem i kraft av og gjennom den diskursive praksis. Han mener at det alltid eksisterer en forbindelse mellom diskursen og den utenomspråklige virkeligheten i form av praksis og de institusjonelle rammer der diskursene blir produsert. Når diskurser forstås som både språklige og sosiale, innebærer det også at diskurser bidrar til å konstruere den verden vi lever i. Dette vil si at diskursanalyse ikke bare kan forstås som en ren lingvistisk analyse, men som en videre form for samfunnsanalyse på flere nivåer. Foucaults diskursanalyse har altså en mer materiell karakter, som forholder seg til allerede fremsatte utsagn, deres tilhørende hjelpemidler, praksiser og institusjoner (Kjærgård, 2012; Schaanning, 1997).

For Foucault eksisterer det en sammenheng mellom kreftene i samfunnet slik de materialiserer seg i institusjoner, i språket, og i individets erkjennelse. Ulleberg (2007) skriver at det er i nettopp denne sammenhengen diskursen oppstår for Foucault. Diskursen

er et sett med begrep, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i selve språket. Diskursene er videre med på å forme våre forståelser, holdninger og vårt syn på historien. For Foucault er verden en framstilling av tolkninger, noe som gjør at konstruksjoner, som ofte fremstår som selvsagte og naturlige, dermed også blir hegemoniske (Ulleberg, 2007). På denne måten kan vi si at det er makt i språket. Makt står også sentralt i diskursbegrepet hos Foucault, som forstår tekstene som meningsdannelser innenfor sin sosiale og historiske kontekst. Diskursiv praksis både avspeiler og bidrar til sosial og kulturell endring. Disse aspektene ved diskursene er sentrale i Foucaults maktanalyttikk. Makten er begrepet om det som hele tiden produserer sannheter (Myhre, 2011; Øyslebø Sørensen, 2005). Foucault hevder at det aldri er mulig å nå helt frem til sannheten, fordi vi aldri kan snakke fra en posisjon utenfor diskursene. Sannhetsdiskursene skapes dermed innenfor diskurser, som igjen har med makt å gjøre (Jørgensen og Phillips, 2008).

Foucault (1999b) hevder makt ikke er noe som kan erverves, berøres eller deles. Makt er heller ikke noe som beholdes eller mistes, men utøves ut fra utallige punkter i et vekselspill av ulike og bevegelige forhold. Der hvor det er makt, er det motstand og denne motstanden befinner seg aldri i en utvendig posisjon i forhold til makten. Maktbegrepet er derfor mangfoldig og kan virke umulig å unnsnippe. Det er mulig å få øye på maktens virke ved å se etter motstandspunkter i nettverkene av maktrelasjoner. Makten omfatter ikke alt, men den kommer fra alle steder (Foucault, 1999c). En del av Foucaults maktanalyttikk åpner også for at makt kan studeres gjennom individet og hvordan det skapes som subjekt (Foucault, 1982). Siri Øyslebø Sørensen hevder at makten ligger sterkest i konstruksjonene som ikke uttales eksplisitt i teksten. En maktanalyse består derfor i å språkliggjøre de ikke-språklige premissene og konsekvensene av teksten (Øyslebø Sørensen, 2005).

Et annet begrep sentralt for Foucaults diskurs- og maktbegrep er disiplin. Det finnes ulike måter å forstå utviklingen av disiplinens historie og teknikker i skolen, men det er vanskelig å komme utenom perspektivet til Foucault, som ser de offentlige institusjonene for oppdragelse og undervisning ut i fra et sosialt kontroll- og disiplineringsperspektiv. Dette perspektivet tillegger Aasen (1992) en stor betydning og det er naturlignok Foucaults teorier som han spiller på i denne sammenhengen. Foucaults teorier om framveksten av økende kontroll, makt og disiplinering i det moderne samfunnet, har vært utsatt for ulike former for kritikk, men likevel er det flere sider med framstillingen til Foucault det er verdt å diskutere og som har relevans i forhold ordningen med karakterer i orden og atferd i

skolen. I sine analyser henter Foucault sitt empiriske materiale i hovedsak fra Frankrike, noe som kan være problematisk i seg selv, når man studerer det norske samfunnet og skolesystemet. Det er likevel grunn til å tro at det finnes flere paralleller i det norske samfunnet og skolesystemet, selv om dette er en diskusjon i seg selv det ikke er plass til i denne oppgaven. Hovedintensjonen er likevel å vise hvordan disiplin og makt generelt kan belyse institusjonaliseringen og dermed gi perspektiver på skolens historiske utvikling, og videre det som har relevans til karakterer i orden og atferd (Aasen, 1992; Foucault, 1999b, 1999c og 2008a).

Ifølge Foucault er moderne disiplin en form for overvåking og kontroll av mennesker som ble utviklet parallelt med den industrielle revolusjon og overgangen til det kapitalistiske samfunnet i Europa på 1700-tallet, og noe senere i de skandinaviske landene. Foucault hevder disiplinen, i form av ulike teknologier for makt, vokste fram i blant annet sykehus, fengsler og skoler, for senere å gjennomsyre store deler av det moderne samfunnet. Dette er en type disiplin som består av blant annet regler, manøvrer og teknikker som internaliseres kroppslig (Foucault, 1999b, 1999c og 2008a). Foucault anvender disiplinbegrepet vidt og anlegger en bred analyse, noe som kan sees på som både en styrke og en svakhet. Hans teorier kan betraktes som et bidrag til sosialiseringprosessen i skolen, men har også relevans for forståelsen av karakterer i orden og atferd. Ifølge Foucault krever det moderne samfunnet og arbeidsmarkedet en form for «økonomi» i individets bevegelser som gjør kroppen lydige. Denne lydigheten innøves blant annet i barneoppdragelsen og skolen. Når bevegelsene er perfektionert til siste detalj, er så lydigheten fullstendig og kroppen dermed helt føyeleg. Et viktig hjelpemiddel i disiplineringen blir utviklingen av en ny måte å observere individer på, som også gjelder i skolesystemet (Aasen, 1992). Ikke minst gjaldt denne utviklingen andre arenaer som fengselet og psykiatriske sykehus, der kontrollen og de institusjonelle forholdene i noen tilfeller kan beskrives som helt totale (Foucault, 2008a; Goffman, 1961; Myhre, 2016).

En viktig strategi, som disiplinen til Foucault bygger på, er arkitektur og hierarki. I denne sammenheng er utøvelsen av disiplin en mekanisme der observasjon får en sentral plass. Hvordan skolen var utformet arkitektonisk var med på opprettholde kontroll og disiplin. Dette kan relateres til for eksempel hvordan installasjon av vinduer i dørene inn til klasserommene ble utført, at læreren satt på en forhøyning og observerte, eller at skolebenkene var harde for at elevene skulle sitte med rett rygg. I skolen ble det også skapt

et indre straffesystem ved siden av skolens formelle lover, reglement og læreplaner. Formålet var å forme atferden på en bestemt måte og slå ned på de former for atferd som det overordnede straffesystemet ikke fanget opp. Foucault kaller det for «maktens mikrofysikk, som medførte at det ble utformet straffeprosedyrer for blant annet forsinkelser, fravær og avbrytelser, men også annen uønsket aktivitet og væremåter. Det ble anvendt en rekke subtile avstraffelser av ulik art, som kunne være lettere legemsstraffer og ydmykelser. Disiplinen som Foucault viser til har flere paralleller med ordningen med karakterer i orden og atferd i skolen, bortsett fra det fysiske elementet med kroppslige avstraffelser og ydmykelser (Aasen, 1992, Foucault, 2008a).

Et annet trekk Foucault trekker fram er framveksten av såkalte «normalitetsdommere» som spiller den tekniske ekspertens rolle. Dette kan være for eksempel leger og psykologer, men også lærere. Aasen (1992) skriver at disiplinens røtter ligger dypt i det moderne samfunnet, noe som betyr at den aldri helt forsvinner, men utspiller seg i nye former. Sentralt i denne forståelsen er en ny forståelse av makt. Utover det 20. århundre blir det ikke lenger like viktig å identifisere makten i tydelig former gjennom å spørre hva makt er eller hvor den befinner seg. Makt er nå ikke nødvendigvis noe som kan identifiseres klart og tydelig, men som opptrer i større grad i langt mer subtile, abstrakte og skjulte væremåter. Gjennom å søke maktens spor og resultater kan vi derimot få et innblikk i maktens raffinerte former (Aasen, 1992; Foucault, 1999b, 1999c og 2008a).

2.2 Genealogi

En av analysestrategiene i oppgaven er inspirert av Foucaults (2001) genealogiske analyse. Ved å bruke genealogisk analyse ønsker jeg å studere nåtidige forståelser om karakterer i orden og atferd. Formålet er derfor ikke å ha hovedfokuset på den historiske utviklingen og gjøre en grundig historisk analyse, men å skrive frem nåtidige forståelser ved hjelp av historiske perspektiver og såkalte nedslagspunkter, som er sentrale for å kunne forstå hvordan ordningen med karakterer i orden og atferd fremstilles, fungerer og diskuteres i nyere tid (Foucault, 2001; Buen Sommerfeldt, 2019; Villadsen, 2004, 2005, 2006). Genealogi har også mye til felles i hva som har blitt kalt diakron diskursanalyse eller diskursanalyse i et historisk perspektiv (Veum, 2011).

Hva er egentlig genealogi? Dette spørsmålet stiller Roger Kjærgård (2012) i sin avhandling der han har brukt genealogi som en gjennomgående metode. Han skriver at i et

foucauldiansk perspektiv kan genealogi forstås som en form for slektskapsanalyse eller oppkomstanalyse, med det spesifikke formål å utøve samtidskritikk. Derfor kan genealogi forstås som en metode i å skrive kritisk samtidshistorie, men det er flere måter å forstå og bruke genealogibegrepet på (Kjærgård, 2012). Selve begrepet genealogi, slik Foucault bruker det, er sterkt inspirert av Friedrich Nietzsche. Kjærgård (2012) og Villadsen (2006) hevder at genealogisk historieskriving kan betegnes gjennom tre punkter. For det første er ikke genealogi en *arkivarisk historieskriving*, som bare søker å rekonstruere fortidens begivenheter som logiske forløpere for nåtidens vitenskaper, samfunnsforhold og institusjoner. For det andre er det ikke en *monumental historieskriving*, der hovedformålet er å synliggjøre de store fortellinger og som skal vise at vår selvforståelse av nåtiden er mer opplyst, human og sivilisert. For det tredje er det heller ikke en *objektiv historieskriving* hvor formålet er å finne sannheten i form av å forsøke å rekonstruere fortiden (Kjærgård, 2012; Villadsen, 2006).

Så når genealogi ikke er dette beskrevet ovenfor, hva kjennetegner da en genealogisk tilnærming? Kjærgård (2012) hevder genealogi kan sies å være problematiserende i sitt «vesen» og søker først og fremst å oppnå sin problematiserende effekt ved å vise fenomeners «oppkomst». Genealogiens kritiske oppgave består i å fremvise hvordan dens undersøkelsesobjekter, og for min del i denne oppgaven, hvordan karakterer i orden og atferd innenfor utdanning- og skolesystemet er skapt eller formet av diverse elementer og samfunnsforhold, som videre er blitt videreført i nye konstellasjoner og ordninger. Det innebærer blant annet å forsøke å vise hvordan ordningen med karakterer i orden og atferd i skolen er sammensatt av mangfoldige overleverte historiske elementer. Genealogien har et samtidskritisk aspekt i seg. Dette vil ikke si at formålet er å synliggjøre eller peke på at noe er rett og noe er galt, eller å kritisere dagens praksis med karakterer i orden og atferd. Det handler heller om å forsøke å problematisere og bidra til å skape nye forståelser av ordningen (Kjærgård, 2012; Villadsen, 2006).

Det kan påstås at Foucault utviklet to diskursanalytiske metoder: *Arkeologi* og *genealogi*. Tradisjonelt oppdeles Foucaults forfatterskap i en tidlig arkeologisk fase og en senere genealogisk, men på mange måter henger de sammen og overlapper hverandre (Jørgensen og Phillips, 2008). I Foucaults arkeologi handler det om å identifisere rester og spor som menneskelig tenkning har etterlatt seg, som finnes i historiske arkiv, fortidsminner og historiske monumenter rundt om i verden. Fortellingen om mennesket og tekningen må ses

i relasjon til den historiske perioden, ifølge Foucault. Et hovedpoeng blir dermed at all prat og tenkning om mennesket er og forblir historisk relativ. Det som har blitt sagt i en periode, gjentas ikke nødvendigvis i etterfølgende perioder (Foucault, 1972; Ulleberg, 2007). Genealogien kan derimot ses på som et supplement til arkeologien, men også som en form for videreutvikling i Foucaults tenkning. Den kan forstås som en diskursanalytisk tilnærming med en historisk forskningsstrategi, der hovedformålet er å skrive en form for nåtidshistorie (Besley, 2002). Ulleberg (2007) hevder genealogien på mange måter går motsatt vei av arkeologien. Den starter med et enkelt utgangspunkt: Her er vi i dag. Så ser den videre på verden ut fra den bestemte situasjonen og rekonstruerer hendelsesforløpet bakover, noe som gjør at det er mulig skrive en historie om samtiden. Den genealogiske analysen er et tolkende prosjekt (Ulleberg, 2007). Dette gjør at den også kan settes i sammenheng med hermeneutikk, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapitlet.

I Foucaults genealogiske analysestrategi, som kan forstås som en form for diskursanalytisk tilnærming, kan det sies at det tas i bruk historiske perspektiver eller teknikker (Foucault, 2001). Neumann (2001) skriver at om man ønsker å legge et historisk perspektiv på diskursanalysen, er genealogien spesielt egnet, siden den kan diskutere nåtiden i termer av fortiden. En genealogisk analyse er en måte å undersøke hvordan våre nåtidige, selvfølgeleggjorte praksiser, vitensformer og institusjoner er historiske frembringelser. Denne typen analyse stiller spørsmålsteget på selvfølgeleggjorte forståelser og praksiser, samtidig som den søker å gi kritiske blikk på sin samtid (Foucault, 2001; Villadsen, 2004, 2006, 2007; Buen Sommerfeldt, 2019). En genealogisk analysestrategi kan vise kontinuiteter, hvordan bestemte historiske elementer videreføres, men også diskontinuiteter, hvordan bestemte historiske elementer ikke videreføres. Kontinuitetene fremhever ofte en kritisk motforestilling til at moderne praksiser har brutt med fortidens inhumane og uvitenskapelige praksiser, mens diskontinuitetene fremhever en logisk og fremadskridende prosess (Buen Sommerfeldt, 2019; Villadsen, 2006).

I en genealogisk diskursanalyse er ikke formålet å ta inn våre egne begreper og teorier i det som har hendt, men å bruke det historiske materialet for å gi perspektiver på samtiden og skape en kontrast til vår egen samtid (Ulleberg, 2007). Genealogien vil vise forutsetningene for at dagens fenomener fremtrer som de gjør og hvordan tilsynelatende gitte forutsetninger for praksis har sin historie gjennom at de er historisk konstituert. Ulleberg hevder en Foucault-inspirert diskursanalyse, som genealogien er, vil søke å

redegjøre for hvorfor dagens fenomener fremtrer som de gjør. Dette er en type historieskriving som vektlegger å vise hvordan tilsynelatende gitte forutsetninger for praksis har sin historie gjennom at de er historisk konstituerte. I diskursanalysen blir kunnskap om virkeligheten sosialt konstruert gjennom språket og diskursiv praksis (Foucault, 1972; Ulleberg, 2007).

Ulleberg (2007) hevder at utdanning kan forstås både som et instrument og objekt for makt. Utdanningssystemet opprettholder eller justerer anvendelsen av de ulike utdanningsdiskursene som eksisterer, og videre den kunnskapen og makten de bringer med seg. Diskursene er også knyttet til de virksomhetene som foregår i bestemte institusjonelle settinger, for eksempel i skolen, som igjen materialiserer seg og får sitt uttrykk gjennom handling og praksis. Ulleberg skriver at for eksempel innredning av klasserom og undervisningsplaner for elevene, kan ses på som iscenesatte teorier om barns behov, læring og utvikling. Dette kan beskrives som en måte å opprettholde forestillinger i det pedagogiske miljøet om hva barn skal kunne, eller hva som er normalt eller avvikende i ulike aldre. Ulleberg hevder at på denne måten manifesteres diskursen om barnet seg også i praksis (Foucault, 1972; Ulleberg, 2007).

Genealogi kan forstås som et perspektiv hvor forskeren velger aspekter eller temaer i sin nåtid som problematiseres i lys av historiske nedslagsfelter eller punkter, med mål for hvilke kritiske effekter man kan skape i sin samtid. For min oppgave er dette aspektet eller temaet orden- og atferdskarakterer i skolen. Formålet med en genealogisk analyse er ikke å prøve å finne en sannhet om verden, eksempelvis å finne den sanne historiske bruk og fremveksten av ordningen med karakterer i orden og atferd. I så måte er genealogien mer epistemologisk heller enn ontologisk, noe som betyr at forskeren i større grad søker erkjennelse heller en sannhet. Noe av målet med den genealogiske analysestrategien er å bryte opp våre erkjennelsesformer og skape nye måter å forstå selvfølgegjorte praksiser og ideer på. Genealogien søker ofte etter brudd som er konstituerende for nåtidige praksiser, hvor det på et gitt tidspunkt ble etablert noe som i dag kan beskrives som selvfølge (Buen Sommerfeldt, 2019; Foucault, 2008a).

Det er åpenbart umulig å forfølge alle sammenhenger som kan være relevante og interessante, så enhver forsker må gjøre sine valg med tanke på hvilke av samtidens praksiser som skal problematiseres. Den genealogiske analysen tar høyde for at forskerens

valg har konsekvenser for hva forskeren finner. Valgene hver enkelt forsker tar, bestemmer deretter konsekvensene. Det samme gjelder også for min del, når jeg velger ut hva jeg ønsker å fokusere på når det gjelder karakterer i orden og atferd i skolen (Andersen, 1999; Buen Sommerfeldt, 2019).

2.3 Hermeneutikk

Det fleste fenomener må sies å være meningsfulle, noe som vil si at de uttrykker en mening eller har en betydning. Vi kan si det samme om tekster, språklige uttrykk og handlinger, eller kunst, tro og arkitektur. For å utvinne forståelse av alt dette må det også fortolkes. Her kommer hermeneutikken inn som en sentral tilnærming. Hermeneutikken består på mange måter av forsøk på å lage metodelære for fortolkning og på å beskrive hvordan forståelse muliggjøres (Gilje og Grimen, 2013). Hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningslære. Selve begrepet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein*, som igjen betyr å forklare, fortolke eller utlegge. Hermeneutikk har opprinnelig sitt utspring i bibelfortolkning, men ble av Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey utvidet til en mer generell forståelselære på 17- og 1800-tallet. Hermeneutikken fikk utover 1900-tallet en avgjørende betydning for de nye åndsvitenskapene som ble skapt av historismen (Krogh m.fl. 2003, Myhre, 2011). Selv om hermeneutikk spesielt er forbundet med humaniora, er også hermeneutikken relevant for samfunnsvitenskapene fordi disse fagene ofte har datamateriale som også består av meningsfulle fenomener som skal fortolkes og forklares. Dette gjelder også for mitt prosjekt og jeg ser derfor hermeneutikk som en viktig teoretisk tilnærming i denne oppgaven (Gilje og Grimen, 2013).

I en hermeneutisk tilnærming fokuseres det på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at det er mulig å oppnå et dypere meningsinnhold. Tilnærmingen bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår altså delene i lys av helheten, og formålet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Myhre, 2011; Thagaard, 2009). Et sentralt hermeneutisk poeng er at enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse. Hans-Georg Gadamer, den mest kjente moderne hermeneutiker, kaller denne forutgående forståelsen en fordom. Han mener at vår førforståelse eller fordom blir et positivt begrep som kan åpne for ytterligere forståelse og mening til teksten (Krogh m.fl. 2003; Myhre, 2014). Gadamer mener at for å forstå menneskets historiske og

kulturelle væremåte, er det nødvendig med en fundamental rehabilitering av fordomsbegrepet, samt en annerkjennelse av at det finnes legitime fordommer (Gadamer 2004). Dette har igjen med oppfatninger mennesker har, men Gadamer hevdet ikke at hvilken som helst oppfatning vi måtte ha bidrar til forståelse. Oppfatninger kan ikke gis fritt spillerom og det må videre skilles mellom *legitime* og *ikke legitime* fordommer. Gadamer hevder det er mulig skille ut det som forstyrrer vår forståelse av de tekster vi arbeider med, noe jeg også prøver å gjøre i denne oppgaven. Dette har igjen relevans med utvelgelse og finne gyldige nedlagspunkter, som er et viktig genealogisk poeng. På bakgrunn av dette er det mulig å påstå at egne fordommer kontinuerlig kan bli korrigert og overprøvd i møte med teksten, men tilslutt må det gjøres et utvalg av tekster eller fenomener som det skal fokuseres på (Krogh m.fl. 2003; Myhre, 2011).

En sentral del av den hermeneutiske forståelsen er *den hermeneutiske sirkel*. For Gadamer var det kritikk og korrigering av egne fordommer som fant sted i denne sirkelen. Dette er opprinnelig en teori fra Martin Heidegger, som Gadamer senere utviklet. Utgangspunktet for den hermeneutiske sirkel er at delene ikke kan forstås, uten å forstå helheten. Dermed kan helheten heller ikke forstås uten også å forstå delene. Når en forsker tar del i denne sirkelen handler det ikke lenger bare om en intern bevegelse mellom deler og helhet i den gitte teksten som skal forstås, men også en bevegelse mellom teksten og leseren og hans eller hennes historisk-kulturelle situering. Uten fordommer og førforståelse er det heller ikke mulig å komme seg inn i den hermeneutiske sirkelen. For Gadamer og Heidegger utgjorde førforståelsen en helhet som vi aldri fullstendig kan ha oversikt over eller være oss helt bevisst. Dette kommer til uttrykk i Gadamers begrep *horisont*. Et viktig poeng i denne sammenheng er at vår forståelseshorisont kan endre seg. Den hermeneutisk sirkel fungerer som et forhold mellom to horisonter, der den ene er forskerens horisont, mens den andre er teksten. Forståelse innebærer videre at disse to horisontene nærmer seg hverandre, noe Gadamer kaller *horisontsammensmelting*. Når en slik tilnærming oppstår mellom forskerens og tekstens horisont, kan dette forstås som det endelige resultat av den hermeneutiske sirkel (Krogh m.fl. 2003; Myhre, 2011). Det er også et mål for Gadamer at hermeneutikk skal være anvendbart. Dette betyr at en historisk kilde eller tekst må ha betydning for nåtiden hvis forståelse skal oppnås. I denne forståelsen av hermeneutikk eksisterer det et bånd mellom nåtid og fortid, noe det på ulike måter også gjør i min studie (Myhre, 2014).

I samfunnsvitenskapen er det ofte nødvendig å fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger. Dette er utgangspunktet for en teori utviklet av Giddens (1987). Han hevder samfunnsvitenskapene bygger på en *dobbel hermeneutikk*. På den ene siden må samfunnsforskere forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv, mens på den andre siden skal de drive forskning der det er nødvendig å rekonstruere de sosial aktørenes fortolkninger ved hjelp av samfunnsvitenskapelige teorier. Det er grunn til å tro at det er lite sannsynlig at forskning som bare gjengir de sosial aktørenes oppfatninger eller forståelser vil gi oss en god nok forståelse av hvordan et fenomen i samfunnet fungerer. Derfor er det viktig at samfunnsforskere går utover fokuset på bare sosiale aktører, men også bruker andre teoretiske begreper eller tilnærminger. For å forstå ordningen med karakterer i orden og atferd mener jeg også det er nødvendig. Derfor forsøker jeg i denne oppgaven å ta i bruk samfunnsvitenskapelige teorier og tilnærminger (Giddens, 1976 og 1987; Gilje og Grimen, 2013).

Innenfor samfunnsvitenskapelig praksis stilles det ofte store krav til refleksjon over eget ståsted, noe som kan beskrives som en refleksiv aktivitet. Dette tilsier at en forsker ikke bare er et subjekt som skal belyse forskningstemaer, men en forsker skal også være i stand til å objektivere og framstille seg selv som objekt. Dette er en aktivitet Giddens mener kan relateres til en dobbel refleksivitet eller dobbel hermeneutikk. Det kan videre påstås at nesten all menneskelig handling har refleksiv karakter. I denne forståelsen ligger det at aktører ikke er uvitende bærere av roller eller strukturer, men bevisste og kompetente utøvere av handling. Samfunnsvitenskap vil derfor alltid måtte forholde seg til denne aktørkompetansen på et eller annet nivå. Giddens understreker med begrepet dobbel hermeneutikk at samfunnsvitenskapen på mange måter er henvist eller tvunget til å fortolke et objekt, som allerede er tolket av samfunnsmedlemmene selv (Giddens, 1976 og 1987; Gilje og Grimen, 2013).

2.4 Refleksivitet

Tematikken i avsnittet ovenfor leder oss også nærmere inn i Giddens sin tenkning og begrepet refleksivitet. På mange måter er Giddens sitt begrep om refleksivitet med på å utfordre og gi en kontrast til den foucauldianske tilnærmingen. Dette kan også forstås som en kritikk og synliggjøring av enkelte svakheter med denne tilnærmingen. Noe av kritikken mot Foucault ble blant annet utformet av Giddens (1992) i synet på seksualitet i moderne tid, men denne kritikken handler mest grunnleggende om synet på makt og strukturer i

samfunnet. Giddens mener Foucault gjør en feilslutning fordi han ser makten som noe altomfattende som går inn i alle mennesker og sosiale strukturer (Giddens 1992). Giddens argumenterer for at mennesker ikke bare er styrt av regler og strukturer i samfunnet, men samtidig erkjenner han at det finnes regler og strukturer som påvirker mennesket (Smith og Riley 2009).

I boka *The Transformation of Intimacy* fra 1992 tar Giddens opp flere problemstillinger i forhold til seksualiteten. Han mener at det høymoderne samfunnet har gjort at selvet i dag ikke er en gitt størrelse, men et refleksivt prosjekt. Et eksempel Giddens bruker er at nedbrytelsen av de gamle tradisjonene har skapt en åpning for at individet selv aktivt kan velge sine intime relasjoner. Giddens hevder at menneskelige tillitsrelasjoner i stigende grad fristilles fra ytre bånd som finnes utenom disse relasjonene og at de tvangsmessige bindingene til familie, hjem og lokalsamfunn er svekket. Ansvaret ligger mer på enkeltindividet for å skape sine egne intime relasjoner. Individet utvikler videre en stor del av selvidentiteten i nære og intime relasjoner, som Giddens kaller *det rene forhold* (Giddens 1992; Kaspersen 1995). Et annet begrep Giddens benytter er oppkomsten av *den plastiske seksualitet*, som åpner opp muligheten for at seksualiteten kan formes og brukes i utviklingen av selvidentitet og selvrealiseringsprosessen hos hvert enkelt individ. Giddens mener kroppen trekkes inn i den refleksive konstitueringen av selvet, og gjennom for eksempel dietter, trening, plastisk kirurgi og klesstil underlegges kroppen og dens framtoning refleksivitet i form av såkalte kroppsregimer (Giddens 1992).

Giddens kritiserer også Foucaults historiske sammenligninger for å ikke være relevante nok for det moderne samfunnet. Giddens sin posisjon kommer til uttrykk i termen *institusjonell refleksivitet*. Institusjonell fordi det finnes grunnleggende strukturelle elementer knyttet til omtrent all sosial aktivitet og refleksiv fordi språket er med på å endre disse forholdene ved at de blir en del av nye rammebetingelser for handling. Institusjonell refleksivitet vil si at samfunnet hele tiden produserer store mengder kunnskap om institusjonene og praksisene, og at de samme institusjonene og praksisene deretter kontinuerlig undersøkes og reorganiseres i lys av den samme kunnskapen (Aakvaag 2008; Giddens 1992; Pedersen 2005).

Giddens mener i tillegg at Foucaults fortolkning av selvets utvikling i det moderne samfunn er tvilsom. I stedet for å se selvet som konstruert ved hjelp av en nærmere

bestemt teknologi, mener Giddens at vi må erkjenne at selvidentitet blir særlig problematisk i det moderne samfunnslivet, spesielt i den aller nyeste tid. Noen grunnleggende trekk ved et samfunn med høy refleksivitet er selvidentitetens åpne karakter og kroppens refleksive natur. Selvet er i dag for alle en refleksiv forekomst – en mer eller mindre uavbrutt undersøkelse av fortid, nåtid og fremtid. Det som gjelder selvet gjelder også kroppen og seksualiteten, som i dag er sterkt gjennomsyret av refleksivitet. Giddens hevder, i likhet med Foucault, at kroppen fungerer som et sentrum for administrativ makt, men den har også blitt en synlig bærer av selvidentitet og integreres i stadig stigende omfang inn i de beslutningene som det enkelte menneske gjør i det moderne samfunnets hverdagsliv (Giddens 1991 og 1992).

Giddens (1997) skriver at i moderniteten inntar refleksiviteten en annen karakter og innføres i selve fundamentet for systemets reproduksjon, slik at tenkning og handling konstant brytes mot hverandre. Han hevder at hverdagens rutiner og praksiser ikke har noen forbindelser med fortiden, unntatt i helt spesielle tilfeller. Tradisjonenes betydning svekkes, selv om tradisjonen fortsetter å spille en rolle selv i de mest moderniserte moderne samfunn. Giddens hevder den «moderne refleksiviteten i samfunnet består i at sosiale praksiser konstant undersøkes og omformes i lys av innkommende informasjon om de samme praksiser, og følgelig endrer sin karakter på grunnleggende vis» (Giddens, 1997:35). I sammenheng med dette kan karakterer i orden og atferd i skolen forstås som en praksis eller orden, som også undersøkes og omformes i større grad i det moderne samfunnet, og følgelig har større potensial for endring, selv om ordningen har sterke tradisjonelle røtter i det norske skolesystemet.

2.5 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg valgt genealogi og hermeneutikk som kjerneteori for oppgaven. Denne typen tilnærming er fleksibel og gir flere analysestrategier til tekstene jeg forholder meg til i oppgaven. Jeg startet dette kapittelet med å redegjøre for diskursanalyse, makt og disiplin. Utgangspunktet er en foucauldiansk tilnærming som anlegger et vidt diskursanalytisk blikk der genealogi spiller en viktig rolle. Samtidig er hermeneutikk en like viktig del av teoretiske fundamentet for oppgaven, både som en selvstendig analysestrategi, men også sammen med genealogi.

Så hvordan står hermeneutikk seg til diskursanalyse og genealogi? Svaret mener jeg er avhengig av diskursanalytisk tilnærming. I en vid forståelse av diskursbegrepet, som jeg legger til grunn i denne oppgaven, er det flere sammenkoblinger. Et viktig element i begge tilnærmingene er fortolkning. Selv om genealogi i utgangspunktet er en mer kritisk og avgrensende analysestrategi, er det også elementer som for eksempel har likheter med en sirkelforståelse, fordi tilnærmingen beveger seg frem og tilbake i historisk tid. Jeg forstår hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel, som en forståelsesramme som kan brukes når det ikke passer å avgrense konkrete diskurser, i tillegg til dominerende forestillinger, slik som diskursanalysen ofte inviterer til å gjøre. På denne måten kan en hermeneutisk tilnærming være nyttig for å ha en enda mer fleksibel og alternativ analysestrategi der det passer. I denne oppgaven bruker jeg diskursbegrepet i mindre grad, mens jeg bruker forståelsesbegrepet i langt flere sammenhenger.

I analysekapittelet vil makt og disiplin stå sentralt i gjennomgangen av historiske perspektiver, som både er direkte og indirekte relatert til ordningen med karakterer i orden og atferd i den norske skolen. Hermeneutikk og genealogi kommer til å være virke gjennom hele analysen, men komme mest til syne i enkelte deler av oppgaven.

Hermeneutikk vil fungere som en slags generell tilnærming i alle deler av oppgaven der andre analysestrategier ikke blir brukt. Den hermeneutiske tilnærmingen fremstår på mange måter som en mer gjennomgående og «usynlig» analysestrategi til tider, men det vil ikke si at den medvirker til enhver tid i oppgaven. Det er et sentralt poeng at jeg mener at hermeneutikk og genealogi fungerer godt hver for seg, men også i samspill med hverandre. Med dette så mener jeg begrepene står seg godt til hverandre og at det finnes elementer i begge tilnærmingene som har likheter. Dette ser jeg også som et argument for å kunne benytte begge tilnærmingene i samme oppgave.

I innledningen skisserte jeg temaet for oppgaven, som er karakterer i orden og atferd i den norske skolen. I hovedsak dreier hovedformålet seg om å utvinne kunnskap om ordningen i et historisk og nåtidig perspektiv. Med bakgrunn i at jeg ønsker å se nærmere på de historiske perspektivene og hvilke nåtidige forståelser som eksisterer i nåtid, så anser jeg genealogi og hermeneutikk som gode tilnærminger til oppgaven. Dette vil ikke si at genealogi og hermeneutikk nødvendigvis er de beste eller mest naturlige tilnærmingene, men jeg vurderer det dit hen at disse analysestrategiene passer og er gyldig i forhold til temaet, hovedmålet og problemstillingen som er utgangspunktet for oppgaven.

Det er heller ikke uproblematisk å ha en såpass sterk foucauldiansk tilnærming. Jeg mener likevel denne tilnærmingen er med på å tilføre studien noen viktige perspektiver, men i oppgaven forsøker jeg å balansere dette med andre typer samfunnsvitenskapelig teorier og tilnærminger. Foucaults innflytelse på mange fagfelt og studier av institusjoner har utvilsomt vært enorm, også innenfor skolesystemet og utdanningshistorisk forskning. Det er likevel viktig å huske på at empirien Foucault bygget sine teorier på ofte var mangelfull og som tidligere nevnt, basert i hovedsak på franske samfunnsforhold, noe som har vært en del av kritikken mot Foucault. En annen del av kritikken har vært at teoriene er for generaliserende og at de umulig kan forklare så store historiske perioder (Aakvaag, 2008).

Det ville være interessant å utfordre den foucauldianske tilnærmingen i enda større grad enn hva jeg gjør i denne oppgaven, men dette mener jeg ville krevd en større type oppgave med et annet omfang og ambisjonsnivå enn hva en masteroppgave tillater. Bruken av Giddens begrep om refleksivitet i det moderne samfunnet er et eksempel på en teoretisk tilnærming i denne oppgaven, som ikke bare utfordrer flere sider ved den foucauldianske tilnærmingen og synligjør noen av dens svakheter, men som også er med på å få frem nye forståelser av ordningen med karakterer i orden og atferd.

3.0 Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg metoden som danner grunnlaget for oppgavens analysedel. Analysene i oppgaven bygger på ulike typer kildemateriale bestående av offentlige dokumenter, ulike artikler, sekundærlitteratur og kvalitative dybdeintervju. Kapitlets hovedformål er å redegjøre for de metodiske sidene ved oppgaven og argumentere for hvorfor jeg har tatt de valgene som er gjort underveis i forskningsprosessen. I det følgende vil jeg starte med å gjøre rede for valg av metode og situering, før jeg går nærmere inn på bakgrunnen for oppgaven og forskningsprosessen. Deretter går jeg inn på det historiske kildematerialet og forholdet til teori. Etter dette vil jeg fokusere på datamaterialet som er brukt i oppgaven og utvelgelsesprosessen. Tilslutt vil jeg redegjøre for analysedesign og kildekritiske vurderinger.

3.1 Valg av metode og situering

Denne oppgaven baserer seg på kvalitativ metode og det er flere årsaker til at jeg anser denne metoden som mest egnet. En av hovedårsakene er at kvalitative metoder omhandler prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i og prøver å få frem karaktertrekkene ved de sosiale fenomen som studeres, mens kvantitative metoder fokuserer på variabler som er relativt uavhengig av den samfunnsmessige konteksten. I kvalitative studier er metodeopplegget mye mer preget av fleksibilitet, noe som har gjort det lettere å endre eller gjøre justeringer på forskningsopplegget i løpet av undersøkelsesprosessen når nye utfordringer og endringer har skjedd underveis.⁵ Kvantitative undersøkelser er derimot mer preget av forhåndsstrukturering, noe som ville gjort det vanskeligere å endre blant annet utvalg og analysestrategier underveis (Myhre, 2011; Thagaard, 2009). Kvalitativ forskningsmetode skiller seg også fra kvantitativ forskningsmetode ved at den vektlegger forståelse av tekst snarere enn forklaring av tall (Tjora, 2017). Jeg valgte kvalitativ metode for å utvikle en bedre forståelse av karakterer i orden og atferd i skolen, ved å blant annet se på historiske perspektiver og nåtidige forståelser i ulike tekster. Kvalitativ metode er også gunstig i undersøkelser med få undersøkelsesenheter, noe som er tilfelle i min studie. Et annet mål for ulike typer kvalitative analyser, er å få en helhetlig forståelse av spesifikke forhold, eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte sammenhenger i samfunnet (Grønmo, 2016).

⁵ Jeg vil komme nærmere inn på noen av disse forholdene i redegjørelsen for forskningsprosessen.

En annen viktig årsak til å velge kvalitativ metode er at den går mer i dybden og fokuserer på å fremheve prosesser og mening. I denne sammenheng er det relevant å si noe om forskerens situering, som har en tett sammenheng med det å kontekstualisere (Asdal m.fl. 1998). Situering kan også knyttes til forskerens pålitelighet. Tjora (2017) hevder at innenfor all type samfunnsforskning vil forskerens ha ett eller annet engasjement i temaet det forskes på. Dette engasjementet i tematikken vil kunne betraktes som støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene. Innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, er de fleste enige om at fullstendig nøytralitet er umulig, selv om dette er idealet for en forsker. Samtidig er det nødvendig med forkunnskap og engasjement i forskning, men det er nødvendig å redegjøre for dette for å oppnå pålitelighet (Tjora, 2017).

Donna Haraway (1988) hevder at når vi konstruerer og kontekstualiserer, så situerer vi oss selv. Det er hvordan vi som forskere forholder oss til kunnskapsprosessen, som skiller ikke-situert kunnskap fra situert kunnskap. Det er først når forskeren forholder seg aktivt til denne prosessen at kunnskapen vil bli situert (Asdal m.fl. 1998). Haraway (1988) mener det er avgjørende å hele tiden erkjenne og reflektere over sin egen kontekst, for å kunne tilegne seg kunnskap på en best mulig måte. Et viktig poeng er at kunnskapen derimot aldri vil nå noen form for endelig situering. Dette hadde betydd en stagnasjon og satt en stopper for kunnskapsproduksjonen. Situering er derimot noe som er i en kontinuerlig endringsprosess og perspektivene vil stadig skifte. Å tro på en endelig situering, ville også bety at jeg var gjennomiktig både for meg selv og andre, og at jeg kunne oppnå fullendt kunnskap om meg selv og mitt forskningsmateriale. Slik er det i midlertidig ikke, noe som også er et poeng i den hermeneutiske kunnskapserkjennelsen (Asdal m.fl. 1998; Haraway, 1988; Myhre, 2011).

3.2 Bakgrunnen for oppgaven og forskningsprosessen

Som i mange oppgaver ble valget av tema og problemstilling bestemt på grunnlag en rekke forskjellige faktorer. Når det gjelder min egen oppgave er det flere interessante forhold som førte til at oppgaven ble utformet slik den ble. Disse forholdene i prosessen, før endelig valg av datamateriale og problemstilling ble bestemt, synes jeg det er verdt beskrive nærmere. Våren 2019 ble Møreforskning AS engasjert i et prosjekt som skulle evaluere et forsøk med å utelate karakterer i orden og atferd ved Molde vgs. skoleåret 2019/20. I tillegg til en rapport som skulle leveres til Utdanningsdirektoratet i 2020, ble det

planlagt at det skulle utarbeides en til to masteroppgaver ved Høgskolen i Molde på studieprogrammet samfunnsendring, organisasjon og ledelse. Selve modellen til rapporten og bruken av masteroppgaver var inspirert av løsningen Læringsmiljøsentret i Stavanger valgte, da de utarbeidet sin første rapport som evaluerte forsøksordningen uten karakterer i orden og atferd i 2015. I den forbindelse ble det levert to masteroppgaver ved Universitetet i Stavanger som henholdsvis fokuserte på lærer- og elevperspektivet. Den samme løsningen ble opprinnelig tenkt når prøveordningen ved Molde vgs. skulle evalueres, men valget av problemstilling, teori og metode har hele tiden vært opp til masterstudentene å velge. Tilslutt ble det rekruttert to masterstudenter høsten 2019 fra Høgskolen i Molde og en av de var meg. På dette tidspunktet var det ennå ikke bestemt hvilken tilnærming og fokus masteroppgaven(e) skulle ha.

Høsten 2019 ble jeg selv ansatt i Møreforskning AS, noe som var avgjørende for mitt valg av masterprosjekt. I utgangspunktet var planen at min masteroppgave skulle fokusere på lærerperspektivet, mens den andre oppgaven skulle fokusere på elevperspektivet. Oktober 2019 utførte jeg, sammen med en annen masterstudent, to intervjuer av hva som kan kalles nøkkelinformanter ved Molde vgs. Intervjuene var planlagt og gjennomført i regi av Møreforskning AS. Formålet med de to intervjuene var at de både skulle brukes av Møreforskning AS som bakgrunnsmateriale for evalueringsrapporten som skulle utarbeides i løpet av 2020, men også av masterstudentene. Intervjuene var på forhånd godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), både for bruk av forskning gjennomført av Møreforskning AS og for masteroppgavene ved Høgskolen i Molde. Det har derfor ikke vært nødvendig for meg å søke om et eget meldeskjema i NSD, siden dette er de to eneste intervjuene jeg har benyttet i min oppgave. Etter at intervjuene ble gjennomført var planen å gjennomføre flere intervjuer med både lærere og elever. I løpet av høsten begynte jeg derimot å forandre min problemstilling og i desember 2019 valgte jeg i samråd med min veileder å skifte kurs, noe som blant annet påvirket valg av datamateriale, teori og metode. Jeg ønsket nå å gjennomføre en mer teoretisk og historisk forankret studie med et annet type datamateriale. Derfor ble det heller ikke gjennomført flere intervjuer ved Molde vgs. fra min side, noe som gjorde at meldeskjemaet og ytterligere godkjenning fra NSD ikke lenger var nødvendig.

Det er flere årsaker til at jeg valgte å skifte problemstilling. Temaet for oppgaven, karakterer i orden og atferd i skolen, har hele tiden vært konstant. Opprinnelig ønsket jeg å

gjøre flere intervjuer av både lærere og elever ved Molde vgs., med det formål å skrive en oppgave som var tett på Molde vgs. og forsøksordningen der som ble avsluttet etter skoleåret 2019/20. Som ansatt ved Møreforskning AS så jeg etter hvert et behov for å tenke annerledes, basert på hva som var strategisk å gjennomføre av intervjuer ved Molde vgs. I hovedsak var det to årsaker til at jeg valgte å gå bort fra intervjuer som hovedkilde til min oppgave og forandre min problemstilling. Den viktigste årsaken var mine egne forskningsinteresser og hvilke muligheter jeg så med å forandre kurs. Da jeg begynte å se på tidligere forskning så jeg at karakterer i orden og atferd hadde blitt lite utforsket. Det gikk opp for meg at det eksisterte et kunnskapshull på akkurat dette området, noe som var med på å bane vei for en studie som fokuserte på både historiske perspektiver og nåtidige forståelser. For å kunne frembringe en bedre forståelse av ordningen, så jeg som naturlig og viktig å få frem historiske perspektiver, både som en verdi i seg selv, og videre som et teoretisk eller analytisk verktøy for utvinne bedre nåtidige forståelser.

Den andre årsaken til å forandre problemstilling var at jeg vurderte det som strategisk smart i forhold til forskningsaktiviteten som Møreforskning AS skulle utføre ved Molde vgs. I første omgang ble det avtalt at Møreforskning AS skulle gjennomføre to intervjuer av nøkkelinformanter, samt spørreskjemaer til lærere og elever, som skulle utgjøre grunnlaget for en evalueringsrapport til Utdanningsdirektoratet i 2020. Denne rapporten var et kriterium for at Molde vgs. fikk lov til å gjennomføre forsøksordningen med å utelate karakterer i orden og atferd skoleåret 2019/20. I desember 2019 fikk Møreforskning AS tilslag på et større prosjekt, noe som førte til at det ble planlagt en større forskningsaktivitet, blant annet flere intervjuer, ved Molde vgs. våren 2020. I tillegg til den andre masteroppgaven som hadde intervjuer som utgangspunkt, vurderte jeg det på dette tidspunktet som strategisk smart å ikke gjøre flere intervjuer selv og heller studere karakterordningen med et bredere historisk og samfunnsvitenskapelig perspektiv. Jeg vurderte det også slik at dette ville utgjøre et bedre faglig grunnlag og være en styrke for forskningen Møreforskning AS skulle gjennomføre.

I starten av 2020 ble det bestemt at Møreforskning AS allikevel ikke skulle utvide forskningsaktiviteten i et større prosjekt ved Molde vgs., men bare gjennomføre spørreundersøkelser og utarbeide den allerede planlagte evalueringsrapporten. På dette tidspunktet hadde jeg allerede bestemt meg for å ikke gjøre flere intervjuer og gå i en annen retning som tidligere nevnt. Det følte uansett riktig for meg å gå i denne retningen,

uavhengig av at den planlagte forskningsaktiviteten ved Molde vgs. ikke ble en realitet. I tillegg er det viktig å påpeke at Møreforskning AS aldri hadde noen innvirkning eller styring på hva min oppgave skulle inneholde, men som ansatt i Møreforskning AS på dette tidspunktet var det naturlig å vurdere innholdet i masteroppgaven opp mot forskningsaktiviteten som skulle utføres ved Molde vgs. Selv om jeg har hatt en rolle hos Møreforskning AS som prosjektleder i et prosjekt som evaluerer et forsøk uten karakterer i orden og atferd, har jeg ikke funnet det problematisk å samtidig være masterstudent ved Høgskolen i Molde og skrive en oppgave om samme tema. Det har heller ikke vært noe problem å skille mellom rapporten som ble utarbeid av Møreforskning AS og denne oppgaven, siden tilnærming, problemstilling, teori, metode, og ikke minst datamateriale, er så vidt forskjellige.

3.3 Historisk kildemateriale og forholdet til teori

Denne oppgaven er ikke en historiefaglig studie, men jeg tar allikevel for meg historiske kilder og perspektiver i oppgaven. Dette gjør det nødvendig å si noe kort om det historiske kildematerialet og hvordan jeg har forholdt meg til det. Dette har også sammenheng med min egen fortolkning og forståelse. For at skriftlige historiske kilder ikke skal bli feiltolket, så er det viktig å kjenne konteksten de ble skrevet i, hvem som skrev dokumentet og til hvilket formål det er skrevet. På denne måten kan vi forsøke å vurdere hvordan dokumentet står i forhold til opplysningene det gir (Ryghaug, 2002). En kilde eller tekst reiser flere spørsmål når det gjelder å vurdere kildenes troverdighet og presisjon. Noe av det viktigste i kildekritikk er å finne ut av hva slags dokument som man har med å gjøre. Noe annet som er viktig er å vurdere hvor nært eller fjernt i tid og rom kilden eller teksten står i forhold til den historiske konteksten den beskriver (Befring, 1992; Myhre, 2016). Historikere har ambisjoner om å rekonstruere, i den forstand at de forsøker å gjenskape visse aspekter av den fortidige virkeligheten, men også samfunnsforskere gjør dette til en viss grad. I denne sammenheng er det viktig med en bevissthet om at våre forsøk på å gjenskape deler av den fortidige virkeligheten også er konstruksjoner. Målet må være å komme nærmere fortiden og prøve å oppnå forståelse. En fullverdig forståelse er umulig, men en ny tilnærming og kunnskapsproduksjon er mulig å oppnå, noe som også er et viktig hermeneutisk og genealogisk poeng (Kvaal, 1997; Myhre, 2016).

Knut Kjeldstadli (1999) skriver at for å kunne forske på fortiden må vi anta at fortiden har eksistert og at vi kan ha en type korrespondanse med den. Det språket, de ordene og de

begrepene som finnes i gamle skolelovverk er naturligvis hentet fra en annen tid, noe det er viktig å ha en forståelse av. Dette vil si at vår adgang til forståelse av fortiden er avhengig av de retoriske konvensjonene og kodete formene som språket er bærer av (Kvaal 1997). Jeg tolker de offentlige dokumentene, som har med karakterer i orden og atferd, mange tiår etter at de er skrevet, ut fra nåtidens perspektiver og forståelseshorisont. De perspektivene og teoriene jeg legger til grunn for fortolkningen, er også med på å påvirke konteksten jeg studerer teksten i lys av. Forståelseshorisonten legger derfor føringer for hvilken kontekst lovene og tekstene blir utforsket i, noe som også kan settes i sammenheng med hermeneutikk og genealogi (Fause, 2007; Myhre, 2016).

Nesten all forskning kan forstås som en kontinuerlig prosess som kan sammenlignes med en pågående samtale mellom forskeren og kildene, og videre en form for dialog mellom teori og empiri. Det ligger åpenbare farer med å velge ut teorier på forhånd, men samtidig er dette helt nødvendig. Faren med å være for sterkt opptatt av en bestemt teori er at den kan styre tenkningen slik at forskningen blir redusert til å lete etter eksempler som bekrefter at teorien er riktig, men samtidig er det forskere ofte gjør til en viss grad. I oppgaven har jeg brukt teorier jeg mener bidrar til å løfte analysen til et godt nivå. Jeg har også forsøkt å bruke teoretiske tilnærminger som har flere parseller og kan forenes, som genealogi og hermeneutikk. Det første skrittet i enhver analytisk prosess bør likevel være å lese og tolke materialet uten å ta utgangspunkt i for mange teorier og begreper (Thagaard, 2009; Widerberg, 2001). Det kan forstås som å se materialet med et åpent blikk uten for mange fastlagte føringer på forhånd, som igjen kan bidra til å finne et teoretisk fundament som passer oppgaven. I enhver studie er det uansett ønskelig å utarbeide en sammenfatning av kildematerialets meningsinnhold, slik at man kan fange opp de viktigste temaene i materialet. For min del i denne oppgaven har jeg vært ute etter å finne spor etter ordningen med karakterer i orden og atferd i skolen. Et viktig utgangspunkt for oppgaven, som tematisk var gitt på forhånd, var at den skulle omhandle orden- og atferdskarakterer, men selve tilnærmingen og problemstillingen har blitt til underveis i forskningsprosessen.

3.4 Datamateriale og utvelgelse

I denne oppgaven har jeg befattet meg med ulike typer datamateriale som har dannet grunnlaget for analysen og diskusjonen. I den historiske framstillingen har jeg støttet meg på sekundærdata og litteratur som har en direkte eller indirekte relevans for ordningen med karakterer i orden og atferd i skolen. Dette dreier blant annet om offentlig dokumenter som

skolelover og planer av ulike typer fra slutten av 1800-tallet til vår tid. Spesielt har jeg fokusert på folkeskolelovene av 1936 og normalplanen fra 1939, noe som blant annet har sammenheng med at disse representerer en brytning i norsk pedagogikk og hvordan skolesystemet ble utformet, også for karakterene i orden og atferd. Hovedfokuset har vært å finne frem til ulike kilder som omhandler karakterer i orden og atferd, og gjennomgangen av disse kildene har vært styrt av denne systematikken. Det har vært nødvendig med denne avgrensingen, noe som har sin forklaring i oppgavens format og at den ikke er en tradisjonell historiefaglig studie. Når det gjelder litteraturen som jeg har støttet meg til gjelder mye av det samme, men her har jeg gått bredere ut. Fokuset har også vært å identifisere det som konkret omhandler karakterer i orden og atferd, men i tillegg har jeg vært opptatt av å finne spor av relevante ordninger eller andre tekster av en mer indirekte karakter, i forhold til karakterer i orden og atferd i skolen. Dette har blant annet med forhold som har med straff, disiplin og vurderinger. Underveis har jeg som tidligere nevnt funnet ut av at det er lite eller ingen litteratur som konkret omhandler karakterer i orden og atferd i skolen, men jeg har funnet litteratur og andre spor, som har vært på å åpne forståelsen for hva som kan ha vært bakgrunnen for ordningen og hvorfor den ble utformet.

I framstillingen av de nåtidige perspektivene har jeg brukt både intervjuer og ulike typer artikler på nett. Jeg har foretatt et systematisk søk etter artikler på nett som dreier seg om temaet karakterer i orden og atferd i skolen. Totalt har jeg plukket ut tolv artikler av ulike typer som jeg har brukt som datamateriale i oppgaven. Dette dreier seg om kronikker, debattinnlegg og nettartikler i perioden 2009-2020. Lengden på tekstene varierer fra to til fem sider. Forfatterne av tekstene er i all hovedsak forskere, journalister, lærere og politikere. Utvelgelsen har bestått i å finne et godt utvalg som representerer flere typer stemmer, men det har også vært noen få artikler som jeg ikke har hatt tilgang til på grunn av betalingsmurer på nett. Jeg har vurdert det dit hen at disse få artiklene bak betalingsmurene ikke skilte seg spesielt fra de jeg allerede hadde, så da ble det ikke en prioritet å betale for å få tilgang.

Jeg har også utført to intervjuer som er en del av datamaterialet. Som tidligere nevnt er dette to semistrukturerte dybdeintervjuer som er gjort sammen med en medstudent på oppdrag fra Møreforskning AS. Intervjudeltakerne var to personer som hadde ulike lederstillinger ved Molde vgs. Den ene jobbet også som lærer. Intervjuene ble gjennomført

i tidlig i oktober 2019 og hadde en varighet på omtrent en time per intervju. Begge intervjuene ble utført ved Molde vgs. samme dag, med en kort pause imellom intervjuene. Jeg utviklet selv intervjuguiden med hjelp av en annen forsker hos Møreforskning AS. Intervjuguiden ble benyttet under intervjuene på en strukturert måte, i tillegg til at det ble rom for å stille enkelte oppfølgingsspørsmål. I selve intervjusituasjonen hadde jeg lederrollen og stilte spørsmålene, ved unntak av noen få spørsmål fra en medstudent. Det ble benyttet lydopptaker og intervjuene ble skriftlig transkribert i etterkant. Jeg opplevde at det var en avslappet stemning i intervjuene og det var ingen problemer med å få informantene i tale, samtidig som de virket godt forberedte. En svakhet med å ha bare to intervjuer, er naturligvis at de samlet sett ikke kan gi et rikt meningsinnhold av hva lærerne ved skolen mener. For min oppgave har jeg likevel følt at det har vært tilstrekkelig med bare to intervjuer, siden oppgaven også bygger på andre typer kilder.

Selve målet med dybdeintervjuer er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale om et tema som forskeren har bestemt på forhånd, noe jeg følte vi oppnådde med intervjuene. Meningen er å få informantene til å reflektere over egne erfaringer knyttet til det aktuelle temaet for forskningen. I tillegg er det viktig i denne typen intervjuer å ha åpne spørsmål som gir informantene mulighet til å gå i dybden der de ønsker (Tjora, 2017). I hovedsak er man ute etter livsverdenen til informanten eller verden sett fra informantens ståsted (Kvale, 1997). Det er viktig å skape en god kontakt tidlig i intervjuet og åpne opp for en avslappet stemning der informanten er komfortabel med situasjonen, noe som jeg følte også var tilfellet i våre intervjuer. Intervjuspørsmålene bør være korte og enkle, samtidig som de bør være åpne og ikke ledende. Når jeg har sett over intervjuguiden i ettertid, så synes jeg at vi lyktes i å utforme spørsmålene etter disse standardene på en god måte (Kvale og Brinkmann, 2009).

Intervjuguidene ble godt jobbet igjennom i forkant og samlet sett var jeg fornøyd med gjennomføringen av intervjuene. Samtidig hadde verken jeg eller min medstudent noen større erfaring med dybdeintervjuer på forhånd og det er ingen tvil om at det tar tid å lære seg å bli en erfaren intervjuer i en forskerrolle. Jeg satt uansett igjen med en god følelse i etterkant av intervjuene og det ferdige transkriberte datamaterialet ble på omtrent tretti sider. Spørsmålene som ble utviklet i intervjuguiden hadde ingen klare teoretiske eller analytiske motiv. Som tidligere nevnt var hovedhensikten å utvinne bakgrunnskunnskap hos nøkkelinformanter som satt på mye informasjon om forsøket. Det eneste unntaket var

noen spørsmål om kjønnsperspektiver, som jeg valgte å inkludere i intervjuguiden. Årsaken til dette var at jeg på et tidlig tidspunkt ønsket å integrere flere kjønnsperspektiver i oppgaven, men på grunn av blant annet avgrensning og strategiske hensyn, ble ikke dette tilfelle. Kjønnsperspektivene er likevel en del av de nåtidige forståelsene som finnes om karakterer i orden og atferd i skolen, noe som kommer til uttrykk i oppgavens diskusjonsdel.

3.5 Analysedesign og kildekritiske vurderinger

Å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer blant annet å reflektere over dataenes meningsinnhold og kvalitet. Dette kan også kalles kildekritiske vurderinger. Faglitteraturen inneholder ulike synspunkter på hvilke dimensjoner som er sentrale for å reflektere over forskningens kvalitet (Thagaard, 2009). Her finnes det flere måter å gjøre det på, men det er likevel noen nøkkelbegreper som jeg anser som viktige i denne sammenheng. Et av begrepene er *troverdighet* som fanger opp både deltagernes, forskernes og lesernes erfaringer med de fenomener som studerer forskningens kvalitet (Corbin & Straus, 2008). Videre kan forskningens kvalitet knyttes troverdigheten og begreper som *reliabilitet* og *validitet* er sentrale i denne vurderingen (Silverman, 2006). Thagaard (2009) skriver at reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. Tidligere i metodekapittelet har jeg redegjort for blant annet situering, forskningsprosessen og datamaterialet. Dette kan forstås som et grep for å sikre best mulig troverdighet og pålitelighet i forhold til oppgaven.

Et annet sentralt begrep Thagaard (2009) trekker fram er *overførbarhet*. Dette kan relateres til den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt forskningsprosjekt og om denne forståelsen også kan være relevant i andre situasjoner. En ambisjon med teoretisk orienterte studier er at tolkningen som utvinnes skal ha relevans utover det enkelte forskningsprosjekt. Thagaard (2009) hevder at hvis forskningen skal ha overførbarhet må forskeren argumentere for de betingelsene som bidrar til at en tolkning basert på studier i én sammenheng, også kan ha relevans i andre sammenhenger. Dette kan også knyttes til at tolkningen i min oppgave vekker forståelse eller respons hos lesere med kjennskap til ordningen med karakterer i orden og atferd. Overførbarhet har også sammenheng med gjenkjennelse. Dette vil si at for eksempel personer med erfaring eller kunnskap fra de fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som jeg formidler i teksten. På denne måten kan tolkningen i teksten gi en dypere mening til tidligere

kunnskaper og erfaringer, samtidig som den overskrider leserens forståelse (Thagaard, 2009).

Mye av samfunnsforskningen handler om fenomener som leseren ikke kan kjenne seg direkte igjen i fra sine egne erfaringer. Det er mulig å argumentere for at ordningen med karakterer i orden og atferd er et fenomen som de fleste lesere kan kjenne seg igjen basert på egne erfaringer. Ikke nødvendigvis fordi at alle potensielle lesere har god kjennskap til ordningen med karakterer i orden og atferd, men fordi de fleste lesere klarer å relatere til og har kjennskap til ordningen basert på deres egen opplevelse av å være elev i skolesystemet. Det betyr ikke at alle potensielle lesere skal være enige i forståelsen, men at flere lesere bør være enige i deler av forståelsen og kjenne seg igjen fra sin egen erfaring. Hvis ingen av leserne opplever tolkningen som meningsfull, bør det også være grunn til å sette spørsmålsteget ved forskerens tolkning (Bjerrum Nielsen 1994; Thagaard, 2009).

Et siste sentral begrep Thagaard (2009) trekker fram er *validitet*. Dette er knyttet opp til tolkning av data og gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Vurdering av validitet kan også vurderes ut fra om resultatene av en undersøkelse representerer den virkeligheten vi har studert (Silverman 2006). Ved å kritisk gå gjennom analyseprosessen kan en forsker styrke validiteten (Thagaard, 2009). Dette har igjen sammenheng med datamateriale og utvelgelse som jeg redegjorde for tidligere i kapittelet. I de ulike artiklene og intervjuene i datamaterialet har jeg vært ute etter å finne interessante sitat og ulike forståelser av ordningen som kommer til uttrykk. Jeg har ikke gjort en systematisk koding av ord eller gjennomført en stringent diskursanalyse av hverken artiklene eller intervjuene, men heller hatt en mer åpen tilnærming der jeg strategisk har valgt ut enkeltsitater og meninger. Måten jeg har gjort dette på er å lese igjennom mitt datamateriale og deretter tatt notater eller merket meg det som var interessant. Dette henger i hovedsak sammen med det teoretiske fundamentet til oppgaven som kan beskrives som en vid diskursanalytisk tilnærming der genealogi spiller hovedrollen sammen med hermeneutiske perspektiver.

Ved å for eksempel utføre en mer kritisk og systematisk diskursanalytisk hadde jeg fått mulighet til å utvinne mer konkrete diskurser, noe som kunne vært interessant. En slik tilnærming kunne også sannsynligvis gitt et bedre grunnlag for å se andre sammenhenger og ikke gå glipp av noe potensielt spennende i datamaterialet, som da igjen kunne gitt en enda rikere, men samtidig annerledes analyse. Likevel er det sånn at en forsker må ta valg

og velge en tilnærming. I dette ligger det implisitt at den tilnærmingen som blir valgt har både fordeler og bakdeler, noe som det er viktig å være bevisst på. Med å velge den tilnærmingen jeg har gjort i denne oppgaven, så har jeg også valgt bort andre potensielle tilnærminger. Det er derimot viktig å argumentere for hvorfor jeg har valgt akkurat denne tilnærmingen, samt hvilke potensielle svakheter tilnærmingen har. Dette er videre med på å bidra til en valid analyse. Hvis jeg hadde valgt en annen type tilnærming til oppgaven kunne den potensielt blitt bedre på noen områder, men sannsynligvis svakere på andre områder, og jeg ville samtidig også mistet mange av styrkene som ligger i den tilnærmingen som er valgt.

Sortering, strukturering og reduksjon av datamateriale er nødvendig i enhver studie. Jeg valgte å strukturere datamaterialet mitt etter problemstillingens delspørsmål. Jeg gikk så systematisk gjennom både primærdata og sekundærdata for å sortere ut det jeg fant interessant i forhold til oppgavens problemstilling. Så jeg sitater, formuleringer eller noe om orden og atferd, noterte jeg dette (Tjora 2017). Dette innebar ingen avansert koding som tidligere nevnt, men mer en sortering, strukturering og reduksjon av datamateriale. I analyse og drøfting ble både primærdata og sekundærdata «bakt sammen» for å gi en bedre helhetsforståelse og for å unngå repetisjoner. Måten jeg sorterte, strukturerte og reduserte dataen på følte jeg var hensiktsmessig i forhold til oppgavens problemstilling og datamateriale. Dette bidro også til at analysen og diskusjonen fikk, etter min mening, en ryddig og logisk struktur som svarte på problemstillingens delspørsmål (Corbin & Straus, 2008; Jansen, 2019).

4.0 Analyse

I denne analysen vil jeg se på både historiske perspektiver og nåtidige forståelser om karakterer i orden og atferd i skolen. Analysen består i hovedsak av to deler. Analysens første del handler om historiske perspektiver på karakterer i orden og atferd i skolen. Hensikten er å gi en bakgrunnsforståelse for utviklingen før ordningen med karakterer i orden og atferd ble innført i skolen. Her er det flere relevante forhold som vil bli redegjort for. I første rekke omhandler dette hvilke sentrale samfunnsforhold og ordninger som kan ha hatt betydning og relevans for ordningen med karakterer i orden og atferd. For å prøve å gi svar på noe av dette har jeg i første rekke studert offentlige dokumenter som skolelover og forskningslitteratur om utdanningshistorie. Analysens andre del tar for seg nåtidige forståelser om karakterer i orden og atferd i skolen. Hvordan fungerer denne karakterordningen i dag? Hvilke pedagogiske og offentlige forståelser av karakterer i orden og atferd finnes? For å prøve å besvare noe av dette har jeg analysert intervjuer og ulike nettartikler som spesifikt omhandler karakterer i orden og atferd i skolen.

Aller først i analysen ønsker jeg å gi en generell gjennomgang av den historiske utviklingen i Norge om sentrale samfunnsforhold, kristendomslære og institusjonsutvikling. Dette har ikke direkte med karakterer i orden og atferd i skolen å gjøre, men det gir et viktig innblikk i bakgrunnen for å forstå hvordan ulike ordninger og lover relatert til blant annet skole og oppdragelse ble utformet gjennom middelalderen og frem til første halvdel av 1900-tallet. Jeg vil så rette fokuset på kontroll og disiplin i skolesystemet, som jeg mener er viktig i forståelsen av karakterer i orden og atferd. Tilslutt retter jeg blikket mot selve utformingen og utviklingen av karakterer i orden og atferd. Her ser jeg konkret på ordningen i skolelover og planer. I analysens andre del vil jeg starte med å si noe om hvordan karakterer i orden og atferd fungerer i dag. Dette dreier seg i hovedsak om hvordan ordningen blir forstått og fungerer i dagens skolesystem. Deretter vil jeg til slutt forsøke å inndele i to ulike forståelser av karakterer i orden og atferd i skolen: Den pedagogiske og den offentlige forståelsen av karakterordningen.

4.1 Sentrale samfunnsforhold, kristendomslære og institusjonsutvikling

Det er finnes lite kunnskap om hvordan opplæring og oppdragelse var i det som kan betegnes som førhistorisk tid. Fra omkring år 1000 blir Norge samlet til ett rike og den kristne kultur vokser gradvis frem og får etter hvert en sterk posisjon i samfunnet.

Kristendommen og dens lære kommer senere til å spille en viktig rolle i synet på oppdragelse og dannelse i skolen. Gradvis blir latinskoler og senere allmueskoler innført, der både disiplin og kristendomskunnskap var en viktig del av skolehverdagen. Fra 1100-tallet og fram til 1800-tallet kan Norge kalles et utpreget jordbrukssamfunn som kun bestod av en liten embetsstand. Tønnesen hevder at i det gamle bondesamfunnet tok barn og unge en stor del i de voksnes liv og arbeid. På denne måten ble de kvalifisert for voksenlivet og det eksisterte neppe noen stor grad av pedagogisk refleksjon i denne perioden (Tønnesen, 2011).

Ifølge Tønnessen (2011) eksisterte det også en hardhet i forholdet mellom foreldre og barn gjennom store deler av middelalderen som nesten kan virke uforståelig for vår tid. Det skjer derimot en viss oppmykning av denne strenge disiplinen gjennom denne lange perioden som er beskrevet ovenfor frem til midten av 1800-tallet. Fra 1600- og 1700-tallet vokser det også frem en ny samfunnsklasse i form av borgerskapet, som med sin nye livsform, kultur og til dels andre verdier, var med på å endre sosiale, kulturelle og politiske forhold i samfunnet. I samme perioden vokser borgerskolene fram. Barneoppdragelse ble nå sett på som en gradvis mer spesialisert oppgave i forhold til tidligere. Det var også vesentlig forskjeller mellom gutter og jenter. Guttene fikk større frihet på noen områder og det utviklet seg betydelig toleranse for deres «skøyerstreker», noe som også har vært med på å prege synet på gutters orden og atferd frem til vår tid. Jentene fulgte derimot lenge det gamle mønsteret med å delta i mor sine oppgaver i huset og ble på mange måter underlagt en større disiplin enn hva guttene gjorde. Jentene fikk også mindre adgang til ulike skoler og fagretninger (Tønnessen, 2011).

Gjennom historien har kjønn hatt ulik betydning i pedagogisk sammenheng. Fra 1800-tallet og frem til 1950-tallet var det helt vanlig med atskilte jente- og gutteklasser i byene. Jenter og gutter hadde også ulik undervisning og de måtte velge ulike fagretninger for å forberede seg på ulike liv i samfunnet, noe som betyr at de ikke selv fikk velge fritt (Nielsen, 2011; Tveit, 2019; Røthing, 2011). Elever i skolen ble i utgangspunktet møtt med forventninger som var i tråd med de rådende kjønnsrollene helt frem til begynnelsen av 1970-tallet, da kravet om at jenter og gutter skulle ha like muligheter i skolen ble en kampsak og frem mot i dag gradvis nedfelt i lovverk (Svaleryd, 2004; Tveit, 2019). Gjennom 1700-tallet får kristendoms læren en stadig sterkere plass i den norske skolen. Pietisme, en retning innenfor kristendommen, vokser frem i Europa gjennom 1700-tallet

og pietismen holder et grep om skolen et godt stykke inn på 1800-tallet. Strenge idealer om det å leve riktig og gudfryktig blir en sentral lære i skolen. Alle barn skulle nå få en opplæring i en kristen moralsk oppdragelse der hovedmålet var å hjelpe dem til å leve sitt liv til ære for Gud. Pietismen ga ikke rom for selvbestemmelse eller medbestemmelse, noe som står i sterk kontrast til idealer i det moderne samfunnet som utviklet seg gjennom 1900-tallet og frem til i dag (Telhaug og Mediås, 2003).

Jeg vil argumentere for at pietisme og andre former for kristendoms lære også hadde en betydning eller relevans for utviklingen av karakterer i orden og atferd i skolen. Gunnar Thorvaldsen (1978) har utført en sosialhistorisk analyse av konfirmasjonskarakterer. Disse karakterene målte i hovedsak to hovedtrekk ved de unge: Kunnskaper og holdninger. Dette var faktorer som kunne være vanskelige å holde fra hverandre og det var heller ingen garanti for at prestene opererte med et bevisst skille under evalueringen. Vurderingene kunne også i enkelte tilfeller inneholde andre karakteristikk. Thorvaldsen (1978) hevder at ut i fra konfirmasjonens utdannende og vekkende oppgaver er det grunn til å tro at egenskaper av ulike typer ble vurdert samlet. Han hevder at siden den tids evaluering hadde sin hovedfunksjon innad i undervisningen, og siktemålet var mer oppdragende enn opplærende, så er det ikke overraskende at det eksisterte en lav grad av standardisert karaktergivning. Det avspeiler seg også i at karakternivået varierte fra år til år og fra prest til prest. På 1800-tallet var det heller ikke uvanlig med tette bånd mellom prester og lærere. En sammenligning med skolekarakterer for konfirmantene viste at konfirmasjonsresultatene ofte korrelerte med hverandre i flere fag. Ungdom med positive holdninger til religion var også mest ivrige etter å lære innholdet i skolebøkene. Ofte fungerte også prestene som lærernes overordnede og kontrollører, noe som gjør at det ikke er overraskende at korrelasjonene mellom skole- og konfirmasjonskarakterer var høye (Thorvaldsen, 1978).

Når det gjelder konfirmasjonskarakterene ble det gjerne benyttet en versjon av systemet fra grunnskolen, med karakterene i synkende rekkefølge. Prestene brukte også egne varianter av dette, for eksempel en avkorta skala eller andre liknende karakterbetegnelser. På mange måter ligner denne versjonen karakterene som blir gitt i orden og atferd. Det er i tillegg grunn til å tro at klasse og sosial bakgrunn spilte en betydelig rolle i vurderingen av karakterene. Foreldrenes status, samt vilje og evne til å «bestikke» presten hadde også en betydning. Ved en sammenligning av sosial bakgrunn og karakterer på individnivå, ble det

påvist at gårdbrukernes barn oftest fikk de beste resultatene til konfirmasjon, mens håndverkernes barn oftest kom nederst på skalaen. Ressursbakgrunn og karakterer hadde sammenheng, noe som er med på å vise at personlige egenskaper spilte en rolle ved evalueringen. Karakterene ble også veldig synlige for andre, fordi konfirmantene ble stilt opp etter hvilken karakter de fikk. Det å gå først ved konfirmasjonen var et tegn på gode resultater, mens det å gå sist viste tegn på mindre gode resultater (Thorvaldsen, 1978).

Pietismen beholdt hegemoniet i skolen fram til 1830- og 1840 årene, tross av at opplysningstiden dominerte samfunnsdebatten i Norge fra omtrent 1770-årene og fram til unionsoppløsningen (Telhaug og Mediås, 2011). Myhre (2012) hevder Norge på 1800-tallet var generelt preget av store samfunnsendringer, som også hadde innvirkning på levevilkår og klasseskiller. Gjennom 1800-tallet ble folketallet i Norge omtrent fordoblet på grunn av redusert dødelighet, stabil fertilitet og bedre ernæring. Helsestanden ble generelt bedre, samtidig som det skjedde en rekke sosiale, økonomiske og kulturelle endringsprosesser. Den økende industrialiseringen i samfunnet førte med seg nye levemåter, effektivisering og flere arbeidsplasser, noe som førte til at mange fikk høyere levestandard. Kvinner ble også i større omfang inkludert i lønnsarbeidet, noe som påvirket familiestrukturen (Myhre, 2012). Myhre (2012) har vist hvordan tre klasser vokste frem fra midten av 1800-tallet: Overklassen, middelklassen og arbeiderklassen. I løpet av 1800-tallet skjer det en gradvis endring fra standssamfunn til klassesamfunn. Dette fikk også konsekvenser for familiene og den økende industrialiseringen fikk også innvirkning på familiestrukturen og barnas oppvekst (Myhre, 2012).

Anne-Lise Seip (1984) hevder at det på 1800-tallet i hovedsak var foreldrene som hadde ansvaret for barnas oppdragelse og at samfunnet sjelden grep inn, selv om det i økende grad ble opprettet flere oppdragelsesanstalter i landet. I overgangen fra 1800- til 1900-tallet ble samfunnets ansvar for barn derimot i større grad utvidet, gjennom for eksempel vergerådsloven av 1896 og De Castbergske barnelover av 1915 (Seip, 1984). På slutten av 1800-tallet tok også staten et større sosialpolitisk ansvar. Løsgjengerloven av 1900 og straffeloven av 1902 er bare noen eksempler på sosialpolitiske reformer som ble gjennomført. Viktige lover som spesielt hadde betydning for skolen var folkeskolelovene av 1889, den første normalplanen for folkeskolen fra 1890 og gymnasloven av 1896. Det skjedde også en sterkt økende institusjonsbygging helt på slutten av 1800-tallet og på begynnelsen av 1900-tallet. Nye sykehus, skoler, fengsler, institusjoner for psykisk

utviklingshemmede, oppdragelsesanstalter og tvangsarbeidshus ble i denne perioden opprettet (Myhre, 2016).

4.2 Kontroll og disiplin i skolesystemet

Et karakteristisk trekk ved samfunnsutviklingen i Europa og Norge på slutten av 1700-tallet og utover 1800-tallet var som vi har sett utviklingen av statlige institusjoner og lovverk. Utbyggingen av skolen som en institusjon står her sentralt. Som jeg har vært inne på kom kristendomslære til å spille en sentral rolle i samfunnsutviklingen og i skolen fra 1700-tallet til langt utover 1800-tallet. I 1736 bestemte Christian 6. at alle som vokste opp i kongerike Danmark-Norge, skulle konfirmeres. I 1739 fikk Danmark-Norge den første skoleloven, en lov om allmueskolen som i stor grad representerte en sterkere organisering av konfirmasjonsforberedelsene. Opplæring bestod i hovedsak av kristendom og lesning (Aasen, 1992). Aasen (1992) hevder at til langt ut på 1800-tallet var allmueskolen bare en konfirmasjonsskole. Konfirmasjonen var en forutsetning for sentrale begivenheter som forlovelse, ekteskap og voksenstatus. Barn som viste uvilje mot opplæring risikerte å bli sendt til tukthus for konfirmasjonsforberedelser, noe som er med på å vise hvor viktig det var på denne tiden for barn å gjennomføre opplæringen og konfirmeres. Med allmueskoleloven av 1860 og folkeskolelovene av 1889 innledes så en ny periode. Denne perioden kan beskrives som starten på en tid der skolen som institusjon danner rammer for oppvekstmiljøet og mer moderne pedagogiske tankegods utformes. Med loven av 1860 griper staten i større grad inn og styrer. På mange måter er endringene som skjer i denne perioden i siste halvdel av 1800-tallet en markering av overgangen fra kirkeskole til statsskole (Aasen, 1992).

Aasen (1992) hevder, tydelig inspirert av Foucault, at skolens sosialiseringsspraksis inneholder elementer av sosial kontroll og disiplinering. Dette setter han i sammenheng med blant annet sammenbruddet i fattigpleien, som blant annet resulterte i flere omstreifende tiggere, og opprettelsene av tukthusene på 1600- og 1700-tallet. I tukthusene ble også barn sendt, blant annet fordi de var ulydige mot foreldrene og viste «uvilje» mot å bli undervist i kristendomslære. I tillegg ble det utover 1800-tallet opprettet ulike typer spesial- og oppdragelsesinstitusjoner som var rettet mot barn, ofte fattigunger, som ikke oppførte seg slik det ble krevd eller som ikke fulgte de gjeldende normene. Disse spesielle institusjonene var preget av innlæring av disiplin, lydighet og gudsfrykt. Formålet var i første rekke å innøve gode arbeidsvaner, orden og lydighet ovenfor autoriteter. På mange

måter kan dette forstås som en form for utskilling av vanskelig elever og barn som på grunn av fattigdom ofte var mer utsatt for å havne på en institusjon utenfor den vanlige skolen. Fysisk avstraffelse var heller ikke uvanlig og det var heller ikke ulovlig, både i hjemmet og på skolen. Elevenes orden og atferd skulle kontrolleres. Hvis elevene brøt med de gjeldende normer og viste ulydighet, var disiplinering og straff ofte første alternativ (Aasen, 1992).

Disiplinens strategier eller teknikker fantes det flere eksempler på. En type disiplin var fordelingen av individer i rommet og et viktig prinsipp var derfor lukkethet. Innenfor skolesystemet i Europa fantes blant annet kostskoler, men også innenfor andre typer skoler og i det enkelte undervisningsrommet ble prinsippet om disiplinære rom gjennomført. På mange måter kan det pedagogiske rommet forstås som en maskin for overvåking, hierarkisering og belønning. Undervisningsformen på 1800-tallet i Norden kan forstås som utpreget militaristisk, med blant annet parademarsjer gjennom skolestua. Alt skulle skje i orden og ikke minst i takt. Presisjon, flid og regelmessighet ble fundamentale dyder ved disiplineringen i skolesystemet på denne tiden og læreren fungerte på mange måter som en slags inspektør. Å holde ro i klasserom med elever var ikke alltid lett og det var mange elever per lærer på 1800-tallet. Disiplineringen krevde derfor myndighet og presise korte ord eller kommandoer. Elevene skulle trenes i å lytte disse type signalene som læreren i stor grad styrte klassen med. I løpet av 1800-tallet ble en detaljert analytisk pedagogikk utformet der kontroll og disiplin stod sterkt. Eleven ble underlagt et opplæringsprogram som de fulgte hele skolegangen der dannelsen ble et sentralt element. Blant annet ble de underlagt forstandsøvelser som skulle være med å forme dannelsen (Aasen, 1992).

Disiplinstraffens hensikt var i hovedsak å korrigere og skape konformitet. Normaliseringen blir sammen med rangeringen, sentrale disiplinerende mekanismer i Foucaults tenkning. Det ble utviklet en gradert skala av avvikelser som gjorde det mulig å rangere elevene. Dette kan forstås som en form for organisering der elevene blant annet ble tildelt faste plasser ut i fra hvor flinke de var faglig, slik at man alltid visste hvor en hadde de forskjellige elevene. Elevene ble delt opp i tre kategorier: De svake, de jevnt gode og de dyktige. Det faglige var likevel ikke det eneste kriteriet som ble benyttet. Elevene kunne også ordnes ut i fra om de kom fra dårlig kår, hvor renslige de var, om de var rolige, eller hvorvidt de viste respekt for gudstroen. Dette viser hvordan klasseskiller og elevenes sosiale bakgrunn spilte en viktig rolle i elevenes disiplinering, rangering og hierarkisering i

skolen (Aasen, 1992). Den sosiale klassen barn ble født inn i og hvor de vokste opp spilte en betydelig rolle. Disse faktorene hadde stor innvirkning på oppvekst og senere liv på en rekke områder, som blant annet økonomi, omsorg, disiplin og skolegang (Schrumpf, 2007). Erling Lars Dale (2008) skriver at disiplinen var et kjennetegn på dannelsens eksklusivitet og på skolens reproduksjon av sosial ulikhet. Barn ble behandlet ulikt i samsvar med deres sosiale bakgrunn og hva de skulle bli i fremtiden. Dette førte til at barn fra husmannsfolk, industriarbeidere og folk fra lavere sosiale kår måtte finne seg i en mer disiplinerende og ydmykende behandling (Dale, 2008).

4.3 Utformingen og utviklingen av karakterene i orden og atferd

Fra midten av 1800-tallet og i perioden frem til utbruddet av 2.verdenskrig skjer det en rekke samfunnsendringer som har betydning for flere ulike typer institusjoner. Nye demokratiseringsprosesser, ny-radikale endringer og pedagogiske idealer gjør at pedagogikken endret karakter (Aasen, 1992). Et interessant spørsmål, som også er en del av oppgavens problemstilling, er når egentlig ordningen med karakterer i orden og atferd ble innført i den norske skolen. I landskoleloven og byskoleloven av 1889 har jeg ikke klart å finne noe som tilsier at ordningen med egne karakterer i orden og atferd var eller skulle bli formalisert i skolen, noe som gjør at jeg finner det lite sannsynlig at ordningen var innført i skolelover før den tid. Jeg finner det også lite trolig at karakterer i orden og atferd ble innført i den første normalplanen fra 1890, selv om jeg ikke kan utelukke dette helt, fordi jeg selv ikke har hatt tilgang og lest dette dokumentet. Eckhoff (2001) skriver at normalplanen fra 1890 var svært kortfattet og bare på 30 sider, men nevner at «han inneheld planar for dei viktigasta faga i skolen og til slutt føresegner om *orden og tugt*» (Eckhoff, 2001:97). Dette betyr at den inneholdt forskrifter, retningslinjer eller regler for orden og tugt. Jeg tolker det i den retning at dette ikke hadde noe med egne karakterer i orden og atferd å gjøre, men mer generelt om orden i skolen og ikke minst tugt, altså fysisk avstraffelse, som på den tiden ennå var et lovlig disiplineringsmiddel i den norske skolen.

De tidligste sporene av egne karakterer i orden og atferd i skolen jeg har klart å finne i de offentlige dokumenter jeg har studert, er fra normalplan for landsfolkeskolen (1922) og normalplan for byfolkeskolen (1925). Jeg har ikke klart å finne konkrete spor av karakterordningen for orden og atferd i skolelover eller planer før 1922, men jeg kan ikke utelukke at ordningen også eksisterte før den tid. Dette tyder likevel på at det er sannsynlig at normalplanene for 1922 og 1925 er de første planene eller lovene for skolen som

beskriver egne karakterer i orden og atferd.⁶ Normalplanene fra 1922 og 1925 beskriver kortfattet hvilke ordensregler som gjelder for elevene, men har ingen klare retningslinjer eller lignende for hvordan karakterer i orden og atferd skal vurderes (Normalplan for landsfolkeskolen, 1922; Normalplan for byfolkeskolen, 1925). I likhet med normalplanen fra 1890, var også de to normalplanene fra 1920-årene sterkt fagsentrerte (Eckhoff, 2001). Det som er verdt å merke seg i normalplanene fra 1922 og 1925 er karakterskalaen. Karakterene som ble brukt var følgende: *Særdeles godt (Sg)*, *Meget godt (Mg)*, *Godt (G)*, *Antagelig (An)* og *Uantagelig (Ua)*. Det står ikke spesifikt at denne karakterskalaen ble brukt både på fagkarakterer og karakterer i orden og atferd, men slik mønsteret på avgangsvitnemålet ble beskrevet virker dette sannsynlig. Karakterskalaen er noe som endrer seg allerede i normalplanen fra 1939 og denne planen beskriver også retningslinjene for vurderingen i orden og atferd i langt større grad.

Normalplanen av 1939 ble utarbeidet av en komité som var nedsatt i 1936 og hadde som mål om å lage en plan med klare nasjonale retningslinjer som måtte følges i alle kommunene i landet. Normalplanen av 1939 kan betraktes som et imponerende nybrottsarbeid, som også ble ført videre i mønsterplanene fra 1974 og 1987 og Hernesreformene i 1990-åra (Eckhoff, 2001; Grankvist, 2000). Normalplanen fra 1939 kom i to utgaver: En for byfolkeskole og en for landsfolkeskolen. Det er derimot ingen forskjell på retningslinjene for karakterene i orden og atferd i de to. Normalplanen fra 1939 består av i alt åtte punkter eller retningslinjer for hvordan karakterer i orden og atferd skal bli vurdert. I det første punktet så står det at karaktergradene i orden og oppførsel skal være følgende: *Meget godt (MG)*, *Godt (G)* og *Nokså godt (NG)*. Slik jeg tolker det startet også alle elevene på karakteren (*G*), slik som det også er i dag. Det er verdt å merke seg at begrepet *oppførsel* blir brukt i normalplanen i 1939 og ikke *atferd* (Normalplan for byfolkeskolen, 1957). Begrepet atferd kommer først inn i folkeskolelovene av 1959, der blant annet obligatorisk 7-årig skolegang ble innført (Lov om folkeskolen, 1959). Bortsett

⁶ I normalplan for landsfolkeskolen fra 1922 brukes ikke begrepet atferd, men *forhold*. I normalplan for byfolkeskolen fra 1925 brukes heller ikke begrepet atferd, men *oppførsel* (sannsynligvis en eldre skrivemåte for oppførsel). I begge normalplanene blir begrepet orden benyttet, noe som også har vært tilfelle i planer og lover som har med skolen helt frem til vår tid.

fra at begrepet atferd blir brukt istedenfor oppførsel, så er derimot de åtte punktene og retningslinjene tilnærmet identiske i normalplanen fra 1939 og folkeskolene fra 1959.⁷

Noe som er interessant med det første punktet av de alt åtte, er at karaktergradene ikke er de samme som vi har i dag, selv om ordningen med karakterer i orden og atferd fortsatt blir praktisert. Det er fortsatt en tredelt skala som eksisterer i dag, men den består derimot av *God (G)*, *Nokså god (NG)* og *Lite god (LG)*. Det som er verdt å merke seg er at karakteren *Meget god (MG)* er tatt bort og erstattet med en karakter i motsatt ende av skalaen, *Lite god (LG)*. Denne endringen skjer i forbindelse med lov om grunnskolen av 1969, der også pliktig skolegang blir utvidet til 9 år (Grunnskoleloven, 1996; Normalplan for byfolkeskolen, 1957). Hvorfor denne endringen skjer er det vanskelig å si noe om, men med dagens ordning er det ikke lenger mulig å få bedre en *God (G)* og det er også mulig, i noen spesielle tilfeller, å få karakteren *Lite god (LG)*, som ikke ble benyttet fra 1939 til 1969. Hvorfor er det sånn at dagens ordning bare gjør det mulig å få dårligere karakterer enn hva som er utgangspunktet ved oppstart, som er karakteren *God (G)*? Er det pedagogisk hensiktsmessig å ha en karakterordning med grader som bare går nedover og ikke oppover? Her har jeg ingen gode svar, men jeg mener det er interessante spørsmål som stiller flere problemstillinger.

Når det kommer til punkt to fra normalplanen av 1939 og folkeskolelovene av 1959 så omhandler det *felles drøfting*. Lærerrådet skal minst en gang i året drøfte orden og atferd, og videre de krav enn bør stille og de hjelperåder en i hvert enkelt høve bruke for å fremme god orden og atferd. Karakterene skal gis i møte av alle lærerne som underviser i klassen og det er overlæreren eller rektor som leder møtet som gir avgangskarakterer for 7. klasse. Punkt tre omhandler *sløyfing av karakterer i karakterbøkene*. Elevene skal få ordens- og atferdskarakterer i karakterbøkene like ofte som de får fagkarakterer hvis ikke en annen ordning er vedtatt. Hvis lærerne er enige om å ikke gi karakterer i 4, 5 og 6. klasse, kan karakterene bare føres inn i karakterprotokollen hvis overlærer eller rektor er enig i dette. I de tre første årene får ikke elevene karakterer, men fra 4. klasse får elevene

⁷ Oppførsel er fremdeles et begrep som blir brukt i dag, selv om det nåværende korrekte begrepet er atferd i forbindelse med disse karakterene. De to begrepene blir derfor brukt om hverandre når det gjelder denne karakterordningen, noe som kan være problematisk. Selv om begrepene betyr mye av det samme, er det likevel to forskjellige begrep med ulikt innhold. Jeg har konsekvent brukt begrepet atferd i denne oppgaven.

både fagkarakterer og karakterer i orden og atferd i egne karakterbøker. Punkt fire omhandler *nødvendig retledning*. Om det er noe særskilt i veien med orden og atferd til en elev, skal klasseforstanderen gjøre både elev og foreldre kjent med hva som er veien, hva som kan være årsakene, og helst hva som kan gjøres for å rette på manglende (Lov om folkeskolen, 1959; Normalplan for folkeskolen, 1957).

Når det gjelder punkt fem fra normalplanen av 1939 og folkeskolelovene av 1959, omhandler *det eleven eller barn ikke kan noe for*. Når en gir karakterer for orden og atferd, må en være svært varsom, så en ikke gir karakterer for mangler eleven ikke kan noe for selv. Dette kan for eksempel være forhold hjemme som gjør at eleven stadig kommer for sent eller ikke klarer å gjøre ferdig sitt leksearbeid. Punkt seks omhandler seg om *Orden – grunnlaget for karaktergivning*. Her skal det tas omsyn til blant annet om de skriftlige arbeider er ført ordentlig, om eleven gjør det arbeid han skal til rett tid, møter presis på skolen, har skolesaker med seg og behandler dette pent. Punkt syv omhandler *Atferd – grunnlaget til karaktergivning*. Det viser til å blant annet å ta omsyn til de ulike sidene ved atferden til eleven. Her vektlegges for eksempel hvordan eleven behandler andre elever og lærerne, samt elevens evne til samarbeid og tilpasningsevne. Det siste, punkt åtte, omhandler *Karakterprotokollen*. I denne protokollen registreres orden og atferd (Lov om folkeskolen, 1959; Normalplan for folkeskolen, 1957).

I loven av 1936 står det også at «i forskriften av om fritagelse for undervisning i kristendomskunnskap er uttrykket «dissenters barn» i nugjeldende lov ombyttet med ordene «barn av foreldre som ikke tilhører statskirken». Dette betød at foreldre etter den nye loven kunne kreve at barna blir fritatt for kristendomsopplæring, selv om de ikke stod i noe dissentersamfund.⁸ Dette viser at kristendoms læren fremdeles hadde en sentral posisjon i den norske skolen på 1930-tallet, men loven åpnet opp for mer valgfrihet. I landskoleloven og byskoleloven av 1889 ble det åpnet for «dissenters barn», vis foreldrene forlangte det, kunne få helt eller delvis fritak for undervisning i kristendomskunnskap (Landsskoleloven og Byskoleloven, 1889). Frem til 1845 var det for øvrig forbudt å melde seg ut av statskirken og danne et egen trossamfund, noe som viser hvor dominerende statskirken og

⁸ Begrepet dissenter ble tidligere brukt om et medlem av et kristent samfund utenfor den dominerende kirken og i Norge ble det brukt om dem som stod utenfor den offisielle evangelisk-lutherske (stats)-kirken (sln.no/dissenter).

kristendoms lære var i Norge frem til midten av 1800-tallet, men også til en viss grad langt frem til mellomkrigstiden og i perioden etter 2.verdenskrig.

I mønsterplanen for grunnskolen fra 1974, som på mange måter avløser normalplanen av 1939, finnes det også beskrivelser og retningslinjer av hvordan karakterer i orden og atferd skal vurderes. Likevel finnes det langt færre slike beskrivelser og retningslinjer i mønsterplanen av 1974. I planen står det blant annet at «skolens vurdering av elevenes orden og oppførsel må begrense seg til ytre, synlige forhold». Videre står det at «en dyperegående gransking av karakter- og personlighetstrekk kan det ikke bli tale om». Ved vurdering av oppførsel skal det blant annet legges vekt på vennlighet, samarbeidsvilje og høflighet, mens når det gjelder orden skal dette være en vurdering av blant annet hvor presise elevene er, hvor godt de tar vare på materielle skolesaker, ryddighet og oversiktighet. Det skal tas hensyn til elevenes forutsetninger og vurdering skal skje ved et samarbeid mellom alle de lærerne som kjenner elevene (Mønsterplan for grunnskolen, 1974).

Når det kommer til mønsterplan for grunnskolen fra 1987 står det omtrent det samme som i planen fra 1974, når det gjelder beskrivelser og retningslinjer av hvordan karakterer i orden og atferd skal vurderes. Når det gjelder karakterskalaen, så kan jeg ikke finne noe informasjon om dette i hverken i 1974 eller 1987. Det er likevel grunn til å tro at skalaen var lik den som ble beskrevet i grunnskoleloven av 1969, som også gjelder i dag. Det finnes er par forskjeller fra mønsterplanen fra 1987 og den fra 1974. I planen fra 1987 så står det «at skolens vurdering av elevenes orden og oppførsel må holdes skilt fra vurderingen av de rent faglige vurderingene». Det er ingen grunn til å tro at det samme ikke var gjeldende i 1974, men det er interessant at det spesifiseres konkret først i mønsterplanen fra 1987. I normalplanen fra 1939 står heller ikke dette spesifisert, selv om karakterene også da i utgangspunktet skulle holdes atskilt. I planen fra 1987 står det også at «i vurderingen av oppførsel må læreren vise varsomhet og respekt for elevenes personlige integritet, noe som heller ikke er beskrevet konkret tidligere i noen skolelover, normal- eller mønsterplaner. Når det kommer til lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen har jeg ikke klart å finne noe som har med karakterer i orden og atferd å gjøre, men i opplæringsloven av 1998 står det i kortfattet form beskrevet retningslinjer i hvordan karakterer i orden og atferd skal vurderes (Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996; Opplæringsloven, 1998).

4.4 Karakterer i orden og atferd i dag

I den norske skolen har ungdomstrinn- og videregående trinn i dag også karakterer i orden og atferd. Selve vurderingen i orden og i atferd er basert på hvordan elevene opptrer i tråd med ordensreglementet. Hver skole kan derimot utarbeide egne retningslinjer for hvordan kriteriene i orden og atferd skal brukes, men ordensreglementet skal uansett være kjent for elevene. Skolene skal også ha gjort elevene kjent med hvordan ordningen brukes for å vurdere elevenes karakterer i orden eller atferd (Kroken 2015, Opplæringsloven, 1998).

Karakterene i orden og atferd kan fungere som både underveisvurdering og sluttvurdering, siden elevene får vurdering med karakterer hvert halvår og standpunktkarakterer når skolegangen avsluttes. Det er *tre* hovedformål med karakterordningen, som er at det skal bidra positivt i elevenes sosialisering, fremme et godt fysisk og psykososialt miljø, samt gi informasjon om eleven (Bringedal, 2015). Underveisvurderingen kan sies å dekke formålet om å bidra positivt i elevenes sosialisering og å skape et godt psykososialt miljø, mens sluttvurderingen gir informasjon om eleven. Karakterene i orden og atferd innebærer en helhetlig vurdering av eleven i forhold til ordensreglementet på skolen. Dette foregår over en lengre tidsperiode siden det gis halvårsvurdering fra perioden semesterstart til semesterslutt og standpunktkarakterer i forbindelse med studieslutt. Karakterene føres i henhold til forskrift til opplæringsloven § 3-6 og ordensreglementet utarbeidet på den enkelte skole, er grunnlaget på selve vurderingen av karakterer i orden og atferd. Karakterene som blir satt gir på denne måten informasjon om hvorvidt hver enkelt har klart å følge ordensreglementet skolen har bestemt, og videre om eleven har hatt normalt god orden og atferd eller ikke, noe som gjenspeiles i hvilket karakterer som blir satt (Bringedal, 2015; Opplæringsloven, 1998).

Det blir i dag benyttet en tredelt karakterskala når det gjelder karakterer i orden og atferd. Karakterene i orden og atferd som benyttes er *God (G)*, *Nokså god (NG)* og *Lite god (LG)*. Karakteren *God (G)* innebærer at elever overholder kriteriet om vanlig god orden eller atferd. Ved klare avvik fra det som regnes som vanlig god orden eller atferd kan karakteren *Nokså god (NG)* bli satt. Videre kan elever bli nedsatt til karakteren *Lite god (LG)*, men det innebærer at det foreligger ekstraordinære tilfeller med store avvik fra det som regnes som normalt. I utgangspunktet har alle elever vurderingen *God (G)* i både orden og atferd ved oppstart. Dette er også karakteren de fleste elever blir gitt gjennom

skolegangen og går ut med som standpunkt karakter. Vanligvis er det gjentatte brudd på ordensreglementet som leder til nedsatte karakterer i orden og atferd, men grove enkelthendelser kan også føre til at karakteren blir nedsatt. Ved gjentatte brudd på ordensreglementet eller dersom det er fare for å få nedsatt i karakter i orden og atferd, vil den eleven det gjelder vanligvis på forhånd få en advarsel. Dette gjøres for at elever skal få en tydelig mulighet til å forbedre orden og atferd, slik at nedsatte karakterer kan bli unngått. En annen måte å advare elever på er å gi anmerkning, men alle sanksjoner skal basere seg på og være fastsatt i ordensreglementet (Bringedal, 2015).

En elev kan i utgangspunktet ikke bli nedsatt i karakter hvis dette forholdet ikke står i ordensreglementet. Det finnes flere forhold som kan være grunnlag for en nedsatt karakter. Når det gjelder orden innebærer dette vanligvis forhold som for eksempel forberedelse til undervisningen, arbeidsinnsats og arbeidsvaner, flere manglende innleveringer, problemer med punktlighet og glemt læringsmateriell ved gjentatte anledninger. Når det gjelder atferd vil det derimot innebære forhold som interaksjon med andre mennesker på skolen, hvor manglende hensyn eller respekt for andre kan føre til en nedsatt karakter. Eksempler på forhold som ikke kan aksepteres er ulike former for krenkelser og mobbing (Bringedal, 2015; Krokan, 2015; Opplæringsloven, 1998).

Ifølge opplæringsloven har alle elever i grunnskolen og videregående skole rett til å være i et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer momentene trivsel, helse og læring (Opplæringsloven, 1998). Bringedal (2015) hevder at karakterene kan ses på som et forsøk på å tilfredsstille denne loven på systemnivå. Ved å bruke ordningen med karakterer i orden og atferd kan det ha en signaleffekt ovenfor elevene at dette er områder som har et høyt fokus i skolen. Elevene skal bevisstgjøres sin orden og atferd. Bryter de skolens ordensreglementet stilles de ansvarlig for sine handlinger. Selv om det kan forstås som positivt å ha en reaksjon på det som vurderes som dårlig orden og atferd, kan det stilles spørsmålsteget med selve ordningen i form av disse karakterene. Som jeg tidligere har vært inne på, har det i mange år vært sånn at det er ikke mulig å få en bedre karakter enn *God (G)*, noe som tilsvarer en normal eller vanlig orden og atferd. Det kan derfor diskuteres hvilken funksjon ordningen egentlig har. Kanskje ligger det noe i det Bringedal (2015) antyder, at karakterene kan ha en mer stigmatiserende funksjon istedenfor at de regulerer orden og atferd på en positiv måte (Bringedal, 2015). Om karakterer i orden og atferd har

en stigmatiserende funksjon for ulike elever er en interessant problemstilling, men jeg har ikke funnet plass til å utforske dette i denne oppgaven.

Et annet viktig poeng Bringedal (2015) påpeker er lærerens bruk av karakterene som et virkemiddel i undervisningen. En mulig utfordring er at det kan gå på bekostning av andre betydningsfulle moment som eksempelvis den viktige relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Det kan hevdes at hvis anmerkningene og karakterene ble fjernet på permanent basis så ville det blitt en utfordring for enkelte lærere at de stod uten et sanksjonsmiddel eller verktøy de vanligvis tidligere har hatt mulighet til å benytte seg av for å regulere orden og atferd. Hvordan ordningen med disse karakterene praktiseres, varierer fra skole til skole, men også fra lærer til lærer. Noen lærere benytter seg av dette virkemiddelet mer hyppig, mens andre foretrekker andre metoder for å oppnå innflytelse på eleven. Denne variasjonen av ulike praksiser når det gjelder kriterier for å sette anmerkninger, med påfølgende karaktersetting, kan også føre til en opplevelse av urettferdige reaksjoner blant elevene (Bringedal, 2015). Forskning viser også at Bringedal har helt rett i at enkelte lærere føler de mister et verktøy i skolehverdagen og at karaktersetting i orden og atferd kan oppleves som urettferdig (Bru og Tvedt, 2017; Bru og Tvedt m.fl. 2019; Myhre, Groven, Sande og Rødal, 2020).

4.5 Pedagogiske forståelser

I et lærerkollegium finnes det en mengde ulike synspunkt på hva som er god læring og ledelse. Det eksisterer også forskjellige synspunkt på bruken av karakterer i skolen. Mens de fleste lærere er enige om bruken av fagkarakterer, så fremstår meningene om ordningen med karakterer i orden og atferd noe mer delte. Hvilke forståelser eksisterer blant de ansatte i skolen om karakterer i orden og atferd i skolen? I dette følgende vil jeg ta utgangspunkt i de to intervjuene som er gjennomført ved Molde vgs.⁹

Å foreta endringer i skolen er ikke alltid lett å gjennomføre i praksis. Når en ordning som har vært en del av skolesystemet i lang tid blir fjernet, er det naturlig at det vil føre til reaksjoner blant de ansatte på en skole. Når det gjelder Molde vgs., så er det ingen tvil om at forsøket ble satt i gang etter initiativ og ønske fra daværende rektor sin side. Det var

⁹ De to intervjuene ble foretatt tidlig i oktober 2019 mens prøveordningen med å utelate karakterer i orden og atferd ved Molde vgs. ennå var i startfasen.

altså ikke i utgangspunktet et ønske fra lærerne og de andre ansatte på skolen om å igangsette forsøksordningen, som ble gjennomført skoleåret 2019/20. På bakgrunn av dette kan man si at rektor har brukt makten sin for å sette i gang dette forsøket, selv om forslaget hadde blitt diskutert med organisasjoner, lektorlag og utdanningsforbundet, samt elevråd og skolemiljøutvalg. For å gjennomføre et slikt forsøk er det også viktig med støtte fra ledelsen og en lojal lærerstab, samt at skolen i felleskap forbereder seg tilstrekkelig i forkant.

Molde vgs. er en gammel og ærverdig skole med lange tradisjoner. En av informantene hevder skolen er den eldste videregående skolen mellom Bergen og Trondheim. I intervjuet spurte jeg informantene om den pedagogiske retningen til skolen. En av informantene svarte:

«Denne skolen ble etablert i 1832 og for min generasjon, for eksempel min bror, han omtalte denne skolen konsekvent som gymnasiet. Sant, i det ligger det ganske mye, fordi det ligger en kultur. Og hvis du spør om pedagogisk retning, så har denne skolen vært, opp i gjennom årene, usedvanlig sterkt preget av den enkeltes lektors pedagogiske autonomi. Det har vært lite fokusert på en felles retning. Det har endret seg noe de siste årene» (Informant 1).

Den andre informanten hadde følgende å si:

«Ja, men vet du, vi har jo en visjon da: undrer meg på. Og den visjonen er jo noe du skal jobbe frem mot, ikke nødvendigvis nå fram, men du skal i alle fall jobbe fram mot den. Og der har vi en undertittel: spørrende, lærende og tenkende, som i grunn beskriver hele læringsprosessen» (Informant 2).

Sitatene viser på mange måter en skole i utvikling og gir også et innblikk i den norske utdanningshistorien, der det tidligere eksisterte et annet pedagogisk tankegods og måte å undervise på. Informantene beskriver en skole som de siste årene har hatt mange utviklingsprosjekt og forsøksordningen med å utelate karakterer i orden og atferd er et bevis på et av dem.

Så hva synes egentlig lærerne om karakterer i orden og atferd i utgangspunktet? De to informantene kan åpenbart ikke svare for alle lærerne, men de er i posisjon til å gi et godt

bilde av hvilke forståelser som eksisterer ved skolen. Av svarene fra informantene så tyder det på at de fleste lærerne er enige om at det er dannelsen og gode læringsmiljøer som er det viktige, og ikke selve karakterene:

«Hvis du spør meg, så mener jeg det at karakterer i orden og atferd i seg selv ikke har noen egenverdi. Det vi er ute etter, det er gode læringsmiljøer, det er liksom utgangspunktet» (Informant 1).

«Det er det viktigste, altså, hvis vi klarer å øke kunnskapen hos lærere flest om det å skape et godt læringsmiljø, da har vi nådd målet her» (Informant 2).

En informant sier at vi liker jo ikke «piskan» og at den ikke er særlig egnet i en norsk setting: «Fordi det vi driver med her er en overordnet lærerplan der vi skal ha dugelige borgere». Med begrepet «piskan» ligger det trolig i forståelsen at informanten mener straff i form av å sette ned karakteren i orden og atferd. Det er ingen tvil om at det finnes mange meninger om pedagogiske prinsipper i et lærerkollegium, også ved Molde vgs. Informantene ble spurt om hva slags motforestillinger eller bekymringer lærerne hadde i forkant av forsøket. Den ene svarte:

«Jeg tror det er veldig mange. En kategori bekymringer er det rent praktiske. Altså, hvis vi ikke da skal, du har ikke gjort det du skal, så bare trykke på en knapp på skolearenaen, du kom for seint, trykker på en knapp på skolearenaen, også går det automatisk videre» (Informant 1).

Å fjerne karakterer i orden og atferd i dette forsøket vil også si at det ikke settes anmerkninger. Isteden skal dette byttes ut med individuelle samtaler med elevene og andre lærere. Mange lærere ser ut til å ha bekymringer knyttet til det rent praktiske og den økte tidsbruken:

«En kategori er det rent praktiske. Hvordan skal du få gitt beskjed? Mange er redd for at det blir enormt med møtevirksomhet, at det blir enormt med, hvordan skal man få sikret informasjonsflyten da? Samt, hvor skal man få plass til disse samtalene?» (Informant 1).

Andre bekymringer hos lærerne ser ut til å ha sammenheng med det rent ideologiske og pedagogiske prinsipper:

«Så er det nok en del som også har hatt mere, nær sagt, ideologiske innsigelser. Om at, skal det nå være fritt fram liksom for å gjøre som man vil og skal vi lefle med alt sammen her» (Informant 1).

«Det går jo på, altså da har du en tro på at setter du en karakter, så skikker folk seg. Men det har ikke jeg tro på, men en del har enormt tro på det» (Informant 2).

Det er grunn til å tro at lærerne opplever at forsøket skal skape en situasjon der det blir mer krevende å håndtere enkeltelevers orden og atferd, selv om dette problemet tilsynelatende synes å være av lite bekymring ved Molde vgs., der svært få elever, spesielt på Vg1, får nedsatt karakter i orden og atferd.

I intervjuene spurte jeg informantene om de hadde noen refleksjoner eller tanker om forskjeller mellom kjønnene i skolen, og spesielt når det kommer til karakterer i orden og atferd. En av informantene svarte blant annet:

«Iallfall så tenker jeg det at ja, det er kjønnsforskjeller. Jeg tror mange jenter er flinkere rett og slett til å skjønne hva som gir premie og jeg vet ikke hvorfor det er sånn, men jeg tror kanskje vi ser det også» (Informant 1).

Den andre informanten hadde blant annet følgende å si om kjønnene i skolen:

«Vi har litt for mange jenter som jobber livet av seg, rett og slett, men får jo gode karakterer selvfølgelig» (Informant 2).

«Men jentene er pliktoppfyllende de vet du, stort sett. Guttene er verre. Det vet jo dere som har vært i skolen selv som elever. Vi gutter er mere slabbedaskaktige vi vet du, vi er jo det. Bare å erkjenne det» (Informant 2).

Ved Molde vgs. er omtrent to tredjedeler av elevene jenter, noe som sannsynligvis også har en innvirkning på læringsmiljøet. Sitatene ovenfor viser et bilde av kjønn i skolen som er kjent fra før, noe jeg vil komme tilbake til i diskusjonsdelen.

4.6 Offentlige forståelser

Orden- og atferdskarakterer har vært et samfunnsaktuelt tema i offentligheten de siste årene, noe som gjenspeiler seg i flere kronikker, leserinnlegg og nettartikler der ordningen har blitt skrevet om og debattert. Hvilke forståelser av disse karakterer finnes i det offentlige rommet? I denne delen vil jeg ta utgangspunkt i et utvalg av ulike artikler som konkret fokuserer på temaet karakterer i orden og atferd i skolen.

Ulike samfunnsaktører har bidratt til å skape liv i debatten om karakterer i orden og atferd. I 2002 kalte seniorforsker og professor Terje Ogden karakterene for meningsløse: «En elev som ikke passer inn på skolen, kan klare seg utmerket i arbeidslivet. Det har vi sett flere eksempler på», sier Ogden, som også presiser at skolene legger til rette for en viss type atferd som elevene må innrette seg etter (Kronikk i Bergens Tidende, 2013). Et naturlig spørsmål som melder seg er derfor: Er det mulig å sette en rettferdig karakter på et menneskes atferd? Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning uttalte i 2013:

«Et mulig utgangspunkt er jo å lure på hvordan behovet for å gi karakterer til andre menneskers atferd oppstår. Det ser ut til at etterspørselen etter å få tildelt karakterer på egen atferd ikke er tilsvarende påtrengende. Heller ikke blant dem som vil putte oppførselskarakterer på andre» (Kronikk i Bergens Tidende, 2013).

Det kan argumenteres for at hva slags karakterer en elev får i orden og atferd bestemmes av skole, studieretning og hvordan hver enkelt lærer praktiserer ordningen, selv om skolene i landet har nasjonale retningslinjer for hvordan karakterene skal vurderes. I denne sammenheng kan lærernes positive atferd og evne til relasjonsbygging virke langt mer egnet, enn å sette karakterer etter fastsatte verdier eller skalaer. I en kronikk fra Bergens Tidende (BT) fra 2013 står det også: «Det er underlig at ingen politiske partier har ønsket å debattere dette» (Kronikk i Bergens Tidende, 2013). Dette var likevel en debatt som skulle vise seg å komme noen år senere.

Ved en gjennomgang av de ulike artiklene i mitt datamateriale, så virker det som debatten for alvor tiltar i offentligheten i 2015 og dukker opp i jevne mellomrom frem til 2020. I en kronikk i Dagens Næringsliv (DN) fra 2015 tok professor Mari Rege til orde for å fjerne karakterer i orden og atferd: «Midt i den følelsesstyrte perioden av livet skal elevenes orden og oppførsel vurderes, og om de ikke tar høyere utdanning, må de møte arbeidslivet med disse karakterene» (Kronikk i Dagens Næringsliv, 2015). Rege hevder isteden skolen bør hjelpe, og ikke stemple elever med dårlig orden og oppførsel. Hun mener også denne typen karakterer virker mot sin hensikt: «En stadig trussel om nedsatt orden og oppførsel er neppe med på å bygge gode relasjoner og tillit» (Kronikk i Dagens Næringsliv, 2015). Rege fikk støtte av professor Lars Lien som hevdet karakterene er meningsløse og at det er mye viktigere å arbeide preventivt og tverrfaglig innad i skolesystemet med dette (Artikkel i Dagens Næringsliv, 2015a). Kronikken til Rege fra 2015 var på mange måter med på starte en ny debatt om karakterene i orden og atferd, en debatt som også ble av politisk interesse. Daværende kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen svarte på Reges kronikk: «Det er en spennende idé, men et dårlig forslag» (Artikkel i Dagens Næringsliv, 2015b). Røe Isaksen uttalte blant annet følgende:

«Jeg er enig at skolen kan bli bedre til å lære elevene selvkontroll og sosiale ferdigheter, men å fjerne ordenskarakteren er ikke et bidrag til dette. Det er et viktig prinsipp at dårlig oppførsel skal få konsekvenser. Dessuten er vurderingen viktig informasjon særlig for arbeidsgivere» (Artikkel i Dagens Næringsliv, 2015b).

Fra 2015 ser det også ut til å utkrystallisere seg et skille mellom høyre- og venstresiden i norsk politikk når det gjelder synet på karakterer. Fra høyresiden argumenteres det for å beholde karakterene i orden og atferd, mens venstresiden mener ordningen har liten verdi og er mer på linje med flere forskere som ønsker å fjerne ordningen. Et politisk parti på høyresiden som vil gå enda lengre enn hva partiet Høyre ønsker er Fremskrittspartiet. Allerede i 2008 uttalte daværende nestleder Per Sandberg at norske skolebarn skal få karakterer i orden og atferd fra de er åtte år gamle hvis partiet vinner regjeringsmakt neste år. Fremskrittspartiet fikk ikke regjeringsmakt før i 2013, men stadfestet at de ville innføre karakterer i orden og atferd fra tidlig alder i sitt 100-dagers program i 2009: «Karakterene skal sette en stopper for bråkete unger og mangel på disiplin. Dessuten skal de gi foreldrene en klar tilbakemelding på barnas oppførsel». Sandberg hevder dette vil få en slutt på dagens situasjon der lærerne ikke sier fra om elevene bråker i timen (Artikkel i

NRK, 2009). I 2015 uttalte daværende utdanningspolitisk talsmann i Fremskrittspartiet Sivert Bjørnstad at partiet fortsatt ønsker å gi 8-åringene karakterer i orden og atferd:

«Jo tidligere elevene lærer seg disiplin og folkeskikk, jo bedre. Å fjerne muligheten til å sanksjonere dårlig oppførsel er et skritt tilbake. Vi må jobbe preventivt også, men dårlig oppførsel må få konsekvenser» (Artikkel i Dagens Næringsliv, 2015b).

Det offentlige debatten fra 2015 ga også liv i en diskusjon rundt ordningen blant ansatte i skolesystemet. I tillegg begynte skoler å prøve ut forsøksordninger der orden- og atferdskarakterer ble fjernet. En av de som reagerte på Røe Isaksens utspill var daværende rektor ved Bergeland videregående skole Leif Gunnar Wikene:

«Da snakker vi ikke om pedagogikk, men om politikk og disiplinering. Å skrive ned et synderegister over alle elevens feil og mangler og tro at det vil skape læring, vekst og utvikling hos eleven ... Jeg lurer på hva han bygger det på. Karakterene i orden og oppførsel skaper ikke vekst og utvikling hos elevene» (Artikkel i Dagens Næringsliv, 2015c).

I tillegg til kritiske stemmer i debatten som ønsket å fjerne ordningen på permanent basis, slik som Wikene, var det også lærere som oppfordret til en mer nyansert debatt om hvor viktig ordningen med karakterer i orden og atferd egentlig er og hvilken plass den burde ha i skolen (Fagartikkel i Utdanningsnytt, 2017). I en fagartikkel fra 2017 argumenter lærer Yvonne Sjøstad for å løfte problemstillingen rundt vurderingspraksisen i orden og atferd, samt øke bevisstheten om hvilken rolle disse karakterene bør ha i skolesystemet. Enkelte i debatten tok også til orde for å fjerne karakterene. I et debattinnlegg i Bergens Tidende fra 2020 hevder lektor Linda Eide Onarheim at karakterene virker mot sin hensikt og de bør droppes (Debattinnlegg i Bergens Tidende, 2020). Onarheim mener vi isteden bør fokusere på relasjoner, grensesetting og dialog, fremfor en formell vurdering i orden og atferd. Leder i Arbeiderpartiets ungdomsparti Trondheim, Gjermund Gorset, og varaordfører i Trondheim, Mona Berger fra Sosialistisk Venstreparti, mener i et debattinnlegg fra 2020 at det finnes gode grunner til å avvikle praksisen med anmerkninger, samt orden- og atferdskarakterer. De peker på mye av det samme som Onarheim, men også forskningsresultatene fra Læringsmiljøsentret i Rogaland (Debattinnlegg i Adresseavisen, 2020).

I en artikkel fra 2017 hevder Arbeiderpartiets ungdomsparti at karakterer i orden og atferd er gammeldags. Dette går inn i problemstillingen om denne typen karakterer har utspilt sin rolle i dagens moderne samfunn. I artikkelen kommer også det tydelige skillet frem blant ungdomspartiene på høyre- og venstresiden i norsk politikk når det gjelder synet på denne ordningen. Lærer Synne Maria Nyvold skriver at det noen ganger kan oppleves vanskelig å gi karakter i orden og atferd: «Det er i så fall enklere å gi karakter på orden enn på oppførsel, fordi det ikke er så personlig». Nyvold mener at disse karakterene kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev, fordi det viser en ujevn maktfordeling mellom de to (Artikkel i Aftenposten, 2017).

En artikkel fra 2019 viser at flere stortingspolitikere fra blant annet Høyre, Fremskrittspartiet og Kristelig Folkeparti var lunkne til å fjerne orden- og atferdskarakterene. Arbeiderpartiet var mer tvilende, mens Sosialistisk Venstreparti stilte seg positiv til å fjerne ordningen. Både skoleledere og opplæringsjefen i Rogaland fylkeskommune ønsket i 2019 å forlenge forsøksordningen de hadde hatt over fem år, men fikk nei av Utdanningsdirektoratet. Flere mente søknaden burde vært forlenget og at dette må ses sammenheng med at det er Høyre som styrer Kunnskapsdepartementet, noe Høyre mente var fullstendig uriktig at partiet på noen som helst måte skulle påvirke Utdanningsdirektoratet (Artikkel i Utdanningsnytt, 2019). Uansett er det en kjent sak at Høyre ønsker å beholde ordningen med karakterer i orden og atferd, slik den fremstår i dag (Artikkel i Dagens Næringsliv, 2015b; Kronikk i Dagsavisen, 2020).

5.0 Diskusjon

Den siste delen av oppgaven inneholder en diskusjonsdel der hovedformålet er å diskutere funnene i analysedelen. Jeg vil også forsøke å gi en mer helhetlig drøftelse av det som har kommet frem i analysen og videreføre dette sammen i en diskusjon, samt å teoretisere analysene i større grad og diskutere de i en større samfunnsvitenskapelig sammenheng.

Jeg vil starte med å diskutere den første delen av analysedelen, som tar for seg historiske perspektiver. Videre vil jeg gå nærmere inn på den andre delen av analysen og vår nåtidige forståelser av karakterordningen. Deretter vil jeg forsøke å diskutere betydningen av historiske forhold og refleksivitet i nyere tid, der jeg blant annet utfordrer den foucauldianske måten å forstå karakterordningen på. Tilslutt i dette kapittelet vil jeg se på om karakterer i orden og atferd, eller lignende typer ordninger, også blir brukt utenfor skolesystemet. Helt avslutningsvis vil jeg gjøre et forsøk på skrive frem noen interessante problemstillinger som ikke kan besvares i denne oppgaven, men som det er verdt å løfte frem i en videre refleksjon.

5.1 Modernisering og nye forståelser av pedagogikk

Den gamle eller klassiske disiplinen som vi kjenner den, som blant annet bestod av korporlig avstraffelse i skolen, ble utfordret av nye idealer og strømninger i samfunnet på slutten av 1800-tallet og starten av 1900-tallet. Dette betyr en økt «usynliggjøring» eller anonymisering, og videre en humanisering av disiplinens teknikker (Aasen, 1992). Men dette følger også nye forståelser av pedagogikk, som gjelder blant annet bruken av straff og disiplin i skolen. Tønnessen (2011) skriver at i loven om middelskolen og gymnas fra 1896 kom det inn en bestemmelse om at «legemlig straff ikke må tildeles piker, eller elever av gymnaset». Dette betydde at guttene altså ennå var i faresonen, men samtidig kan dette forstås som starten på en mer «human» skoledisiplin der fysisk avstraffelse gradvis blir mindre brukt utover 1900-tallet. Normalplanene fra 1922 viser at tukt fremdeles kunne bli benyttet, men i mer begrenset omfang: «Finner læreren en enkelt gang at straff på kroppen er nødvendig, bruker han ris». Denne typen straff skulle bare bli benyttet i spesielle tilfeller der det ikke hjalp med advarsler (Normalplan for landsfolkeskolen, 1922). Den endelige brytningen kan sies å være i folkeskolelovene av 1936 der fysisk straff av elever blir formelt avskaffet, selv om vi vet at denne typen straff fortsatte i uformelle former utover 1900-tallet (Tønnessen, 2011). Nå skulle ikke lenger elever som

ikke oppførte seg eller fulgte skolens normer bli fysisk avstraffet, men isteden observeres og vurderes i form av blant annet karakterer i orden og atferd, som i normalplanen av 1939 fremstod som en ordning med klare og formelle retningslinjer.

Aasen (1992) hevder også at i den norske skolen så fortsatte korporlig avstraffelse å leve sammen med de nye disiplinerende teknikkene helt fram til vår tid, selv om adgangen til denne type straff ble avskaffet i 1936. Straffeprotokollene viser at korporlig avstraffelse var et lite anvendt middel etter 1920, men det finnes usystematiske beretninger om at ørefikene ofte ble brukt som uformell avstraffelse, men ikke protokollført, både etter 1920 og 1936 (Aasen, 1992). Ifølge Foucault (1999a, 1999b og 2008) ble det etter hvert utviklet forskjellige måter å definere og overvåke individet på. Dette gjaldt ikke bare kriminelle handlinger og seksualitet, men også følelser, instinkter, behov, svakelighet og mistilpassning, som blant annet har relevans for hvordan orden og atferd i skolen ble vurdert. Dette kan videre forstås som at normalitetens dommere inntok en sentral plass i samfunnet og at flere aktører i større grad utøvde en normaliserende myndighet (Aasen, 1992). Skolen, og andre arenaer, kan forstås som «menneskeobservatorier» der hvert enkelt individ ble vurdert i forhold til normative skrevne og uskrevne regler. Institusjoner som blant annet skolen ble dermed et nytt materielt grunnlag for å systematisere kunnskap om for eksempel orden og atferd. Kunnskapsutvikling og maktutøvelse inngår derfor i form for prosess som danner grunnlaget for disiplineringen (Dale, 1980). På mange måter kan ordningen med karakterer i orden og atferd settes i sammenheng med en ny type disiplineringsdiskurs i skolen der atferden til individet nå i større grad ble satt i et normsystem.

Folkeskolelovene av 1936 representerer også en form for brytning og oppløsning i fokuset på kristendom i skolen. Fremdeles hadde kristendomsfaget en sentral plass i skolen, men nå ble det også åpnet for at elever lettere kunne få fritak for kristendomsopplæring. En ordning som er interessant for karakterer i orden og atferd i skolen er konfirmasjonskarakterene, som vurderte personlige egenskaper ved unge mennesker på 1800-tallet. Jeg har ikke funnet noe litteratur på at konfirmasjonskarakterene tidligere har blitt satt i sammenheng med karakterer i orden og atferd i skolen, men jeg vil påstå at relevansen og sammenhengen er tydelig i form av blant annet karaktersystemet. Når det gjelder konfirmasjonskarakterene er det vanskelig å slå fast hvilken rolle og påvirkning de har hatt for ordningen med karakterene i orden og atferd, som senere ble utviklet i skolen.

Det som er sikkert er at det finnes enkelte likheter i både hvordan karakterene så ut og hvilke vurderingskriterier som ble brukt. Det er heller ingen tvil om at kristendoms lære også hadde betydning for ordningen med karakterer i orden og atferd i skolen, spesielt i den tidlige fasen.

Utviklingen i norsk utdanning og i skolesystemet generelt i perioden fra midten av 1800-tallet og fram til 1940 kan forstås som modernisering (Tønnessen, 2011). Nye pedagogiske tankesett og undervisningsmetoder forbedres, samtidig som samfunnet gjennomgår store endringer. Reformpedagogikk, som bestod av ulike pedagogiske reformbevegelser på 1900-tallet, fikk en skriftlig og norsk utforming da det ble laget en ny læreplan for folkeskolen, kalt normalplan for folkeskolene i 1939. Noe av det som karakteriserte reformpedagogikken var en kritisk holdning til den gamle skolen, samt en sterk tro på barnets utviklingsmuligheter og skapende evner. Folkeskolelovene av 1936 og normalplanen fra 1939 kan på mange måter forstås som et viktig skille i norsk skole. Mye av dagens skole kan ses i sammenheng med normalplanen fra 1939. Normalplanen fra 1939 bærer preg av et ønske om å innføre reformpedagogikk, med økt vekt på individualisering. Planen fraråder, i motsetning til tidligere pedagogisk tankegodt, å drive med vanlig klasseorientert undervisning. Dette blir også et svært viktig premiss for hvordan tilpasset opplæring blir forstått senere. Normalplanen fra 1939 inneholder blant annet undervisningsplaner for hver enkelt fag, samt ordninger for karaktergivning og avgangsprøver. Lærerne skulle nå i langt større grad kunne tilpasse arbeidet i skolen til elevenes evner, anlegg, karakter og personlighet. Det ble viktig å gå bort fra de tradisjonelle leksene og isteden fokusere på å individualisere arbeidet for å vekke elevenes interesse (Bachmann og Hauge, 2006; Dokka, 1988; Eckhoff, 2001; Myhre, 1976).

Alle punktene som er beskrevet i normalplanen av 1939 når det gjelder karakterer i orden og atferd har også enkelte likheter med hvordan retningslinjene er på karakterer i orden og atferd i dagens ordning, selv om det finnes flere forskjeller. Det kan derfor hevdes at mange kriterier og retningslinjer som karakterordningen er bygget på fra 1939, har vært med prege ordningen med karakterer i orden og atferd i lang tid fra 1939 og frem til i dag. Normalplanen fra 1939 og folkeskolelovene av 1959 bestod begge av totalt åtte punkter eller retningslinjer for hvordan karakterer i orden og atferd skulle bli vurdert. I grunnskoleloven av 1969 kan jeg ikke lenger finne disse åtte punktene eller retningslinjene, i tillegg til at karakteren *Meget god* er tatt bort og karakteren *Lite god* er

lagt til i karakterordningen for orden og atferd. Det kan se ut som retningslinjene for karakterer i orden og atferd er nesten helt like i normalplanen fra 1939 og folkeskolelovene av 1959, men i grunnskoleloven av 1969 skjer det noen endringer. (Grunnskoleloven, 1996; Lov om folkeskolen, 1959; Normalplan for byfolkeskolen, 1957). Enda flere endringer skjer i mønsterplanene fra henholdsvis 1974 og 1987, der beskrivelsene og retningslinjene for karakterene i orden og atferd er færre og mindre detaljerte enn tidligere, noe som også er tilfellet for lærerplanen for den 10-årige grunnskolen og opplæringsloven av 1998 (Lærerplanen for den 10-årige grunnskolen, 1996; Mønsterplan for grunnskolen, 1974; Mønsterplan for grunnskolen, 1987; Opplæringsloven, 1998).

5.2 Vår tids forståelser og kjønnsperspektiver på karakterer i orden og atferd

På søken etter nåtidens forståelser av karakterer i orden og atferd har jeg blant annet utført to intervjuer ved Molde vgs. Som tidligere nevnt gjennomførte skolen skoleåret 2019/20 en forsøksordning der det ikke ble satt anmerkninger eller gitt karakterer i orden og atferd på elever på Vg1. Mye tyder på at når registreringer, anmerkninger og vurderinger utelates, så føler lærerne at de mister et verktøy de kan benytte (Bringedal, 2015). Dette kan også tolkes som at de mister et disiplineringsmiddel som er en form for trygghet for mange lærere. Det er også grunn til å tro at enkelte lærere var bekymret for at forsøket skulle føre til vesentlige endringer i en travel skolehverdag og at dette kunne påføre de unødvendig stress. Resultater fra tidligere forskning og evalueringsrapporten som ble skrevet i etterkant av forsøket ved Molde vgs., beskriver også mange av forholdene ovenfor og tyder på at mange lærere hadde den samme oppfatningen også etter forsøket var gjennomført. I en skolehverdag har elevene et ansvar for egen orden og atferd, mens lærerne har et overordnet ansvar for å skape et læringsmiljø som fremmer læring, trygghet og tilhørighet for alle elever (Opplæringsloven, 1998). Forskning tyder på at når karakterene i orden og atferd utelates, opplever en stor andel av lærerne at de mister et viktig virkemiddel i skolehverdagen. Mye taler også for at det tar tid å etablere nye metoder eller tilnærminger for å stimulere til god orden og atferd blant elevene (Bru og Tvedt, 2017; Bru og Tvedt m.fl. 2019; Myhre, Groven, Sande og Rødal, 2020).

Karakter i orden og atferd har vært et tema i den offentlige debatten over flere år og det eksisterer flere forståelser av ordningen. Det er et politisk skille i Norge der partiene på høyresiden i stor grad ønsker å videreføre og forsvare ordningen, mens store deler av

venstresiden i motsetning vil avvikle ordningen. Blant lærere og ansatte i skolesystemet eksisterer det delte meninger om karakterer i orden og atferd, mens de fleste elevorganisasjoner og forskere mener at ordningen bør fjernes. Våren 2020 ble det også gjennomført en større høring om endring i bestemmelser om vurdering og eksamensordninger i læreplanene, der ordningen om karakter i orden og atferd også var et tema. Forsøkene som har vært utført i Rogaland og ved Molde vgs. er med på å danne et kunnskapsgrunnlag som skal ligge til grunn om hvorvidt disse karakterene skal beholdes i skolen. Ved oppstart av skoleåret 2020/21 gikk forøvrig Molde vgs. tilbake til den opprinnelige ordningen om å ha karakterer i orden og atferd for samtlige elever (Myhre, Groven, Sande og Rødal, 2020).

I intervjuene som ble utført ved Molde vgs. var også kjønnsperspektiver et tema, noe som var et bevisst valg når jeg utviklet intervjuguiden. På mange måter passer mye av det som kommer frem i intervjuene inn i såkalte stereotype forestillinger om kjønn generelt og i skolen. Jentene blir sett på som mer pliktoppfyllende, mens guttene har et mer avslappet forhold til skolen. Guttene fremstår som naturlig mer «rampete» og «det er bare sånn det er». Jentene er derimot snille og flinke, og de sliter sjelden med orden og atferd. Det er elever som blir tatt i juksing som oftest får nedsatt orden- og atferdskarakterer, og juksing er like utbredt blant jentene ifølge en av informantene. Likevel er det sånn at det er flest gutter som får nedsatt karakter i orden og atferd, men i det store bildet er det svært få elever, uavhengig av kjønn, som får denne karakteren nedsatt ved Molde vgs.

Studier har vist at gutter har større frafall, men også i større grad manglende karakterer, på ungdomskolen og videregående skole. Studier viser også at jenter viser bedre holdninger til skolen og får bedre fagkarakterer enn gutter, bortsett fra i kroppsøving. Flere undersøkelser viser i tillegg at læreres oppfatninger av elevenes kunnskap, evner og ferdigheter har sammenheng med kjønn, og at det videre vil påvirke elevenes prestasjoner (Hernes, 2010; Houtte, 2004; Robinson og Lubienski, 2011; Aasen m.fl., 2015). Når det gjelder kroppsøving er dette interessant, da dette er fag der orden og atferd ser ut til å spille en rolle i selve vurderingen av fagkarakteren. En studie har vist at de fleste lærerne gir uttrykk for at manglende vurderingsgrunnlag, som følge av for eksempel lite oppmøte, skal ha innvirkning på ordens- og atferdskarakteren, og ikke på fagkarakteren (Bach, 2015).

Det er flere forhold som er interessante når det gjelder kjønn i skolen som har relevans til karakterer i orden og atferd. Studier har blant annet vist at elevens evne til å følge lærerens egne beskjeder og instruksjoner er en sosial ferdighet lærere rangerer høyt. Dette er ferdigheter tidligere forskning har vist at gutter er klart dårligere på enn jenter, noe som er interessant i forhold til hvordan karakterer i orden og atferd vurderes. Hvis lærerne lar sin vurdering av en elevs evne til å følge skolens normer påvirke den faglige vurderingen av eleven, så tilsier det et klart brudd med retningslinjene for norsk skole som lærerne er pålagt å følge. Om en elev ikke klarer å følge skolens normer, så er det karakterene i orden og atferd som skal settes ned, ikke fagkarakterene. Studier viser likevel at læreres vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner reflekterer mer enn bare elevenes faglige kunnskaper. Dette er også interessant i forhold til skillet mellom fagkarakterer og karakterer i orden og atferd, som kanskje i noen sammenhenger ikke alltid er så lett å opprettholde (Gustavsen, 2018).

Rune Johan Krumsvik (2019) hevder at gutter har større aktivitetsbehov som ikke passer skolens normer, som for eksempel gjelder konsentrasjon, selvregulering og stillesitting, noe som gjør at de ofte kommer dårligere ut enn jentene. Jenter skårer også høyere på selvregulering og planmessighet, noe som har betydning for fagkarakterer, men også trolig karakterer i orden og atferd. Såkalt «spenningssøkende atferd» er ofte knyttet til lavere skoleprestasjoner og gutter. Dette typen risikoatferd kan også relateres til stereotypiske maskuline trekk ved siden av for eksempel styrke og fysiske ferdigheter generelt. Det er grunn til å tro at disse trekkene også spiller en rolle for orden og atferd (Krumsvik, 2019). Det kan videre hevdes at gutters maskuline egenskaper ble mer verdsatt i det eldre industrisamfunnet, enn i dagens informasjonssamfunn og skolesystem. Skolefagenes status gjenspeiler noe av dette, hvor teoretiske fagretninger ofte har høyere status enn de praktisk-estetiske og yrkesfaglige fagretningene. På mange måter er det kanskje ikke så uventet at det eneste faget hvor gutter har bedre karakterer enn jentene er nettopp kroppsøving, et fag som på mange måter imøtekommer mange av guttenes typisk maskuline egenskaper, aktivitetsbehov og spenningssøkende atferd (Krumsvik, 2019).

Krumsvik (2019) mener jenter kan ha biologiske fortrinn når det gjelder skoleprestasjoner. En forklaring er at jentene har et kognitivt forsprang på guttene, som ofte gradvis avtar i 16-17 årsalderen. Det er likevel viktig å nevne at det ligger langt flere forklaringer bak det som kan kalles «kjønns-gapet» i skoleprestasjoner, som ikke bare har med biologiske

disposisjoner, men med ulike faktorer som sosiale, kulturelle og miljømessige strukturer i samfunnet. Det er et kompleks bilde og som Krumsvik også nevner, så det er viktig å ikke trekke slutninger om at dette gjelder «alle gutter» og «alle jenter» (Krumsvik, 2019). Forskjeller i jenter og gutters skolefaglige prestasjoner kan derfor ikke forklares av biologiske forskjeller alene, men en rekke faktorer spiller inn (Aasen m.fl., 2015; Gustavsen, 2018). Likevel er det tydelig at det finnes interessante kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter i skolen, som med stor sannsynlighet også har innvirkning på karakterene i orden og atferd.

5.3 Betydningen av historiske forhold og refleksivitet i nyere tid

Det kan hevdes at karakterer i orden og atferd i skolen bygger på en lang tradisjon innenfor det norske skolesystemet det er vanskelig å bryte med. Hvorfor skal man forandre en ordning som er så innarbeidet i skolen og gir lærerne et verktøy for å kunne håndtere «vanskelige» elever? På en annen side kan man spørre seg om hvorfor denne ordningen fremdeles eksisterer i dagens skole. Det er ingen enkle svar, men historiske forhold synes å være med på å gi noen forklaringer. I en genealogisk tilnærming har kontinuiteter og diskontinuiteter en sentral betydning. I løpet av den lange perioden karakterer i orden og atferd formelt har eksistert i skolen, men også før det, er det både kontinuiteter og diskontinuiteter. Det er kontinuitet i hvordan flere av de grunnleggende retningslinjene for karakterer i orden og atferd blir uformet i normalplanen fra 1939 og fremover i de ulike skolelovene og planene utover 1900-tallet. Det er også kontinuitet i flere kriterier som ligger til grunn for å vurdere orden og atferd i skolen. På en annen siden er det en form for diskontinuitet i detaljnivået og hvor mye som beskrives i forhold til karakterene i orden og atferd fra normalplanen i 1939 og frem til opplæringsloven av 1998. Folkeskolelovene av 1936 og normalplanen fra 1939 kan trekkes frem som sentrale historiske nedslagspunkter for karakterordningen, i første rekke på grunn av endrede pedagogiske retningslinjer, men også hvordan synet på straff endret seg. Det er en formell diskontinuitet gjennom at det i loven fra 1936 blir bestemt at elever ikke lenger skal kunne fysisk straffes eller disiplineres i skolen, selv om vi som tidligere nevnt vet at denne praksisen fortsatte til langt utover 1900-tallet.

I den foucauldianske måten å forstå orden og atferd på kan det argumenteres for at det finnes flere kontinuiteter gjennom hvordan makt og disiplinering fortsetter virke i skolesystemet. Makten og disiplineringen kan forstås som sterkt rotfestet i de

institusjonelle strukturene i skolesystemet. I denne forståelsen fungerer på mange måter læreren som en maktutøvende autoritet som fortsetter å holde fast i å disiplinere elevene på ulike måter, selv om dette noen ganger ikke er helt i tråd med dagens pedagogiske idealer og synet på lærerprofesjonen. Dette er kontinuiteter som viser hvordan bestemte elementer i skolesystemet videreføres, noe som også er en kritisk motforestilling til at moderne praksiser fullstendig har brutt med fortidens pedagogiske tankegods. Det kan argumenteres for at karakterer i orden og atferd i skolen er et av disse elementene, selv om mange vil hevde at ordningen ikke kan settes inn i denne sammenhengen. Det er også de som hevder at det eksisterer manglende disiplin, orden og dannelse i dagens skole, blant annet Fremskrittspartiet, som ønsker å gå enda lenger og innføre karakterer i orden og atferd på elever i skolen allerede fra 3.trinn.

Ordnings med karakterer i orden og atferd kan også forsås innenfor Giddens sitt begrep om institusjonell refleksivitet. Dette innebærer at skolesystemet kontinuerlig søker å korrigere kursen i lys av nye erfaringer, slik som for eksempel nye pedagogiske idéer eller forsøk i skolen, som ordningen med å utelate anmerkninger og karakterer i orden og atferd er et eksempel på. Giddens hevder tradisjonene i det moderne samfunnet står svakere og at det skjer stadige hurtige dynamiske endringer. I et moderne samfunn som Giddens beskriver preget av økt frihet, kreativitet og refleksivitet for aktørene, kan det argumenteres for at ordningen med karakterer i orden og atferd står fundamentalt svakere i dagens samfunn i forhold til lenger tilbake i tid. I denne forståelsen ligger det en diskontinuitet der karakterer i orden og atferd på mange måter bryter med idealene i dagens samfunn, som blant annet er bygget på selvbestemmelse og økt sosial læring i skolen (Giddens, 1991 og 1992).

Det at samfunnet blir mer refleksivt og dynamisk får også konsekvenser for selvet og identitetsdannelse. Giddens hevder at i det senmoderne så utvikles det «refleksive selvet». Vår identitet, vårt livsprosjekt og livsløp er i stadig økende grad noe vi må velge selv. På mange måter skaper eller «konstruerer» vi vår identitet i det posttradisjonelle samfunn. Noen av de viktigste grunnleggende trekk ved dette samfunnet med høy refleksivitet er selvidentitetens åpne karakter og kroppens refleksive natur (Giddens 1991 og 1992). En høy grad av refleksivitet og fokus på selvidentitet kan også hevdes å ha innvirkning på hvordan karakterer i orden og atferd kan forstås. En ordning med utgangspunkt i disiplinering og regulering passer dårlig inne i denne rammen av elever som i større grad

ønsker eierskap til sin egen læring. Den passer heller ikke inn i en moderne pedagogisk tankegang der et viktig formål er å tilpasse læring til blant annet elevenes evner, individualitet og personlighet. Giddens (1997) fremhever tradisjonens betydning i tidligere samfunn og hvordan tradisjonen er svekket i det moderne samfunnet gjennomsyret av refleksivitet. Det produseres kontinuerlig kunnskap i det moderne samfunnet og institusjoner bruker denne kunnskapen til å reflektere over seg selv. Refleksivitet bidrar videre til at mennesker tenker over hva som er best å videreføre av tradisjoner, og hva som bør endres. Det samme kan sies om den tradisjonelle ordningen om karakterer i orden og atferd i nåtiden (Giddens, 1997; Aakvaag, 2008).

Når det gjelder refleksivitet, er det også mulig å argumentere for at «empowerment» har fått en sterkere rolle i skolesystemet og blant elevene. I dette ligger det en forståelse av at mange av dagens elever får og ønsker mer makt til å bestemme over seg selv, noe som betyr blant annet å ha mer kontroll over sin egen situasjon og styrke sin egen autonomi på skolen (Clegg, Kornberger & Pitsis, 2015). I Norge har blant annet betegnelsen «styrking» blitt brukt om empowerment. Det ser likevel ut som den engelske termen blir mest benyttet fordi det er vanskelig å finne et godt begrep som faktisk dekker betegnelsen. Empowerment kan forstås som en form for overføring av makt, der makten utjevnes eller tas tilbake av de avmektige. Empowerment rommer også en individuell dimensjon som er rettet mot prosesser og aktiviteter der hensikten er å øke kontroll over individets eget liv, få bedre selvtilit og selvbylde, samt økte kunnskaper og ferdigheter (Askheim, 2003).

For meg er det tydelig at empowermentbegrepet har flere likhetstrekk og paralleller med refleksivitetsbegrepet. Spesielt vil jeg hevde at empowerment kan relateres til ulike former for selvrefleksivitet. Hvis ordningen med karakterer i orden og atferd i skolen forstås i forhold til de to begrepene, kan det argumenteres for at ordningen har utspilt sin rolle og ikke passer dagens skoleelever i det moderne samfunnet Giddens beskriver. Det kan også argumenteres for at refleksivitet har mye med selvledelse eller selvstyring å gjøre. Da nærmer vi oss igjen Foucaults tenkning som har med «governance» og «governmentality». Begrepet «self-management», og spesielt begrepet «self-governing», bygger på Foucaults teorier om overvåking, subjektivitet, makt og ikke minst governmentality, som kan oversettes til å beskrive en moderne form for styring som påvirker alle deler av menneskelivet (Foucault, 1991; Grey, 2017; Rose, 1989). Grey (2017) åpner opp for en relevant diskusjon som innebærer at mennesker i organisasjoner lar seg selvstyre og blir

selvdisiplinerte, noe som bidrar til at de skaper sine egne liv og innovasjoner som autonome individer drevet av motiver om selvoppfyllelse. I denne typen forståelse fungerer karakterer i orden og atferd som en ordning som overvåker og disiplinere elevene, men som også bidrar til selvstyring og dannelsen av økt autonomi hos elevene (Grey, 2017, Foucault, 2008b).

5.4 Karakterer i orden og atferd utenfor skolesystemet?

Helt avslutningsvis kan det være interessant å se nærmere på ordningen med karakterer i orden og atferd utover skolesystemet. Finnes det andre arenaer i samfunnet mennesker blir vurdert på lignende måter? I de siste årene har det kommet frem at flere bedrifter i arbeidslivet har tatt i bruk karaktersystemer for å vurdere sine ansatte. Blant annet fikk det mye oppmerksomhet da det i 2010 ble kjent at Statoil brukte karakterer i vurderingen av sine ansatte, som blant annet ble brukt for å fastsette lønnsnivå. I en nettartikkel fra VG i 2012 hevder Stein Stugu og Bitten Nordrik at dette er en form for evaluering som blir stadig mer brukt i arbeidslivet, noe som blant har ført til negative reaksjoner fra fagbevegelsene. De stiller seg kritiske til denne formen for karaktersystem og disiplinering i arbeidslivet. Flere av bedriftene mener at det ikke er karakterer, men vurderinger, og at alle ledere vurderer sine medarbeidere enten det er i form av samtaler, skalaer eller tallfesting (Artikkel i VG, 2012).

I 2014 kom Dag Yngve Dahle ut med en bok som åpner opp for en sentral debatt om karakterer i arbeidslivet. Dahle (2014) hevder karakterer på jobben er et fenomen som kan spores helt tilbake til 1980-tallet og at dette henger nært sammen med New Public Management. En rekke bedrifter praktiserer karaktersetting i systematisk form, blant annet Statoil, Telenor, Aker Solutions, Schibsted og Sparebank1. I karakterene i arbeidslivet, blir ofte orden knyttet til jobbutførelser og oppførsel til lojalitet. Selve karaktersettingen gjøres ved tallkarakterer eller ved såkalte verbale merkelapper, gjerne med en skala fra en til fem. Ifølge Dahle er de vanligste kriteriene som måles prestasjoner, verdier og atferd og potensial. Ofte blir dette legitimert og begrunnet av arbeidsgiverne med den hensikt at dette skal stimulere arbeidstakerne til å bedre sin innsats og motivasjon, men Dahle (2014) hevder at det ofte har en negativ virkning og at det motsatte skjer. Han mener at karaktersetting i arbeidslivet satt i system kan gi arbeidsgiverne økt kontroll over sine ansatte og at det oppstår en maktforflytningsmekanisme der arbeidsgivere tar makt fra de ansatte. På mange måter kan dette kan forstås som det motsatte av empowerment. Dette

kan igjen føre til at karakterene blir tillagt stor betydning i spørsmål om nedbemanning og lønn (Dahle, 2014). Det kan også argumenteres for at karaktersetting i arbeidslivet i en større sammenheng kan være med å true demokratiet i den norske arbeidslivet, som blant annet er kjennetegnet av medvirkning, samt praktisering av et tett og tillitsfullt samarbeid mellom ledelse og ansatte (Levin m.fl., 2014).

Jeg skal ikke gå inn i en nærmere diskusjon i denne oppgaven om karakterer i arbeidslivet er positivt eller negativt. Sannsynligvis har det ulike effekter på de ansatte. En del av hensikten kan sies å være at medarbeidere utvikler seg. Det er liten tvil om at mange medarbeidere ønsker å bli sett og få tilbakemeldinger på jobben de gjør, men om karaktersetting er den riktige måten å gjøre det på er en annen sak. Dahle (2014) trekker opp en interessant kobling mellom karakterene i arbeidslivet og New Public Management. Dette er et spor det kunne vært interessant å utforsket mer, men som det ikke har blitt viet plass til i denne oppgaven. Det er ingen tvil om at det også finnes relevans, samt enkelte likheter mellom flere av de ulike kriteriene som ligger til grunn for karakterene som blir gitt i arbeidslivet og orden- og atferdskarakterene i skolen. Orden og atferd kan sies å eksistere og påvirke i mange sammenhenger i ulike situasjoner i samfunnet, men på de fleste arenaer blir ikke mennesker vurdert i et karaktersystem slik som de gjør i skolen. Karakterer i orden og atferd i skolen, og videre også i arbeidslivet i ulike former, leder oss inn i en større diskusjon om hvor karakterordningen som omhandler orden og atferd står i dag.

Helt tilslutt er det fristende å løfte opp noen interessant spørsmål og problemstillinger, som ikke videre kan besvares i denne oppgaven, men som det er verdt å reflektere videre over helt avslutningsvis. Har karakterer i orden og atferd utspilt sin rolle, eller tjener den fremdeles sin hensikt slik den bør, i nåtidens moderne samfunn? Er det riktig og rettferdig at andre, for eksempel lærere eller ledere, skal vurdere et annet individs orden og atferd? Bør fremtidens skole ha denne typen ordninger og hvor godt passer egentlig ordningen inn i nåtidens og fremtidens skole, i et samfunn preget av stadige flere og ulike dynamiske endringsprosesser?

6.0 Avslutning

I denne avslutningsdelen vil jeg kort oppsummere og presentere hovedfunnene i oppgaven med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, før jeg tilslutt ser på videre forskning.

6.1 Oppsummering og hovedfunn

Hovedformålet med denne oppgaven var å utvikle ny kunnskap og få en bredere forståelse om karakterer i orden og atferd i skolen. I studien tok jeg utgangspunkt i å løfte frem to aspekter ved karakterordningen: Det historiske perspektivet og de nåtidige forståelsene. Oppgavens overordnede problemstilling var derfor: Hvordan kan karakterer i orden og atferd i skolen forstås i et historisk perspektiv og hvordan blir denne karakterordningen forstått i nåtiden? Ut i fra dette tok jeg utgangspunkt i tre delspørsmål, som jeg beskrev i innledningskapittelet.

For å bevare det første delspørsmålet har jeg blant annet trukket fram at det skjedde en modernisering av skolesystemet og at nye former for pedagogiske forståelser vokste frem fra slutten av 1800-tallet og frem til 2. verdenskrig. En av de viktigste brytningene og nedslagspunktene for ordningen med karakterer i orden og atferd skjedde i normalplanen av 1939. I folkeskolelovene av 1936 ble det fastsatt at fysisk straff i skolen skulle bli formelt avskaffet, selv om denne typen straff fortsatte virke i skolesystemet i flere tiår i etterkant. Loven av 1936 åpnet også opp for å lettere kunne få fritak for kristendomsundervisning, noe som kan forstås som begynnelsen av en gradvis oppløsning av det sterke fokuset på kristendom i skolen. I oppgaven så jeg også nærmere på kristendoms karakterene som en ordening med relevans for karakterer i orden og atferd. Det er vanskelig å se en direkte sammenheng med konfirmasjons karakterene og karakterer i orden og atferd i skolen, men i oppgaven hevder jeg at relevansen og likhetene er tilstede i form av oppbyggingen av karaktersystemet og hvilke vurderingskriterier som ble benyttet. Jeg mener også at kristendoms lære hadde en innvirkning for ordningen med karakterer i orden og atferd i skolen, spesielt i den tidlige fasen.

De første sporene jeg har funnet av egne karakterer i orden og atferd er i normalplanene fra 1922 og 1925. Normalplanen fra 1939 er likevel mer sentral i min oppgave fordi det er her det første gang blir gitt klare og detaljerte retningslinjer for hvordan karakterer i orden og atferd i skolen skal bli vurdert. Det kan sies at flere av kriteriene og retningslinjene som

karakterordningen er bygget på fra 1939, til dels også er gjeldende i dag, selv om de nå er formulert på andre måter og praktisert annerledes i dagens skole. I en større sammenheng kan ordningen med karakterer i orden og atferd relateres til en ny type disiplineringsdiskurs i skolen. Dette handler blant annet om at orden og atferd blir observert i større grad, satt i et normsystem og vurdert i form av fastsatte karakterer. Konsekvensene av regelbrudd eller upassende oppførsel er ikke lenger fysisk straff, men økt kontroll, registrering og vurdering. Dette passer godt inn i Foucaults fortelling om hvordan det ble utviklet forskjellige måter å definere og overvåke individet på, noe jeg også mener har relevans for orden og atferd i skolen. I skolen, og andre arenaer, ble nå hvert enkelt individ vurdert i forhold til normative regler for å systematisere kunnskap, blant i sammenheng med orden og atferd.

For å besvare det andre delspørsmålet har jeg funnet flere typer forståelser av ordningen med karakterer i orden og atferd i nåtid. Mye tyder på at det eksisterte en bekymring blant lærerne ved Molde vgs. som gikk på at når anmerkninger og karakterer i orden og atferd utelates, så mistet de et verktøy i skolehverdagen som er en form for trygghet for mange lærere. Tidligere forskning og evalueringen av forsøket ved Molde vgs. tyder på at mange lærere hadde den samme oppfatningen både før og etter forsøket var gjennomført. Karakterer i orden og atferd har også vært et tema i den offentlige debatten over flere år og det eksisterer også her ulike forståelser. Artiklene jeg har studert viser at det er politisk uenighet om ordningen. Blant ansatte i skolesystemet er det delte meninger om karakterer i orden og atferd, mens elevorganisasjonene og mange skoleforskere mener ordningen bør fjernes. Jeg vil hevde at flere av de nåtidige forståelsene av karakterer i orden og atferd kan sies å være historisk rotfestede og et resultat av historiske frembringelser, men samtidig preget av førende nåtidige forståelser, i tillegg til det rådende mandatet skolen enhver tid har. Med en genealogisk tilnærming og forståelse kan man si at det eksisterer både kontinuiteter og diskontinuiteter. Jeg har også funnet ut at karakterer i orden og atferd ikke bare eksisterer i skolesystemet, men også i arbeidslivet. Praksisen kan være forståelig, men samtidig så er det flere problematiske sider som har med for eksempel maktbalanse og disiplinering av ansatte.

For å besvare det tredje delspørsmålet har jeg brukt en foucauldiansk tilnærming gjennomgående i oppgaven, men i diskusjonsdelen vist hvordan Giddens begrep om refleksivitet er med på å utfordre denne tilnærmingen og gi nye forståelser av

karakterordningen. Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven har vært en genealogisk tilnærming, i tillegg til hermeneutikk. I deler av oppgaven har den foucauldianske tilnærmingen stor tyngde, spesielt når det kommer til makt- og disiplineringsperspektiver. Det kan sies at denne typen tilnærming passer godt til å forklare sentrale forhold som har med karakterer i orden og atferd i skolen, spesielt i et historisk perspektiv. Likevel er det problematisk å støtte seg bare på denne tilnærmingen, men i oppgaven har jeg også prøvd å utfordre den, spesielt gjennom Giddens sitt refleksivitetsbegrep. Denne tilnærmingen kan, ved siden av å være et alternativ til Foucaults tilnærming, være med å forstå karakterer i orden og atferd i det (sen)moderne samfunnet. Hvis ordningen med karakterer i orden og atferd i skolen forstås i forhold til Giddens begrep om refleksivitet i ulike former, kan det argumenteres for at ordningen med karakterer i orden og atferd på flere måter har utspilt sin rolle og ikke passer mange av dagens skoleelever i det moderne samfunnet.

6.2 Videre forskning

Som tidligere nevnt finnes det lite forskning på karakterer i orden og atferd i skolen. Flere kunnskapshull eksisterer på området og jeg mener det trengs forskning med flere typer tilnærminger. Hverken historikere eller samfunnsforskere har så langt vært spesielt interessert i dette temaet. Skoleforskere har også i liten grad interessert seg for temaet, selv om det foreligger noen få studier på området de seneste årene. Ordningen med karakterer i orden og atferd bør studeres ytterligere med en historiefaglig tilnærming, men også fra flere samfunnsvitenskapelige perspektiv. Fortsatt trengs det mer kunnskap om bakgrunnen for og bruken av karakterene i orden og atferd, men også hvilken effekt karakterene har. Det hadde også vært interessant å få mer kunnskap om samspillet mellom fagkarakterene og orden- og atferdskarakterene. Selv om karakterene er adskilte i skolen, så er det likevel grunn til å tro at det i praksis ikke er alltid like lett å skille de når vurderinger skal foretas. Kroppsøving er et eksempel på akkurat det, som på mange måter har vært et fag der det har vært vanskeligere å trekke skillelinjene når det gjelder vurderingskriterier (Bach, 2015).

Som tidligere nevnt er det også en interessant problemstilling om karakterer i orden og atferd kan ha en stigmatiserende funksjon (Bringedal, 2015). Det hadde også vært interessant å utforske mer om orden og atferd i arbeidslivet og videre den påståtte forbindelsen med New Public Management. Ikke minst ville det vært interessant å gjort en

studie som fokuserte mer på kjønnsperspektiver, siden det er flere interessante problemstillinger knyttet til kjønn når det gjelder karakterer i orden og atferd, som jeg bare i mindre grad har utforsket i denne studien.

De få studiene som har fokusert på karakterer i orden og atferd, inkludert denne oppgaven, kan forhåpentligvis være med på å vekke interesse hos andre forskere og lesere. Dette kan videre potensielt føre til at nye forskningsprosjekt og studier skapes. Kunnskapen som blir til er interessant i seg selv, men den er også viktig sett sammenheng med den stadig aktuelle og til tider kontroversielle diskusjonen, om ordningen med karakterer i orden og atferd bør beholdes, endres, eller fjernes helt fra den norske skolen i fremtiden.

Litteratur

- Asdal, K. m.fl. (1998). *Betatt av viten: bruksanvisninger til Donna Haraway*. Spartacus forlag.
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment: ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Gyldendal akademisk.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Nyt fra Samfundsvitenskaberne.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.
- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: en kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Norges idrettshøgskole.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda
- Befring, E. (1992). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Besley, T. (2002). *Counseling youth: Foucault, Power, and the Ethics of Subjectivity*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Bringedal, H. (2015). *En skolehverdag uten karakterer i orden og atferd*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitet i Stavanger.
- Bru, E., Tvedt, M. S., Byrkjedal-Sørby, L. J., Tharaldsen, K. B., og Kolstø-Johansen, A. K. (2019). Erfaringer med å fjerne karakter i orden og atferd. Evaluering av et forsøk ved seks videregående skoler i Rogaland. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Universitetet i Stavanger.
- Bru, E. og Tvedt, M. S. (2017). Evalueringen av forsøket uten karakter i orden og atferd i videregående skoler i Rogaland 2016-2017. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Universitetet i Stavanger.
- Corbin, J. & Straus, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Third edition. London: Sage.
- Clegg, S. R., Kornberger, M., & Pitsis, T. (2015). *Managing and organizations: An introduction to theory and practice*. Fourth edition. Sage Publications.
- Dahle, D. Y. (2014). *Orden og oppførsel: karakterer på jobben?* Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (1980). *Hva er oppdragelse?: en studie i sosialpedagogikk*. Gyldendal.

- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: Reproduksjon av sosial ulikhet*. Cappelen akademisk.
- Dokka, H.-J. (1988): *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole - folkeskole - grunnskole 1739-1989*. NKS-Forlaget.
- Eckhoff, N. K. (2001). *Einskapsskolens historie i Noreg*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fause, Å. (2007). *"Forpleiningen tilfredsstillende. Prisen ligesaa": Sinnssykeomsorgen i Troms og Finnmark 1891–1940*. Doktoravhandling. Universitetet i Tromsø.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982): "The Subject and Power" in H. K. Dreyfus and P. Rabinow: Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago: Harvester Press, 208-226.
- Foucault, M. (1991). "Governmentality", in G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (eds), *The Foucault effect: Studies in governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf, 87-104.
- Foucault, M. (1999a). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Spartacus.
- Foucault, M. (1999b). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Gyldendal. Første gang utgitt i 1961.
- Foucault, M. (1999c). *Seksualitetens historie, 1, Viljen til viten*. Oslo: Pax forlag. Første gang utgitt i 1976.
- Foucault, M. (2001). *Talens forfatning, Nietzsche, genealogien og historien*. København: Hans Reitzel forlag.
- Foucault, M. (2008a). *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal. Første gang utgitt i 1975.
- Foucault, M. (2008b). *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Springer.
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Oversættelse av Arne Jørgensen. Århus 2004.
- Giddens, A. (1976). Classical social theory and the origins of modern sociology. *American Journal of Sociology*, 81(4), 703-729.
- Giddens, A. (1987). *Social theory and modern sociology*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy: Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag.

- Gilje, N. og Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. 15. opplag. Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essay on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Doubleday.
- Grankvist, R. (2000). *Utsyn over norsk skole: norsk utdanning gjennom 1000 år*. Tapir.
- Grey, C. (2017). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying organizations*. Fourth edition. Sage Publications.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsen, A. M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*. Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag. Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar. Høgskolen i Innlandet.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599.
- Hernes, G. (2010). Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. (Vol. 2010:03). Forskningsstiftelsen FAFO.
- Houtte, M.V. (2004). "Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture." I *Educational Studies*, 30(2), s. 159–173. doi: 10.1080/0305569032000159804.
- Jansen, S. (2019). *Er fremtidens primærhelsetjeneste digital, fysisk eller hybrid? En studie av en ny, digital helsetjeneste i møte med det etablerte helsevesenet*. Masteroppgave i samfunnsendring, organisasjon og ledelse. Høgskolen i Molde.
- Jørgensen, M. W., og Phillips, L. (2008). *Diskursanalyse som teori og metode*. 2. utgave. Samfundslitteratur.
- Kaspersen, L. B. (1995): *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker*. København: Hans Reizels Forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi: Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkevalg*. Ph.d.-avhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Krogh, T. m.fl. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning: De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. 4. utgave. Gyldendal.
- Kroken, T. (2015). *Læreres erfaringer med å fjerne karakterer i orden og atferd*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitet i Stavanger.

- Krumsvik, R. J. (2019). Gutter er gutter. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 36(02), 115-132.
- Kvaal, S. (1997). «Dette er ikke en prøveforelesning – en fortelling med tre stemmer og bilder». STS-arbeidsnotat. Institutt for tverrfaglige kulturstudier. Trondheim. NTNU.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Levin, M., Nilssen, T., Ravn, J. E., & Øyum, L. (2014). *Demokrati i arbeidslivet. Den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Myhre, E. (2011). " *To jenter og en gutt, da snakker vi!*": En studie av menn, seksualitet og kjærlighet i gutte-og jenteblader. Masteroppgave i tverrfaglige kulturstudier. Trondheim. NTNU.
- Myhre, E. (2016). *Farlige menn. Mannlighet, seksualforbrytelser og sinnssykdom 1895–1940*. Ph.d.-avhandling i historie og kulturfag. Institutt for historiske studier. Trondheim. NTNU.
- Myhre, E., Groven G., Sande B. A., og Rødal, J. H. (2020). *Evaluering av forsøk uten karakterer i orden og atferd ved Molde VGS skoleåret 2019/20*. Rapport. Møreforsking AS.
- Myhre, J. E. (2012). *Norsk historie 1814–1905. Å byggje ein stat og skape ein nasjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Myhre, J. E. (2014). *Historie: En introduksjon til grunnlagsproblemer*. Oslo: Pax forlag.
- Myhre, R. (1976). *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet*. 2. utgave. Fabritius forlag.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- Nielsen, H. B. (1994). *Forførende tekster med alvorlige hensikter*. Tidsskrift for Samfunnsforskning. Vol. 35. 190-216.
- Nielsen, H. B. (2011). Kjønn i klasserommet. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. og Krumsvik, R. J. (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 179-195). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nørving, T. S. (2013). *Orden og atferd i skolen: en analyse og vurdering av skolens verdigrunnlag og regler for orden og atferd i lys av dydsetiske perspektiver, og med vekt på Aristoteles' dydsetikk*. Erfaringsbasert master i RLE/Religion og etikk. Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.

- Pedersen, Willy (2005). *Nye seksualiteter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (1997). *Vitenskap som skapt viten: Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus forlag.
- Schrumpf, E. (2007). *Barndomshistorie*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Seip, A.-L. (1984). Samfunnets ansvar. I B. Hodne & S. Sogner (red.), *Barn av sin tid. Fra norske barns historie* (s. 123–135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for Analazing Talk, Text and Interaction*. Third edition. Sage Publications Limited.
- Sommerfeldt, M. B. (2019). Relasjoner mellom barn og voksne på barneverninstitusjoner i Norge: Vår tids forståelser sett i et historisk perspektiv. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(03), 172-188.
- Smith, P, & Riley, A. (2009). *Cultural Theory: An introduction*, second edition. Oxford.
- Svaleryd, K. (2004). *Likeverd. En tanke- og handlingsbok for likestillingsarbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørensen, S. Ø. (2005). *Girlpower= Maskulinitetskrise? Kulturanalyse av forhandlinger om maskulinitet i jentebilder*. Masteroppgave i tverrfaglige kulturstudier. Trondheim. NTNU.
- Telhaug, A. O. (1999). Norsk skolehistorisk forskning – fire generasjoner. I A. O. Telhaug & P. Aasen (red.), *Både og. 90-tallets utdanningsformer i historisk perspektiv* (s. 177-206). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A. (2003). Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme. Abstrakt.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorvaldsen, G. (1978). *Konfirmanter og karakterer: en sosialhistorisk analyse*. Hovedoppgave i historie. Universitetet i Oslo.
- Thuen, H. (2014). Ny dansk utdanningshistorie – hva med Norge? Historiografiske refleksjoner, *Årbok for norsk utdanningshistorie*, (30), 37-52. Bymuseet i Bergen.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tveit, K. (2019). *Kjønnskonstruksjon i skolen - En kvalitativ studie om betydningen av læreres pedagogiske praksis for elevenes konstruksjon av kjønn*. Masteroppgave i pedagogikk. Trondheim. NTNU.
- Tønnessen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. 2. utgave. Oslo: Fagbokforlaget.

- Robinson, J.P. & Lubienski, S.T. (2011): "The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading during Elementary and Middle School: Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings." I *American Educational Research Journal*, 2, s. 268–302. doi: 10.3102/0002831210372249.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Rose, N. (1989). *Governing the Soul: The shaping of the private self*. London: Taylor & Frances/Routledge.
- Ryghaug, M. (2002). Å bringe tekster i tale – mulige metodiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 4, 303–327.
- Røthing, Å. (2011). Kjønn, seksualitet, identitet og kompleksitet. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J. (red.), (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 197-212). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 25(1), 65-80.
- Veum, A. (2011). Kva er diakron diskursanalyse? I Hitching. T. R., Nilsen, A. B. og Veum, A. (red.). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høgskoleforlaget, 81-87.
- Villadsen, K. (2004). Det sociale arbejdes genealogi: om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker. Hans Reitzel forlag.
- Villadsen, K. (2005). Filantropi og «neo-filantropi» i det sociale arbejde. *Nordisk sosialt arbeid*, 25(03), 207-219.
- Villadsen, K. (2006). Genealogi som metode – fornuftens tilblivelseshistorier i Bjerg. O. og Villadsen, K. (red.), *Sociologiske metoder–fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Volckmar, N. (2005). *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet: det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. Doktoravhandling. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. NTNU.
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Aasen, P. (1992). Den store innesperringen. Skolens historie i lys av Michel Foucaults sosialiseringsteori. I: P. Aasen & AO Telhaug, (red.). *Takten, takten, pass på takten: Studier i den offentlige oppdragelsens historie*, 25-65.

Aasen, P. og Telhaug, A. O. (1992). *Takten, takten pass på takten: studier i den offentlige oppdragelsens historie*. Ad Notam Gyldendal.

Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B., og Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner–forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia*, nr. 09.

Andre kilder

- Artikkel i Aftenposten (2017). AUF: - Karakter i orden og oppførsel er sanksjoner i vurderingsklær. Av Hanna Skotheim. Publisert 18. januar 2017. Lastet ned fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/jer7q/auf-karakter-i-orden-og-oppfoersel-er-sanksjoner-i-vurderingsklaer>. 24.10.2020.
- Artikkel i Dagens Næringsliv (2015a). Professor: Dropp karakteren i orden og oppførsel. Av Anita Hoemsnes og Anne Skalleberg Gjerde. Publisert 12. mars 2015. Lastet ned fra <https://www.dn.no/utdannelse/skole/professor-dropp-karakteren-i-orden-og-oppfoersel/1-1-5329835>. 24.10.2020.
- Artikkel i Dagens Næringsliv (2015b). Professor vil droppe ordenskarakteren: -Et dårlig forslag. Av Anne Skalleberg Gjerde. Publisert 12. mars 2015. Lastet ned fra <https://www.dn.no/skole/henrik-asheim/marianne-aasen/torbjorn-roe-isaksen/professor-vil-droppe-ordenskarakteren-et-darlig-forslag/1-1-5330376>. 24.10.2020.
- Artikkel i Dagens Næringsliv (2015c). Denne skolen droppet karakterer i orden og oppførsel. Av Anne Skalleberg Gjerde. Publisert 16. mars 2015. Lastet ned fra <https://www.dn.no/skole/utdannelse/karakterer/denne-skolen-droppet-karakterer-i-orden-og-oppfoersel/1-1-5332093>. 24.10.2020.
- Artikkel i NRK (2009). De lover karakterer på barneskolen. Av David Vojislav Krekling. Publisert 28. august 2009. Lastet ned fra <https://www.nrk.no/norge/de-lover-karakterer-pa-barneskolen-1.6750256>. 24.10.2020.
- Artikkel i Romsdals Budstikke (2019). Tror ikke det blir helt «Texas» her. Av Torill Skuseth. Lastet ned fra <https://www.rbnnett.no/nyheter/2019/02/15/%E2%80%93-Tror-ikke-det-blir-helt-%C2%ABTexas%C2%BB-her-18478868.ece>. 24.10.2020.
- Artikkel i Utdanningsnytt (2019). Stortingspolitikere er lunkne til å fjerne ordenskarakterene. Av Hans Skjong. Publisert 15. juli 2019. Lastet ned fra <https://www.utdanningsnytt.no/elevorganisasjonen-karakterer-samfunn/stortingspolitikere-er-lunkne-til-a-fjerne-ordenskarakterene/206331>. 24.10.2020.
- Artikkel i VG (2012). Stadig flere får karakterer på jobb. Av Maria Mikkelsen. Publisert 9. mai 2012. Lastet ned fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/JjE18/stadig-flere-faar-karakterer-paa-jobb>. 24.10.2020.
- Debattinnlegg i Adresseavisen (2020). Anmerkninger fungerer ikke etter hensikten og kan være skadelige for de mest sårbare elevene. Av Gjermund Gorset og Mona Berger.

- Publisert 19. april 2020. Lastet ned fra <https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2020/04/19/Anmerkninger-fungerer-ikke-etter-hensikten-og-kan-v%C3%A6re-skadelige-for-de-mest-s%C3%A5rbare-elevne-21580216.ece>. 24.10.2020.
- Debattinnlegg i Aftenbladet (2019). Skolen står igjen stille i rasende fart. Av Leif Gunnar Wikene. Publisert 6. juli 2019. Lastet ned fra <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/K3a9GX/skolen-staar-igjen-stille-i-rasende-fart> 24.10.2020.
- Debattinnlegg i Bergens Tidende (2020). Dropp karakteren for orden og oppførsel. Av Lina Eide Onarheim. Publisert 15. januar 2020. Lastet ned fra <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/Xg2P9b/dropp-karakteren-for-orden-og-oppfoersel>. 24.10.2020.
- Fagartikkel i Utdanningsnytt (2017). «Kor viktig er vurdering av orden og åtferd? Burde det har meir eller mindre plass i skulen?». Av Yvonne Sjøstad. Publisert 6. januar 2017. Lastet ned fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-i-karakterer/kor-viktig-er-vurdering-av-orden-og-atferd-burde-det-ha-meir-eller-mindre-plass-i-skulen/109639>. 24.10.2020.
- Grunnskoleloven (1996). Lov om grunnskolen av 13. juni 1969 nr. 24. Med endringer av 16. juni 1995 nr. 28 (Uten endringene fra 1997). Ad Notam Gyldendal.
- Kronikk i Bergens Tidende (2013). Mindre kjeft, mer ros. Av Kjetil Dybvik. Publisert 29. august 2013. Lastet ned fra <https://www.bt.no/btmeninger/kronikk/i/O67qw/mindre-kjeft-mer-ros>. 24.10.2020.
- Kronikk i Dagsavisen (2020). «Karakterene i orden og oppførsel bør beholdes». Av Jorulf Elias Laabak. Publisert 25. mars 2020. Lastet ned fra <https://www.dagsavisen.no/demokraten/meninger/karakterene-i-orden-og-oppfoersel-bor-beholdes-1.1688273>. 24.10.2020.
- Kronikk i Dagens Næringsliv (2015). Avskaff karakterer i orden og oppførsel. Av Mari Rege. Publisert 12. mars 2015. Lastet ned fra <https://www.dn.no/fredagskronikk/forskning/utdannelse/debatt/avskaff-karakterer-i-orden-og-oppfoersel/1-1-5329759>. 24.10.2020.
- Lov om folkeskolen (1959). Lov om folkeskolen frå 10. april 1959. Med merknader, reglement og instruksar. Utgitt av Kyrkje- og undervisningdepartementet.
- Landsskoleloven og Byskoleloven (1889). Kristiania: Bibliothek for tusen hjem. Fagerstrand pr. Høvik.

- Lærerplanen for den tiårige grunnskolen (1996). Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Mønsterplan for grunnskolen (1974). Kirke og undervisningsdepartementet og Aschehoug. Oslo
- Mønsterplan for grunnskolen (1987). Kirke og undervisningsdepartementet og Aschehoug. Oslo.
- Normalplan for byfolkeskolen (1957). Utarbeidd ved Normalplankomiteén oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet. Utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet i samsvar med byskolelovens § 9 c. 3. utgave. Aschehoug & Co. Første gang utgitt i 1939.
- Normalplan for byfolkeskolen (1925). Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: J. M. Stenersens forlag.
- Normalplan for landsfolkeskolen (1922). Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: J. M. Stenersens forlag.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998---07---17---61>. 24.10.2020.

Vedlegg 1

Intervjuguide – Ledelsen ved Molde vgs. (Pilotintervju med 2 nøkkelinformanter, rektor og avdelingsleder for språkfag)

Formål: få innsikt i og mest mulig informasjon om bakgrunnen for forsøket. Dette for å sette både forsøket og evalueringen inn i en større sammenheng. I tillegg få en forståelse for hvordan forsøket har fungert så langt i den tidlige fasen og hvordan skolen ser for seg ordningen i fremover.

Metode: intervju med 2 personer fra ledelsen ved Molde vgs. Hensikten er å innhente informasjon fra nøkkelinformanter som sitter på mye kunnskap. Ca. 1 time på hver person.

Intervjuspørsmål:

- Kan du si litt om bakgrunnen for forsøket?
 - Hvem tok initiativ til å gjennomføre forsøket på Molde vgs.?
 - Hva mener du er problematisk med å sette karakterer i orden og atferd?
 - Hva ønsker dere å oppnå med å fjerne anmerkninger og karakterer i orden og atferd?
- Hvilke tanker har du om karakterer generelt, og til karakterer i orden og atferd spesielt?
 - Sånn som vi forstår det er det klare retningslinjer i norsk skole at fagkarakter og karakterer i orden og atferd skal holdes atskilt og ikke påvirke hverandre. En del forskning viser likevel at det å holde fagkarakterer og karakterer i orden og atferd helt adskilt kan være problematisk. Hva tenker du om forholdet mellom fagkarakterer og karakterer i orden og atferd?
- Hvilke forventninger har du til forsøket?
 - Hvilke forventninger tror du lærerne har?
 - Hvordan tror du elevene på VG1 nå opplever forsøket?
 - Hvordan synes du forsøket passer inn i skolens generelle utviklingsarbeid?
 - Hvilke forhold ved Molde vgs. er det som gjør at man tenker at dette forsøket skal gå bra?
 - Hvilke forutsetninger, slik du ser det, trengs for å fjerne anmerkninger og karakterer i orden og atferd?
 - Hvordan tror du at forsøket vil påvirke læringsmiljøet?
- Vi regner med at i et lærerkollegium kan det være ulike meninger om det å fjerne karakterer i orden og atferd. Kan du utdype hva slags type motforestillinger eller bekymring enkelte kan ha til forsøket?
 - Hva slags type tilbakemeldinger har dere fanget opp etter at Leif G. Wikene var på besøk 18.sep?
 - Hvordan jobber dere nå for å lage en felles oppfatning og forståelse av forsøket?
 - Har dere fått reaksjoner fra foresatte eller elever selv på forsøket? Hva handlet disse om? Er det noen som har motforestillinger?

- Hvilke erfaringer og tanker har du om den opprinnelige ordningen med karakterer i orden og atferd?
 - Når lærerne ikke lenger skal skrive anmerkninger eller sette karakterer i orden og atferd, men finne en annen praksis: Hva er det lærerne på VG1 mister som lærerne på VG2 og VG3 fortsatt har?
 - Hva synes du er positivt med den opprinnelige ordningen?
- Hvordan har forsøket uten karakterer i orden og atferd fungert så langt?
 - Sånn som vi forstår det, ha dere på skolen allerede hatt noen møter der forsøket har vært tema, f. eks klasselærerråd. Vet du hvordan det har gått og hvilket inntrykk lærerne har av forsøket så langt?
 - Og elevene, har de gitt noen tilbakemeldinger om å ikke få anmerkninger?
 - I hvilken grad synes du at dere hadde rutiner og retningslinjer på plass før forsøket startet?
 - Og hva synes de som skal praktisere dette daglig i møtet med elevene, altså lærerne?
 - Føles forsøket som en stor omveltning i skolehverdagen eller en naturlig overgang/utvikling fra den opprinnelige ordningen?
- Hvilke innvirkninger tror du forsøket har på elevenes skolehverdag?
 - Tror du at det er noen elever forsøket passer bedre eller dårligere for? Beskriv.
 - Hvilke tanker har du om forskjeller mellom kjønnene i skolen når det gjelder karakterer generelt, og spesielt karakterer i orden og atferd?
 - Forskning viser at gutter er klart dårligere på å følge skolens normer, noe som er interessant i forhold til orden og atferd. Hva tenker du om dette?
- Hvordan ser ledelsen for seg ordningen uten karakterer i orden og atferd i fremtiden?
 - Rent praktisk her ved Molde vgs., hva er planen videre, for eksempel for neste års elever?
 - Hvilke signaler har dere fått fra den fylkeskommunale skoleeier, tror du at de planlegger å innføre dette på alle sine videregående skoler? Finnes det argumenter mot det og hva handler det om?
 - Hva vil skje på nasjonalt hold, tror du?

Er det noe mer du vil legge til helt til slutt?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Evaluering av forsøk uten karakterer i orden og atferd ved Molde vgs.»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som skal evaluere forsøket uten karakterer i orden og oppførsel ved skolen deres. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål

Skoleåret 2019-2020 skal Molde vgs., som del av sitt utviklingsarbeid, teste ut det å utelate karakterer i orden og atferd for det nye kullet som begynner på VG1. Det var skoleeier som på vegne av skolen søkte til Utdanningsdirektoratet om tillatelse til å gjennomføre et slikt forsøk. Udir innvilget søknaden med krav om at det blir gjort ei ekstern evaluering. Møreforskning Molde gjennomfører evalueringen i samarbeid med to Høgskolen i Molde og to masterstudenter fra masterstudiet i samfunnsendring, organisasjon og ledelse.

Hensikten med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan både lærere og elever opplever forsøket. Målet er å undersøke hva lærerne gjør i stedet for å gi karakterer i orden og oppførsel. Dette innebærer blant annet å se nærmere på hvordan lærernes arbeidsmåter, pedagogiske praksis og interne samarbeid rundt elever endres, og også hvordan elevene erfarer dette.

Vi i Møreforskning Molde utarbeider spørreundersøkelser, etter modell fra evalueringen i Rogaland, som sendes ut til elever og lærere våren 2020. Disse danner utgangspunkt for evalueringsrapporten vi leverer til Udir innen 01.09.2020. Masterstudentene fra Høgskolen i Molde vil gjennomføre intervju med lærere og elever i januar/februar 2020. De leverer sine respektive masteroppgaver i mai 2020.

Før intervju med og spørreundersøkelser til lærere og elever ønsker vi mer informasjon om bakgrunnen for forsøket, hvordan dette passer inn i skolens generelle utviklingsarbeid, hvilke forventninger dere har, og om det finnes motforestillinger til forsøket. Vi ønsker å snakke med nøkkelinformanter som sitter på denne type informasjon og kunnskap. Det er derfor du blir forespurt om å delta i intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Møreforskning Molde er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet finansieres av Molde vgs.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi håper at du som er i ledelsen ved Molde videregående skole ser på dette som en mulighet til å gi innspill på hvordan dere ser på forsøket, hva lærerne skal gjøre i stedet for å benytte karakterer i orden og atferd, og samtidig sette forsøket inn i en større sammenheng.

Personvernlovgivningen for forskning stiller krav om at alle som blir spurt om å delta i denne type intervjuundersøkelser gir sitt samtykke til å delta på et informert grunnlag. Derfor får du dette brevet med mer utfyllende informasjon om hvordan Møreforskning skal gjennomføre undersøkelsen og behandle de opplysningene du gir i et eventuelt intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta i ett individuelt intervju på mellom 30 minutter og en time. Intervjuene skal gjennomføres i oktober 2019. Vi vil finne et tidspunkt som passer for deg. I intervjuet vil du få spørsmål om bakgrunnen for forsøket, hvordan forsøket har vært forberedt, hvilke forventinger dere har til forsøket og hvordan dette passer inn i skolens utviklingsarbeid.

Det er ønskelig å gjøre lydopptak av intervjuet for å få med alt som blir sagt. Ved opptak transkriberes intervjuet og opptaket slettes i etterkant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Intervjuene

vil gjennomføres av forskere ved forskningsgruppe Samfunn hos Møreforskning og/eller masterstudenter fra Høgskolen i Molde.

Data blir oppbevart på en harddisk sikret med passord. For kontaktopplysninger blir det satt en egen kode som lagres atskilt fra øvrige data. Data fra intervjuet vil ikke bli koblet med andre kilder eller opplysninger om informantene. Kun forskere og masterstudenter som jobber med prosjektet har tilgang til mappene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2020. Ved prosjektslutt vil kontaktliste slettes og intervjudata anonymiseres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende en klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Møreforskning Molde har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektleder for forskningsprosjektet i Møreforskning André B. Sande: 71 19 57 32/ andre.b.sande@himolde.no
- Vår kontaktperson ved Molde vgs. Oddgeir Overå, rektor: 71 28 31 01/ oddgeir.overa@mrfylke.no
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

André B. Sande
Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Evaluering av forsøk uten karakterer i orden og atferd ved Molde vgs.» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.20.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)