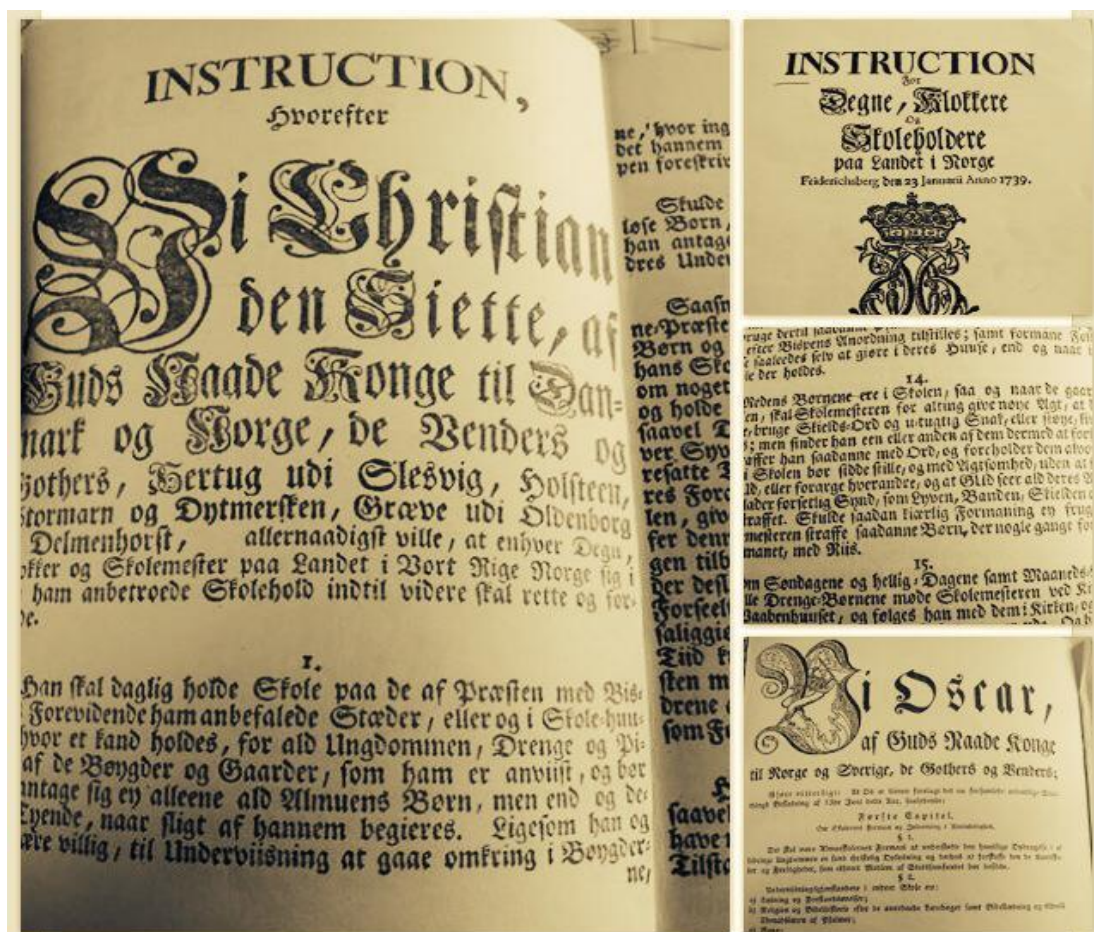


Anmerkninger som ledelsespraksis.

«En studie av anmerkninger som praksis i lys av Goffmans teori om stigma, samt en kvalitativ innholdsanalyse av det historiske lovgrunnlaget i norsk skole.»



Masteroppgave av Rut-Hilde Westvang

Master i spesialpedagogikk.

Rådgivning- og endringsarbeid. Våren 2014 SPE3006

Avdeling for Pedagogikk- og sosialfag. Høgskolen i Lillehammer

Forord

Jeg vil dedikere denne masteroppgaven til min kjære bestemor Ruth Johanne Martinsen som har vært en utrolig støtte for meg gjennom denne masterperioden og hele livet forøvrig. Trass i sine snart 92 år har hun ringt meg nesten annenhver dag for å spørre om hvordan arbeidet med masteren har gått. Dette er utrolig i hennes alder. Hun har alltid vist en utrolig omsorgsevne. I arbeidet med gamle historiske skoletekster har tanken ofte gått til hennes liv, mine besteforeldres og forfedres liv. De var fiskere, jordbrukere, byggmestere, hardt arbeidende tømrere, skog- og sagbruksarbeidere. Damene var som oftest husmødre og gårdsarbeidere som måtte trå til med håndverk som garnproduksjon, søm, strikking, broderinger og matlaging. Det var helt andre kvaliteter en teoretisk topplokk som var nødvendig for å overleve i 1920- årene. Det har skjedd en utrolig samfunnsutvikling siden min bestemor var barn. Det var en fattigdom som førte til at alt måtte tas vare på og brukes om igjen. Bestemor har derfor ofte sagt: «Vår fattigdom ble vår rikdom!» Med dette mente hun at fattigdommen ikke bare var negativ, da man lærte mye av å ha lite. Man lærte å ta vare på det en har og være takknemlig for det.

En stor takk går til min nære familie og mine venner som har vært overbærende med meg gjennom de to siste årene med studier. Jeg har ikke fått være den datteren, søsteren, tanten og vennen jeg vil være i denne perioden. Men nå kommer det bedre tider!

En kjempestor takk går til mine barn som betyr aller mest for meg her i verden, og til mine bonusbarn som har vært tålmodige med en sviktende husmor med sviktende humør. Dette skal også nå bli bedre!

Aller sist men ikke minst går en kjempestor takk til kjæresten min Geir, som utrolig nok har holdt ut med meg gjennom den mest slitsomme perioden i mitt liv. You are the love of my life! Kjempetakknemlig for all hjelp og støtte underveis!

Brumund 13.05.2014

Acknowledgments

My counselor in the process of doing this Master Thesis has been Florian Kiuppis. He is an Associate Professor at the Faculty of Education and Social Studies at Lillehammer University College. At the time he is also a Visiting Research Scholar at the Department of Sociology at Emory University in Atlanta, Georgia, USA.

I am impressed by your great knowledge and ability to lecture internationally! I want to give thanks for excellent student guidance for my work. You have been a very good counsellor. Thank you so much for detailed and constructive feedback on my work although you were far away, in the USA during the last months. You have helped me believe in my work as a good contribution, and you made me see that my work was an important piece of writing when the doubt was getting me down. You have been inspiring and a positive support. I would not have reached so far without your guidance. So great thanks!

I would also like to thank Harald Thuen for guidance and help with finding very important strategic documents for my work! I am also very impressed by all your historical work on childhood! Thanks a lot for impressive historical books!

Thanks to my colleagues for letting me concentrate on this project!

Also great thanks to my fellow students that have supported me through this time. It has been great learning to know each and every one of you. Thanks to Wenke, Anine, Alberita and especially thanks goes to Anne Røijen Størdal for very important support. You are all the best!

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Acknowledgments	3
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema og faglig relevans	6
1.2 Benyttelsen av anmerkninger i praksis	8
1.3 Lover og forskrifter som regulerer anmerkninger	9
1.4 Info Consensus	10
1.5 Avgrensinger	10
1.6 Kunnskapsstatus	11
1.6.1 Forskning på anmerkninger	11
1.6.2 Arbeider på temaet anmerkninger	11
1.7 Problemstilling	12
1.8 Struktur i oppgaven	12
2.0 Teori	13
2.1 Relasjonell klasseledelse	13
2.1.1 Hovedtilnæringer innen ledelse	14
2.1.2 Andre nasjonale føringer for klasseledelse med håndtering av struktur og orden.	15
2.2 Erving Goffman og stigmatologi	16
2.3 Stigmabegrepet	17
2.3.1 Grad av synlighet	18
2.4 Symboler som bærere av informasjon om sosial status og stigma	19
2.5 Kategorisering av mennesker	20
2.6 Forskjellen mellom å være diskreditert og potensielt diskrediterbar	23
2.7 Hvordan de normale oppfører seg og situasjonen til den stigmatiserte	24
2.8 Mestringsstrategier den avvikende tar i bruk	26
2.8.1 Direkte korreksjon	26
2.8.2 Indirekte korreksjon	27
2.8.3 Å se fordeler ved sitt stigma i form av gevinster	27
2.8.4 Å se sine prøvelser som velsignelser	28
2.8.5 Unngåelser av møtene som innebærer blandet kontakt mellom den stigmatiserte og den «normale»	28
2.8.6 Ønsket om å passere	29
2.8.7 Ønsket om å tildekke	30
2.8.8 Ambivalens og veien til rollen som klassens klovn	31
2.9 Dokumentasjon og identifisering gjennom biografi	32
3.0 Metode	33
3.1 Innledning til metode	33
3.2 Utvalg	34
3.3 Kvalitativ tilnærming	34
3.4 Kvalitativ innholdsanalyse	34
3.4.1 Transkribering	35

3.4.2 Koding.....	35
3.4.3 Åpen koding for beskrivelse av fenomener	36
3.4.4 Systematisk koding for kategoriutledning.....	37
3.4.5 Selektiv koding og utvikling av begreper.....	37
3.4.6 Ulike nivå på koder.....	38
3.4.7 Deskriptive koder	38
3.4.8 Fortolkende koder.....	38
3.4.9 Forklarende koder	38
3.4.10 Aksial koding.....	39
3.5 Visualisering gjennom bruk av matriser og figurer	39
3.5.1 Matriser.....	40
3.5.2 Figurer	40
3.6 Hermeneutisk tilnærming	40
3.6.1 Min egen forforståelse	41
3.7 Min personlige fremgangsmåte	42
3.8 Relabilitetsvurderinger	43
3.9 Validitetsvurderinger.....	44
3.9.1 Intern validitet.....	44
3.9.2 Ekstern validitet.....	45
4.0 Analyse.....	45
4.1 Innledning til analyse	45
4.2 Analyse av Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge av 1739	46
4.2.1 Kontekst 1739	46
4.2.2 Analyse fra åpen koding til systematisk koding og utledning av kategorier.....	49
4.2.3 Underbygging av kategorier.....	56
4.2.4 Videre analyse og tolkning av kategoriene samt aksial vurdering.....	61
4.3 Analyse av Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne av 1848.....	64
4.3.1 Kontekst 1848	64
4.3.2 Analyse fra åpen koding til systematisk koding og utledning av kategorier.....	64
4.3.3 Underbygging av kategorier	72
4.3.4 Videre analyse og tolkning av kategoriene og aksial vurdering.....	76
4.4 Felles avsluttende analyse gjennom selektiv koding	79
5.0 Drøfting.....	87
6.0 Avslutning	95
7.0 Litteraturliste.....	99
Sammendrag.....	102
Abstract	103
Vedlegg 1	104
Vedlegg 2	110

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og faglig relevans

I denne oppgaven konsentrerer jeg meg om anmerkninger som en av lærerens ledelsespraksiser. Anmerkninger vil jeg i skolesammenheng definere som skriftlige beskrivelser av elevers atferd og orden. Espenes (2012, s. 103) sier blant annet at ordet kan bety utfyllende kommentar eller en irrettesettelse for uønsket atferd. Anmerkninger tror jeg av de fleste tolkes med en betydning av at noe negativt noteres ned. Ordet er derfor noe negativt ladet. I Bergens Tidende er det en debattside der ungdom mellom 13-20 år kan komme med sine meninger. Der har det blant annet stått en debattartikkel med overskrift: *Elever skryter over anmerkninger* (Bergens tidende, 18.08.2013).

Vedkommende spør om kanskje anmerkninger ikke trengs da samfunnet naturlig gir konsekvenser ved overtredelser. Vedkommende hevder også det er bedre å ta en prat med eleven der og da eller ta en prat etter timen som en naturlig konsekvens. Debattanten sier at dersom eleven foretar seg noe alvorlig er det uansett sanksjoner i samfunnet som trer inn ellers. Det bemerkes at lærere bør tenke over hva de skriver ned for at ikke eleven skal ta det useriøst og skryte av det. (Bergens tidende, 18.08.2013)

Det er interessant å forske på anmerkninger, fordi absolutt alt man gjør i skolen som lærer og leder er viktig og interessant. Dersom man skal arbeide profesjonelt er det viktig å arbeide gjennomtenkt og grundig. Da må alle praksiser man benytter seg av analyseres og man bør sjekke om det bygger på et solid grunnlag. Vi skal i skolen arbeide forskningsbasert og forebyggende. I skolen er det likevel mye som kan se ut til å bygge på tradisjon. Når man arbeider med forskning ser man hvor tidkrevende og møysommelig dette arbeidet er. Et tema som anmerkninger bør angripes fra flere sider før man kan kalle en slik praksis for ferdig analysert og forskningsbasert. Det er også viktig å løfte blikket og trekke inn forskning gjort på andre fagfelt enn det pedagogiske dersom dette er teorier vi i skolen kan dra nytte av. En studie alene kan ikke klare å favne alle interessante sider ved en slik praksis men jeg håper gjennom dette å gi et bidrag til mer forskning på praksisen.

I arbeidet som lærer og spesialpedagog møter man ofte elever som sliter i skolen av mange ulike grunner. Man møter elever med det man kaller atferdsvansker, problematferd, uønsket atferd, utagerende og innadvendte elever. Det er mange ulike betegnelser og

diagnoser på disse barna. Dersom man leser litt om disse temaene, ser en at det kan skyldes en hel rekke grunner. Det trenger ikke bare være ulydighet og regelbrudd som fører til en atferd som gir anmerkninger. Vi som lærere møter, og må forholde oss til disse barna. Kort og godt møter vi barna og elevene med en hel rekke ulike typer stigma som kan vise seg og se ut som atferdsvansker, men det behøver ikke være den egentlige sannheten om eleven. Det er en tradisjon og en praksis i skolen på at vi anmerker også disse barnas forseelser av atferds- og ordensmessig karakter. Dette har relevans for både pedagogikken og spesialpedagogikken siden dette er de barna som kanskje minst trenger å få så mye negative skriftlige tilbakemeldinger.

På utdanningsdirektoratets nettsider ligger *Elevundersøkelsen 2012 – Analyse av mobbing, uro og diskriminering*. Rapporten med nasjonale tall fra denne undersøkelsen ligger nederst på denne siden. Under nasjonale tall og antall ligger tallene for mobbing utført av lærere under arbeidsmiljø punkt 3. Her dokumenteres det at 6118 elever opplever seg mobbet av sine lærere. 4379 opplever seg mobbet av andre voksne på skolen. Samlet sett nasjonalt var det i 2012 dermed 10 497 elever som opplevde seg mobbet av lærere og voksne på skolen 2-3 ganger hver måned (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2012). Man vet ikke om dette har noe med anmerkninger å gjøre men det kan tenkes at skriftlige beskrivelser i form av negative anmerkninger kan oppleves som mobbing dersom man gjentatt beskrives på en krenkende måte.

Det kan også se ut til at det er en narrativ trend i mediasamfunnet i dag som går på å få frem perspektivene til brukere av offentlige tjenester. Narrativer dreier seg om å få frem historiene til enkeltpersoner. Narrativ teori har også vært fremtredende i masterstudiet jeg nå har gått. Derfor synes jeg elevenes perspektiver og meningsuttrykk overfor praksisen bør tas på alvor. På Facebook ligger det flere åpne sider, åpne grupper og lukkede grupper for anmerkninger. Noen av disse gruppene heter: «Nytt år nye anmerkninger», «FUCK lærere fuck anmerkninger og fuck reglene dems»[sic], «Mest lættis anmerkninger», «For oss som får helt merkelige anmerkninger!» og «Norges morsomste anmerkninger»(Facebook, (u.å.)). Denne siste siden har over 20 000 som har trykket på liker. Når nye anmerkninger publiseres her får alle 20 000 som har trykket liker en personlig oppdatering om dette. Alle 20 000 kan da lese anmerkningen. Man kan da le eller gråte over læreres detaljerte beskrivelser av elevene gjennom lange og korte anmerkninger. Anmerkningene er anonymisert på denne gruppen så man kan som regel ikke se hvem som fikk anmerkningen eller hvilken lærer som skrev den. Dersom man kikker litt på disse

sidene ser man at mye betenkelig dokumenteres av lærere i anmerkninger. Og generelt sett vil jeg si at disse detaljerte skriftlighetene ikke alltid viser en profesjonalitet blant lærere.

1.2 Benyttelsen av anmerkninger i praksis.

På bakgrunn av erfaring, etter å ha lest ulike ordensreglement, og ved uformelt å forske på temaet et års tid, har jeg et totalt inntrykk av at i praksis håndteres anmerkninger ganske forskjellig fra skole til skole. I noen tilfeller er det en skjønnsmessig vurdering om eleven skal ha anmerkning, og man undersøker elevens ståsted før man eventuelt setter en anmerkning. Noen steder skriver man ikke anmerkninger i det hele tatt da man ikke ønsker et negativt fokus, men disse klarer likevel å vurdere eleven i orden og atferd. Visse steder skriver man ikke anmerkninger, der hvor det er grunner til at man ikke bør skrive dem, som i spesialpedagogiske og tilrettelagte klasser. Andre steder kan en se at anmerkninger håndteres ganske mekanisk, omtrent som om det var en maskin som satte dem. Visse steder er det klare regler for hva som gir anmerkning, og det er dermed ikke grunnlag for å utvise noe særlig skjønn på bakgrunn av for eksempel elevens sosiale hjemmesituasjon. Man reflekterer da ikke over om det kan være noen bakenforliggende grunn for atferden. Visse steder oppbevares anmerkningene for så vidt trygt bare i datasystemet. Mens andre steder skrives de ut på papir, og deles ut åpenlyst i klassens plenum ved månedsslutt slik at naboelevne da kan se hvem som fikk mye anmerkninger. Med en slik håndtering vil man dersom man er uheldig sitte med 60 skriftlige dokumenter på papir utlevert i klassen over egne atferdsbrudd, etter fullført ungdomsskole og videregående. En slik utlevering i plenum kan forøvrig se ut til å være brudd på regler om taushetsplikt i forvaltningsloven § 13. Et utrop eller utsagt i klassen muntlig om anmerkninger og advarsler i klasserommet kan også tolkes som å offentliggjøre opplysninger om noens personlige forhold og falle inn under forvaltningsloven. En utlevering i klasserom kan også se ut til å berøres av personvernloven om oppbevaring av personregistre (personvernloven, («u.å.»)). Dette er noe man visse steder er nøye med å sørge for ikke skjer, blant annet i Vefsn kommune som har retningslinjer for bruk av anmerkninger. Vefsn kommune tolker også disse opplysningene som å være omfattet av personvernloven (Vefsn kommune, 29.01.13). Det er ulike regler om hvor mange anmerkninger man kan ha før man får nedsatt karakter. Forskrift til Opplæringslova § 3-6., som omhandler grunnlaget for vurdering i orden og atferd sier ingenting om at et visst antall anmerkninger er nødvendig for å vurdere en elev

(Kunnskapsdepartementet [KD], 1998). Den sier bare at ved nedsatt karakter skal det være klare avvik fra vanlig atferd og vanlig orden. Dermed kan dette tolkes som at det skal utvises noe skjønn på hva som er klare avvik. Likevel er det mange steder et visst antall anmerkninger som gir nedsatt karakter. Det er ganske vanlig å operere med 10 anmerkninger som fører til nedsatt karakter men det står ofte ikke nedfelt i ordensreglementene hvor mange som gjelder. I praksis noteres anmerkninger ned enten som ordens- eller atferdsbrudd i datasystemet Fronter og på Skolearena. Når man skal registrere anmerkningen velger man kategori, man velger mellom diverse koder, i tillegg har man et åpent felt på 150 tegn hvor man i praksis kan skrive hva man vil for detaljert å beskrive selve hendelsen i setninger.

1.3 Lover og forskrifter som regulerer anmerkninger

Nasjonale lover og forskrifter som regulerer anmerkninger nevner ikke ordet anmerkninger. De benytter seg bare av termen vurdering i orden og atferd. Det er *Opplæringslova* som overordnet regulerer reglene for ordensreglement gjennom § 2-9. og § 3-7. Den sier at det er kommunene og fylkeskommunene som skal gi forskrifter om ordensreglement for den enkelte skole. Reglementet skal gi regler om elevenes rettigheter og plikter, så langt de ikke er fastsatt i andre lover. Reglementet skal inneholde regler om atferd, regler for tiltak som kan brukes og regler om fremgangsmåten i slike saker. Ordensreglementet skal være bekjentgjort for elever og foreldre. Fysisk refsing og annen krenkende behandling er ikke lov. Før man skal ta avgjørelser om refsing som bortvisning skal eleven ha mulighet til å forklare seg muntlig. I *Forskrift til Opplæringslova* § 3-2. sies det at vurdering i atferd og orden skal bidra i sosialiseringprosessen til eleven. Det skal gi foreldrene informasjon om elevens orden og adferd, samt at det skal skape et godt psykososialt miljø. Videre i § 3-5. sies det at grunnlaget for vurderingen er knyttet til i hvilken grad eleven opptrer i tråd med ordensreglementet. Det står også at det i denne vurderingen skal tas hensyn til forutsetningene eleven har og at det ikke skal legges avgjørende vekt på enkelthendelser. Bare dersom enkelthandlingen er særlig grov eller klanderverdig skal det gjøres unntak. Den sier også at fravær kan føre til nedsatt karakter enten i atferd eller orden. Ordet anmerkning er ikke nevnt hverken i loven eller forskriften.

1.4 Info Consensus

Det eksisterer også noe som heter Info Consensus som blir benyttet i offentlig virksomhet til hjelp i tolkning av lover og regler. Info Consensus AS er opprettet i 2001 og har nettsider hvor de veileder offentlige myndigheter. Her sier de at de: «...gjennom mange år har levert kompliserte regler for offentlige virksomheter forklart på en enkel og forståelig måte...» (Infoconsensus, («u. å»)). Disse sidene får man ikke tilgang til uten å ha betalt så det er en innlogging som kreves. Dette er et slags oppslagsverk en kan abonnere på. Dette er dermed ikke direkte offentlig åpne sider for allmennheten. Man har likevel her regler man styrer etter i håndtering av vurdering i orden og atferd. Kapittel 9 om ordensreglement i videregående skole sier i punkt 9.1 at ordensreglementet skal inneholde regler om tiltak som skal kunne brukes mot elever som bryter reglementet. Punkt 9.4 sier at sanksjonene som benyttes skal være nedfelt i ordensreglementet. I listen over aktuelle sanksjoner i punkt 9.4.2 står allikevel ikke her anmerkninger listet opp enda det er en mye brukt sanksjon ved brudd på reglene. Det nærmeste man kommer anmerkninger her er benevnelsen muntlig og skriftlig advarsel fra lærer. Men det står ikke i klartekst at anmerkninger er en benyttet sanksjon (Infoconsensus, («u.å»)).

1.5 Avgrensinger

Jeg har avgrenset meg ganske sterkt i oppgaven til den handlingen det er å skrive anmerkninger. Temaet grenser også til temaet atferdsvansker da det ofte er de elevene som har såkalte atferdsvansker, som får flest anmerkninger. Artikkeltreff i verden på atferd i skolen er enorme. Temaet grenser også tett opp til vurdering i orden og atferd siden det er selve anmerkningen som de fleste plasser fører til vedtak om nedsatt karakter i orden og atferd. Jeg avgrenser meg ganske skarpt til handlingen det er å skrive ned det gale elever gjør, og jeg har måttet avgrense meg til Norge.

1.6 Kunnskapsstatus

1.6.1 Forskning på anmerkninger

Jeg finner ingen norske master- eller doktoravhandlinger som går direkte på anmerkninger. Dersom jeg utvider søket til orden og atferd som dette grenser til så får jeg opp en masteroppgave av Terje Stokke Nørving. Hans oppgave med hovedtittelen *Orden og atferd i skolen* dreier seg om analyse og vurdering av skolens verdigrunnlag og regler for orden og atferd i lys av dydsetiske perspektiver og med vekt på Aristoteles` dydsetikk (Nørving, 2013). Bernt Grønstad har også arbeidet på temaet og har skrevet oppgaven *Evaluering i den videregående skole: karakteren «orden og atferd»* (Grønstad, 1996). Her behandler han dette med å sette karakter i orden og atferd. Han konsentrerer seg mye om evaluering i orden og atferd etter reform 94. Før 1994 fikk man bare en ordenskarakter men etter reformen skulle man plutselig også igjen ha karakter i atferd. Dette skapte etter det han sier en utfordring i administrasjonene ved hans skole som skulle begynne å vurdere også karakter i atferd i tillegg til orden. Han behandler også dette med hvor mange antall anmerkninger som gir nedsatt karakter. Han behandlet mer lærerens ståsted i denne evalueringen. Hans oppgave går mer på selve vurderingen av karakteren og sier ikke så mye om selve anmerkningshandlingen overfor eleven og hva det kan gjøre.

1.6.2 Arbeider på temaet anmerkninger

Så langt har jeg funnet ut at Jostein Alberti-Espenes har skrevet en bok som heter *Krenkelser i skolen: Mobbingens bakteppe* (Espenes, 2012). Her vier han kapittel fire til verktøy for krenkelse. Her snakker han om hvilke verktøy lærere har som kan føre til krenkelser i skolen. Her heter et underkapittel *Krenkelse gjennom anmerkninger*. Han har også et underkapittel som heter *Krenkelser gjennom stigma* hvor han knytter dette an til Erving Goffman sin teori om Stigma (Espenes, 2012, s. 92). Han trekker her likhetstrekk fra de normales måte å reagere på overfor de med stigma til mobbing. Espenes oppmuntrer til å legge vekk alle antimobbeprogrammene og heller søke løsninger i lærerens arbeid som leder da det er lærerens gode klasseledelse som kjennetegner et godt klassemiljø. Espenes (2012, s.104) sier anmerkninger har liten eller ingen effekt dersom eleven opplever den som urettferdig, eller når eleven har så mange anmerkninger at en til ikke spiller noen rolle

og hvis relasjonen mellom lærer og elev er dårlig fra før. Espenes (2012, s. 104) sier anmerkninger kan fungere dersom eleven opplever den som rettferdig. Han viser også til skrekkeksampler fra steder hvor man hadde rene regelregimer med opptil 116 regler som beskrev uønsket atferd, hvor man kunne få anmerkning for blant annet utringning, himling med øynene og høylytt spøk. (Espenes, 2012, s.104).

Bjørn Bliksrud (2012) har også arbeidet på temaet da han har publisert en artikkel i utdanningsnytt som heter: *Jeg har en anmerkning!* Her konkluderer han med at han ikke kan se at anmerkingspraksisen har noen positiv virkning. Han sier den systematiserer, konserverer og summerer negative ting ved elevene og at praksisen skaper en form for frykt. Han sier dermed han selv har en anmerkning å komme med til selve systemet. (Bliksrud, 2012)

1.7 Problemstilling

Siden jeg ikke kan finne noen master- eller doktorgradsavhandlinger i Norge som direkte omhandler anmerkninger står jeg ganske fritt til å velge vinkling på min oppgave og veldig mange tilnærminger kunne vært spennende. Slik sett har mange tilnærminger vært vurdert. Jeg synes det er mest kronologisk og samtidig spennende å starte med en historisk tilnærming for å dokumentere mer om grunnlaget for anmerkninger og for å undersøke hvorfor man skrev anmerkninger. Jeg har derfor en historisk vridning på min problemstilling. Min konkrete hovedproblemstilling er dermed falt ned på:

«Hvorfor skrev man anmerkninger i den første norske skolen for allmennheten?»

Underspørsmål jeg også søker svar på er: Hvem bestemte dette? Hvem hadde lederroller? Hva slags ledelse var det? Hva skrev man opp? Hvordan håndterte man anmerkningene?

1.8 Struktur i oppgaven

I starten av teoridelen har jeg et lite kapittel om relasjonell klasseledelse i skolen da jeg anser dette som relevant overfor min problemstilling, siden lærerens jobb i klassen mer og mer relateres til ledelse. Jeg har allikevel valgt hovedsakelig å benytte meg av Erving

Goffman sin teori om stigmatisering i denne masteravhandlingen. Dette er fordi denne teorien er veldig godt begrunnet og fordi den er nyttig i møte med elever som av ulike grunner sliter med ulike problemer som man gjerne kunne kalle å slite med ulike stigma. Dette kan gi dem behov for tilrettelegging eller spesialpedagogisk forståelse og hjelp. Teorien hans er således veldig relevant overfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Jeg anser hans teorier som viktige for å forstå mange prosesser som foregår i sosiale settinger i skolen. I tillegg synes jeg teorien passer veldig godt til temaet mitt. Jeg synes anmerkninger kan se ut som en form for stigmatisering gjennom en ensidig negativ stempling av barn og unge, derfor har jeg valgt ut denne teorien som hovedteori. Stigmateteorien hans blir for øvrig også kalt stemplingsteori. Stigma er også en klassiker innen sosiologi og psykologi. I metodedelen forklarer jeg metodene jeg har brukt for å forsøke finne svar på problemstillingen og underspørsmål. I analysedelen forsøker jeg å vise hvordan jeg har kommet frem til kategorier, begreper, svar og hypoteser. I drøftingsdelen tar jeg frem igjen spørsmålene hvor jeg drøfter resultatene fra analysen i lys av teori. I avslutningen forsøker jeg å komme med noen svar på problemstillingen og i avslutningen oppsummerer jeg overfor tittelen på min avhandling. Jeg forteller om interessante funn og runder av med en fremovermelding overfor håndtering av praksisen og bringer opp nye interessante spørsmål. Tilslutt følger en litteraturliste, sammendrag på norsk, engelsk og til slutt ligger vedlegg.

2.0 Teori

2.1 Relasjonell klasseledelse

I de senere år har linjer blitt trukket mellom det å være lærer og det å være leder. Ledelse som fenomen er derfor meget relevant overfor jobben læreren gjør i klasserommet. Thomas Nordahl sier i «*Dette vet vi om klasseledelse*» at dersom man skal lykkes som lærer er en av de viktigste forutsetningene å erkjenne at man er en leder (Nordahl, 2012). I tillegg til å se på pedagogens jobb som en leders jobb trekkes i tillegg relasjonell klasseledelse inn som noe man skal etterstrebe. Nordahl (2012, s. 17) viser til undersøkelser om elevers læringsutbytte som forteller at evnen til å inngå i og opprettholde en sosial relasjon til eleven bidrar til læring. Samtidig må læreren kunne lede klasser og undervisning og ha den faglige kompetansen som er nødvendig i tillegg til didaktisk

kompetanse. I didaktikk ligger evnen til planlegging av et godt nok undervisningsopplegg. På utdanningsdirektoratets nettsider om bedre læringsmiljø, under klasseledelse og støttende relasjoner står det at relasjonen mellom elev og lærer er hjørnesteinen i god klasseledelse (UDIR, 2012). Der forklarer man at en støttende lærer er en person som viser både faglig og emosjonell støtte. Det står at denne støtten også kan være knyttet til elevens sosiale situasjon. Slik jeg tolker dette så ligger det føringer fra utdanningsdirektoratet på at man skal ta hensyn til elevens sosiale situasjon. Jeg tenker at dersom man skal ta hensyn og finne ut noe om elevens sosiale situasjon så må man spørre eleven om dette. Det krever dermed et tillitsforhold. Eleven må føle tillitt for å kunne åpne seg om sosiale forhold. Jeg tenker at dersom læreren mekanisk skriver negative skriftlige anmerkninger som eleven ikke synes er rettferdig og dersom de er dumt formulert så kan dette undergrave et tillitsforhold hvor det kan bli vanskelig å føle støtte. Da kan grunnlaget for en relasjonell ledelse falle bort. UDIR (2012) sier på samme sted det må være en gjensidig respekt og tillitt. Jeg tenker også at det kan diskuteres hvorvidt det å få mye negative skriftlige anmerkninger utdelt eller utropt i klassens plenum viser respekt og tillitt. UDIR (2012) viser til at forskning sier relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevens atferd og læring. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å vise interesse for den enkelte og elevens situasjon og vilje til å bry seg om alle elevene, være støttende og ha forventninger om utvikling. Faglig støtte innebærer at relasjonen er preget av varme og interesse for elevens mestring og at de opprettholder motivasjonen for læring. Jeg tenker at anmerkninger og fokus på det negative ikke alltid øker eller opprettholder motivasjon for læring og at det ikke alltid bygger opp en god relasjon. Og når man ser relasjonell ledelse og mekaniske anmerkninger sammen så kan dette for meg se ut til å være en kombinasjon som er et paradoks.

2.1.1 Hovedtilnærminger innen ledelse

Det er en rekke definisjoner på ledelse. Tor Busch og Jan Ole Vanebo har skrevet boken *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. De sier at temaet ledelse er komplisert men at det i dag er to hovedtilnærminger til ledelse. Enkelt sett kan disse tilnærmingene beskrives på hovedsakelig to måter (Busch & Vanebo, 2003, s.292). De sier den ene er ledelse gjennom andre, som de hevder er den amerikanske tradisjonen. I motsetning til denne har vi den mer demokratiske og skandinaviske tradisjonen som definerer ledelse mer

som ledelse sammen med andre, da mer som et forpliktende samspill. Denne retningen har for øvrig også røtter i noen amerikanske forskingsmiljøer. I tradisjonell ledelsestekning tar man ofte utgangspunkt i ledelse gjennom andre (Busch & Vanebo, 2003, s.292). I lys av dette tenker jeg at relasjonell ledelse må strebe etter å være en ledelse sammen med andre etter den skandinaviske og demokratiske modellen hvor man sammen når mål. Man vil i skolen nå mål sammen med elevene. Det er et demokrati og elevenes meninger om arbeidsformer bør derfor telle. En relasjon krever også to parter. Slik jeg tolker det blir det blir ingen relasjon uten en viss gjensidighet selv om selvsagt en leder tydelig skal lede, men det er flere måter å gjøre dette på. Ledende føringer for klasseledelse kan slik jeg tolker det se ut til å etterstrebe et samspill og en relasjonell ledelse sammen med andre og ikke en tradisjonell autoritær ledelse gjennom andre.

2.1.2 Andre nasjonale føringer for klasseledelse med håndtering av struktur og orden.

På nettsidene til utdanningsdirektoratet under *klasseledelse, struktur og regler* sier de at det er lærerens oppgave å styre organiseringen av klassen som system. Alle skoler skal ha et ordensreglement som inneholder hvilke sanksjoner som tas i bruk dersom ordensreglementet brytes og hvilke regler som gjelder. Læreren skal formidle til elevene hvilke rutiner og regler som er fastsatt i ordensreglementet. Reglene skal gi signaler om ønsket samspill og bidra til inkluderende felleskap og dermed skape normer for samhandling (UDIR, 2012).

For å lykkes med regler og rutiner sier de at det er en forutsetning med en positiv relasjon mellom lærer og elev. De sier også direkte sitert at: «Elever som følger reglene i ordensreglementet, bør få en positiv konsekvens i form av ros og positiv oppmerksomhet, mens elever som bryter reglene, bør sanksjoneres i samsvar med ordensreglementet» (UDIR, 2012, *Klasseledelse, struktur og regler*).

På utdanningsdirektoratets nettsider under fanen *Læringsmiljø*, under *Bedre læringsmiljø* og under *Klasseledelse, Struktur og regler* ligger det øverst til høyre en film som er interessant overfor anmerkninger som ledelsespraksis. Denne filmen heter *Struktur og regler*. Dette er en film om hvordan en lærer konsekvent setter anmerkning. Omtrent på en maskinell og mekanisk måte. Der har eleven ikke fått skrevet ut leksen sin fordi skriveren hjemme ikke virket, eleven får en anmerkning fremme hos læreren på kateteret for dette.

Jeg synes denne filmen statuerer et eksempel om at en mekanisk bruk av anmerkninger uten benyttelse av skjønn og refleksjon er ok. Den viser også at det å ta hensyn til sosiale forhold som UDIR hevdet var viktig i relasjonell klasseledelse allikevel ikke gjelder (UDIR, 2012, *Struktur og regler*, film). Dette kan virke motstridende da man på den ene siden snakker varmt om relasjoner, tillitt og anerkjennelse og samtidig viser at det er greit å mekanisk sette anmerkninger på bakgrunn av sosiale forhold hjemme hos eleven. Det kan tenkes at grunnen var at foreldrene ikke hadde råd til blekk eller at de ikke hadde råd til skriver men at eleven ikke turte blottlegge en slik fattigdom for læreren. Denne filmen kan tolkes som at det ikke er en relasjonell ledelsesform man egentlig ønsker allikevel.

2.2 Erving Goffman og stigmatologi.

Jeg har valgt å knytte an til boken «*stigma*» av Erving Goffman. Den har undertittelen «*Notes on the management of spoiled identity*». Oversatt til norsk ville dette bli noe slik som notater om det å mestre en ødelagt identitet. Slik jeg tolker teorien til Goffman så kan det se ut til at for den som har et avvik så dreier hverdagen seg mye om å mestre eller håndtere og administrere sin ødelagte identitet og personen vil bruke en del krefter på dette prosjektet.

Erving Goffman bygget sitt arbeid på en rekke case studier og autobiografier. Gjennom dette analyserte han seg frem til og hevdet å kunne si noe om den stigmatisertes følelser overfor seg selv og ovenfor personens relasjoner til de som oppfattes som normale og som dermed ikke avviker fra samfunnets standard.

Goffman sin litteratur bærer preg av tiden den er skrevet på og når man leser denne boken ser man at han selv uttaler seg på måter vi i dag gjerne oppfatter som diskriminerende eller stigmatiserende. Jeg har allikevel valgt å beholde en del av Goffman sine begreper så autentisk som mulig. Jeg beholder for eksempel begrepet normal da jeg mener at selv om vi som regel ikke bruker slike kategoriseringer i 2014 så kan det allikevel tenkes at vi kjenner oss igjen i slike beskrivelser. Han bruker også ord som krøplinger og jeg har valgt å beholde de også for å være så tett opp til den originale litteraturen som mulig. Det samme gjelder stigma og stigmatiseringsbegrepet. Man må også tenke på at en utvikling i språkbruk forhåpentligvis har skjedd siden 1963 slik at vi ikke lenger bruker all verdens

stigmatiserende beskrivelser lengre som Goffman i sin litteratur refererer til. Hans teorier om sosiale prosesser er antakeligvis allikevel fortsatt gyldige.

2.3 Stigmabegrepet

Goffman (1963, s.1) henviser til at det var grekerne som oppfant stigmabegrepet. Han forklarer at grekerne var flinke med å visualisere ting. Stigmabegrepet den gang betydde at en person var merket med kroppslige tegn som var designet for å vise frem at det var noe uvanlig eller dårlig med personenes moralske status. Disse kroppslige tegnene var kuttet eller brent inn i huden for å markedsføre for alle på offentlige plasser at det var noe galt med vedkommende og at personen hadde feil, mangler og burde unngås. Dette kan etter det jeg forstår ligne en slags form for brennemerking for å skille personen ut fra mengden. Jeg tenker dette var en meget visuell måte å vise hvilke mennesker man burde unngå. Bø og Helle (2001, s.242) definerer i *Pedagogisk ordbok* begrepet stigma blant annet til å være et stempel, et kjennemerke, et tegn eller en skamplet som kan redusere en persons omdømme. Ulike former for slik stempling har foregått opp igjennom tidene kan jeg se når jeg søker opp stigmatiseringsbegrepet på internett. Da dukker ulike former for konkret merking gjennom stigmatiseringstegn opp som for eksempel skalpering, brennemerking, skamklipping av tyskertøser, jødestjerner, tatovering og dumrianhatter (Wikipedia, 09.03.2013). Slik sett har ulike former for kreativ merking foregått opp igjennom tidene. Goffman (1963, s.2) sa stigmabegrepet er et vidt begrep som fortsatt er benyttet som i sin opprinnelige form men det er også benyttet mer på selve skammen eller vanæren enn bare på de kroppslige bevisene på det. Av denne grunn dekker ikke stigmabegrepet bare de synlige stigma men også stigma som ikke synes så godt som stigma som det å være i en sosial kategori som ikke er så ansett i samfunnet. Jeg synes anmerkninger kan ligne en form for skriftlig stempling av elever med uønsket atferd. Det ligner en form for merking av personer og det gjelder ofte elever som ikke egentlig har fysisk synlige stigma men anmerkningene kan se ut til å markedsføre en vanære over visse elever. Anmerkninger kan være både synlig og usynlig merking eller stempling. Grad av synlighet kommer an på hvordan anmerkningene håndteres på skolene. Jeg tror denne stemplingen i visse tilfeller skjer på bakgrunn av skjulte stigma som gir personen det som vises som atferdsvansker noe teorien videre også vil begrunne som en mulig tolkning av elevers atferd.

Goffman (1986, s.4) nevner en grovdeling i tre typer stigma. Man har stigma som unormaliteter i kroppen eller varierte fysiske deformasjoner. Dette vil jeg si ofte er fysisk synlige stigma men de er ikke alltid synlige da de kan skjules under klær. Deretter har man stigma som er feil eller skader på den individuelle karakteren under dette går en hel rekke stigma. Goffman sier dette for eksempel kan være som det å ha et rulleblad med alkoholisme, psykisk sykdom, homoseksualitet, arbeidsløshet, selvmordsforsøk, politisk radikalitet eller fengsling. Denne typen stigma vil jeg si ikke er synlig eller sansbart ved første øyekast. Jeg vil si atferdsvansker kan være et slikt stigma men det kan også bygge på andre bakenforliggende stigma som psykiske plager eller vansker med skolearbeid. Den siste typen stigma er avstammet stigma eller stammemessig stigma. Dette er stigma som kan arves gjennom flere generasjoner og som på lik linje kan smitte alle medlemmer av en familie. Dette kan for eksempel være stigma av rase, religion og nasjon. Denne typen stigma trenger ikke være synlig men kan være det. Jeg tenker derfor at dersom en person i elevens familie har et vanære i form av et stigma hengende over seg så kan dette føre til at eleven har et familiært eller stammemessig stigma.

2.3.1 Grad av synlighet

Synligheten til et stigma er et tema Goffman bringer på banen på bakgrunn av spørsmålet om hvorvidt en person kan passere med sitt stigma eller ikke. Jeg vil si dette går på hvor lett eller vanskelig det er å se at vedkommende er eier av det spesielle stigma. For å eksemplifisere dette kan jeg si at det er mulig i ulik grad å skjule stigma. Grad av synlighet overfor elevens avvik er forskjellig vil jeg si dersom man sammenligner avvik som angst, innvandrerbakgrunn, amputasjoner, lettere depresjoner, kreft, lese- og skrivevansker, vansiret ansikt, anoreksi, Tourettes, lettere atferdsvansker, overvekt, cerebral parese, ADHD, vanskelige hjemmeforhold og lignende. Goffman (1963, s.48) sier at hvorvidt et stigma er synlig er en avgjørende faktor for personen. Det som kan fortelles om et individs sosiale identitet hele dagen igjennom, i alle personens møter med andre mennesker er av stor betydning for personen. Konsekvensene av nødvendige presentasjoner overfor offentligheten kan virke små i de enkelte kontakter hver for seg, men når man ser på alle nødvendige presentasjoner kan konsekvensene sammenlagt være enorme for personen det gjelder. Jeg vil forklare denne teorien slik at belastningen ved å måtte vise sitt stigma og at stigmaet er synlig hver time, hver dag, hele dagen igjennom sammenlagt kan være en

enorm belastning for personen. Den personen som har et synlig stigma på noe vis vil dermed tenkes å kunne lide under belastningen av å stadig måtte vise sitt avvik. Goffman (1963, s.48) sier det så sterkt at den informasjonen som rutinemessig er tilgjengelig om han er skjebnesvanger fordi den utgjør basisen for hvilken kurs vedkommende velger å ta med hensyn til hvilket stigma han eier. Så enhver forandring i måten et individ overfor alle mennesker og til alle tider må fremtre gir av disse grunder skjebnesvangre konsekvenser. På denne måte relatert til anmerkninger vil jeg si at grad av synlighet øker betraktelig ved setting av anmerkninger særlig hvis det gjøres i all offentlighet og dersom man leverer ut en liste over månedens anmerkninger for alle elevene i klassens plenum slik det gjøres noen steder i dag. Man kan dermed forandre personens situasjon skjebnesvangert gjennom anmerkninger da det utgjør basisen for hvilken kurs personen vil bestemme seg for å ta med hensyn til å mestre sitt stigma. Goffman sier at stigmaets påtrengighet forstyrrer interaksjonen (1963, s.49). Dette forteller meg at en person med atferdsvansker på bakgrunn av ulike stigma fra før kan slite med kommunikasjonen med de rundt seg og dette forteller meg at økt synlighet ved å legge på ekstra anmerkninger kan føre til større problemer i interaksjon og samspill for eleven.

2.4 Symboler som bærere av informasjon om sosial status og stigma

Goffman (1986, s.43) sier sosiale tegn avslører sosial informasjon. Han kaller noen av disse tegnene for symboler. Noen slike merkelapper eller stemplinger kan henvise til at man for eksempel er medlem av en bestemt klubb. Han sier man har både status symboler og stigma symboler. Jeg vil si i skolen er det ofte status å få gode karakterer, å mestre skolearbeidet bra, å komme fra en bra familie hvor foreldrene har høyt ansette jobber og høy sosial status. I kontrast til status symbolene har vi stigmasymboler sier Goffman (1963, s.43), dette er tegn som er effektive for å dra oppmerksomhet til en fornedrende identitetsmangel og det fører til at vi reduserer vedkommendes verdi. Han sier også noen tegn er designet av mennesket kun for å avsløre sosial informasjon. Jeg vil hevde at anmerkninger er designet av mennesket og at de er symboler eller markeringer som kan sies å være effektive til å dra oppmerksomheten til mangler og nedsette elevens verdi. Når det gjelder stigmasymboler skiller Goffman på medfødte og ufrivillige tegn. Anmerkninger som stigmasymbol kan for meg se ut til å være et ufrivillig tegn, en ufrivillig stempling og markering. Således kan det være et ufrivillig stigma. Jeg vil si at anmerkninger kan se ut til

å være en sterk form for stigma symbol og stempling av elever når de deles ut på papir i klassens plenum siden det da er åpenlyst for alle i klassen hvem som fikk mest anmerkninger. Det kan også fungere som stigma symboler overfor lærere siden det er et forholdsvis lite antall anmerkninger i halvåret som fører til nedsatt karakter. Å sitte med nedsatt karakter i orden eller atferd på bakgrunn av anmerkninger er en form for stempling og det kan virke stigmatiserende. Det er også en alvorlig stempling av person som kan påvirke senere skolegang da karakteren følger med ved overføringskjemaer til neste skole. I verste fall kan denne stemplingen påvirke elevens mulighet for praksisplass og jobb.

Et viktig poeng om sosial informasjon sier Goffman er poenget om hvilke personer man omgås. Hvem man er sett sammen med er av betydning. Det er fordi dette kan bli sett som en kilde til informasjon om en person. En person som er etterlyst av politiet kan smitte alle som er sett sammen med vedkommende og det kan føre til at flere enn den skyldige i en forbrytelse blir arrestert som mistenkt (Goffman, 1963, s.48). Denne smittetanken er interessant relatert til det å få mye anmerkninger. Det kan av denne grunn tenkes at elever som får mye anmerkninger kan slite med å få venner og at noen vil være sammen med vedkommende. For man vil ikke bli sett med en person som kan dra ens eget rykte ned overfor ens lærere som skal sette karakter i orden, atferd og i fag ellers. Det kan tenkes at en elev med mye anmerkninger kan oppfattes som smittsom av de andre elevene. Derfor kan det også tenkes at noen foreldre kan ønske at ens egne barn har venner av rett sosial klasse som ikke kan smitte barna på noen måte når det gjelder anmerkninger og nedsatt atferdskarakter.

2.5 Kategorisering av mennesker

Goffman (1963, s.2) sier samfunnet lager mening utav å kategorisere mennesker og at samfunnet konstruerer hvilke kjennetegn som er vanlige for menneskene i disse kategoriene. Han sier at sosiale settinger etablerer hva slags kategorier av mennesker det er mest sannsynlig at finnes på et utvalgt sted. Straks en fremmed kommer inn i rommet så gjør førsteinntrykket det mulig for oss å kategorisere personen. Vi forventer at personen har en sosial identitet eller sosial status og vi plasserer personen i en kategori (Goffman, 1963, s.2). Vi lener oss på disse forventningene vi har laget oss til personen og vi transformerer dem til normative forventninger og til rettskaffent presenterte krav til

hvordan personen er. Vi er ikke engang klar over at vi har stilt slike krav til personen og vi blir ikke klar over det før et aktivt spørsmål dukker opp for oss om våre forventninger til personen vil bli oppfylt. Først da sier Goffman (1963, s.2) vil det gå opp for oss at vi hadde laget oss disse antakelsene om hva mennesket foran oss er. Slik jeg forstår denne teorien så er det en ubevisst sosiologisk prosess i oss at vi allerede ved førsteinntrykket i møte med andre kategoriserer de og vi har en ubevisst forventning til deres sosiale identitet. Vi leter etter bevis for at personen er slik vi trodde. Slik jeg tolker Goffman her er det slik vi skaper mening i vårt eget hode og på et vis rydder i hjernen vår gjennom å kategorisere alt, inkludert også mennesker og handlingene de gjør.

Dersom jeg har forstått Goffman rett så skiller han mellom noe han kaller virtuell, synlig eller kunstig identitet og menneskers egentlige identitet. I førsteinntrykket er det den visuelle kunstige identiteten vi først kategoriserer mennesker under. Den egentlige identiteten trenger synlige bevis (Goffman, 1963, s.2). Når en fremmed står foran oss kan bevis oppstå på at personen er annerledes enn andre i hans kategori og vi kan tolke personen som å være av et mindre ønsket slag. Goffman (1963, s.3) sier vi allerede har redusert den andre i våre hjerner fra en vanlig og hel person til en person med pletter som er diskvalifisert eller nedevaluert. Goffman sier vi har gjort personen til en «discounted» person (1963, s.3). Dersom man her gjør assosiasjoner til handelsbransjen så betyr «discount» i en slik sammenheng at varer er på billigsalg, de er sterkt redusert i pris og verdi. Dersom jeg tolker Goffman rett leter vi ubevisst etter bevis som bekrefter den egentlige identiteten som deretter kan nedsette personens verdi og som kan gjøre at vi tolker personen som å være av et mindre ønsket slag.

Relatert til sosiale settinger og skolehverdagen tror jeg de fleste kan kjenne seg litt igjen i at vi mennesker har en tendens til å ubevisst ville kategorisere mennesker dersom vi kjenner nøye etter. Selv kjenner jeg meg igjen i denne noen ganger ubevisste sosiale handlingen. Ifølge denne teorien er det slik at vi alle plasserer folk i sosiale kategorier. Hvis dette stemmer må det underforstått også være slik at lærere også har en tendens til å gjøre dette. Jeg tenker at anmerkninger på en litt syk måte kan hjelpe oss og være disse synlige bevisene vi trenger på at våre antakelser om personen stemmer. Vi kan som lærere ha elever i vår klasse vi ikke forstår oss på. Hvor vi lurar på hva som feiler vedkommende. Vi leter etter bevis på at våre antakelser stemmer, det er nærmest en trang eller et oppryddingsbehov vi har. Vi kan anta at en urolig elev med mye anmerkninger kan bære på en skjult diagnose vi gjerne skulle visst noe om. Vi vil kategorisere og leter etter bevis.

Vi antar at personen vil være en forstyrrelse i klasserommet. Vi antar eleven ikke kommer til å sitte stille. Vi leter etter bevis på at våre antakelser stemmer. Når man har skrevet en anmerkning har man et synlig bevis eller en dokumentasjon på at noe ikke stemmer. Vi antar at skolearbeidet vil gå trått og at personen ikke vil klare å konsentrere seg og mestre da dette er en forventning vi har til elever i denne kategorien. Vi anmerker uroen, latteren på feil sted og ikke levert skolearbeid som negativ atferd eller orden i datasystemet og vi oppdager etter hvert et mønster. Vi ser synlige bevis på at personen er som vi trodde. Jeg tolker det slik at vi kan tendere til å ville kategorisere, nesten for enhver pris, for da blir det ryddig i våre egne hjerner. Vi har fått kategorisert eleven og vi har laget mening som Goffman sier. På bakgrunn av mange slike observasjoner og dokumentasjoner kan vi henvise personen videre til PPT eller BUP. Vedkommende kan få en diagnose. Da er personen ferdig kategorisert og man kan føle en slags fred. Vi har fått bevis gjennom anmerkninger på at våre antakelser stemte. Vi har markert en strek eller kode for hvert avvik og anmerkningene har således fungert som en stempling, kategorisering og bevis som kan føre til diagnostisering og ytterligere stigmatisering.

I henhold til Goffman (1963, s.3) dannes det en spesiell uoverensstemmelse mellom synlig og egentlig identitet dersom en person har et tillegg til sin identitet i form av et stigma. Særlig gjelder dette dersom stigmaets diskrediterende eller devaluerende effekt er veldig utstrakt og dersom stigmaet noen ganger blir kalt en tilkortkommenhet, en feil eller et handicap. I dag ville vi heller kalle det en funksjonshemming. En slik uoverensstemmelse kan gjøre at vi klassifiserer personen på nytt. Goffman sier for øvrig også at det finnes uoverensstemmelser hvor vi gjør helomvendinger i positiv retning og oppgraderer personen individuelt fordi vi beregnet feil når det gjaldt forventet sosial kategori (1963, s.3). Dette gjør dermed ikke hele bildet svart. Vi kan også oppgradere mennesker. Men anmerkningssystemet ser for meg ikke ut til å være designet for å oppgradere. Selve karakterskalaen på atferd er negativ slik sett og skalaen kan ikke oppgradere for man kan bare gå ned i karakter. Man kan faktisk ikke oppnå noe bedre enn god i atferdskarakter. Man kan ikke få meget god, særdeles god eller fremragende i atferdskarakter. Derfor er veien kort til karakteren nokså god eller lite god ved hjelp av anmerkningene. Lite i skalaen motiverer for en ekstra innsats atferdsmessig. Skalaen slik den er designet kan bare nedgradere.

Jeg synes det i denne forbindelse er interessant å lese karakterprotokollene fra Toftes Gave i boken *I foreldrene sted* av Harald Thuen (2002, s.480). Det interessante her er at de selv

på redningsanstaltet der hadde en karakterskala angående atferd som på et vis var mer nøytral enn den vi har i dag, fordi der kan man se de brukte atferdskategoriene A, B, C og D (Thuen, 2002). Dette er interessant selv om dette ikke gjalt almueskole da man her tydelig kan se kategoriseringer av atferd i atferdskategorier. Det var nesten bare gutter på Toftes Gave. Det er også interessant å se på elevenes foreldrebakgrunn. Studerer man dette nøye ser en at flere av guttene var kategorisert som «uekte» barn født av «piger» (Thuen, 2002, s. 473- 478). Det vil nok i de fleste tilfeller si at moren var ugift aleneforsørger, og på 1800- tallet betød det som regel både fattigdom og stigma vil jeg si. Dette viser også tydelig kategoriseringer i samfunnet som å bli kategorisert som et uekte barn. Thuen forteller også om tilfellet Gustav Martinius Larsen som havnet på Toftes Gave på bakgrunn av å komme først fra fattigdom på en husmannsplass, deretter ble det sykdom i familien, begge foreldrene døde av tæring, han havnet så i flere ulike familier på legd før han til slutt endte opp på Toftes Gave (2002). Der ble han ble beskrevet som «...noget treg og dorsk av Væsen» og «...temmelig indesluttet» (Thuen, 2002, s. 264). Dette synes jeg viser at han bar på flere stigma i baggasjen og at han ble videre kategorisert, beskrevet og stemplet i samfunnet.

2.6 Forskjellen mellom å være diskreditert og potensielt diskrediterbar.

De diskrediterte og de potensielt diskrediterbare har litt ulike ting å stri med og deres situasjon er markant forskjellig. Dette vil jeg prøve å vise gjennom Goffman sin litteratur og ved eksempler. Goffman (1963, s.41) skiller mellom personen som er diskreditert og personen som potensielt kan diskrediteres. Goffman sier det er et viktig skille mellom det å være «discredited» og «discreditable» som er de to engelske begrepene han benytter. Det som er litt interessant er at «discreditable» er satt sammen av «discredit» og «able». Engelsk ordbok (Kirkeby, 2009) oversetter «discredited» som det å ha mistet anseelse eller verdi. Hvis man setter dette sammen med «able» så vil dette bety *en person det er mulig at kan falle i anseelse eller verdi*. I dansk versjon av stigma brukes begrepet potensielt miskreditert (Goffman, 1975, s.60). Jeg velger heretter å bruke begrepene diskreditert og potensielt diskrediterbar. For å forklare dette ytterligere kan man si det slik at de menneskene som eier de opprinnelige stigmaene, som kan vise seg som atferdsvansker og føre til anmerkninger, foreløpig kun er potensielt diskrediterbare mennesker. Det er mulig

de kan falle i verdi og anseelse hos lærere og dermed havne i kategorien diskreditert istedenfor å forbli potensielt diskrediterbar.

De som er diskreditert strever med å mestre spenningen i sosial kontakt sier Goffman (1986, s.42). Situasjonen kan bli usikker, anspent og situasjonen blir uklar for alle involverte parter men særlig for den stigmatiserte selv. Den stigmatiserte samarbeider med de normale sier Goffman ved å late som om vedkommendes forskjellighet ikke er merkbar og at den ikke er relevant. Slik jeg tolker dette hjelper den stigmatiserte til med samhandlingen for å gjøre interaksjonen enklere, men de sliter med å mestre spenningen i sosial kontakt hele døgnet igjennom.

De som potensielt kan diskrediteres strever med å mestre informasjonen om sin forskjellighet. Det er i forbindelse med deres situasjon Goffman tar frem begrepet informasjonskontroll, det dreier seg om å håndtere informasjonen om egen identitet (1963, s.42). Man må vurdere om man skal fortelle om sitt stigma eller ikke. Man må vurdere om man skal vise sitt stigma eller ikke og man må vurdere hvem skal man blottlegge det for. Man må avgjøre når og hvor dette skal skje. Man har dermed en rekke problemer med å mestre sin sosiale identitet og man har en rekke problemer med å holde kontroll på informasjonen. Man må i tillegg håndtere fordommer mennesker har mot personer som seg selv (Goffman, 1963, s.42).

Jeg vil på bakgrunn av dette tro at dersom man kunne velge selv om man ville være diskreditert eller potensielt diskrediterbar så ville nok de fleste ha valgt å ha et stigma som ikke er påtrengende ved første øyekast og en ville derfor antakelig velge å kun være potensielt diskrediterbar. Begge situasjoner er krevende men den letteste situasjonen ville antakelig være den hvor man kun må håndtere informasjonen om seg selv, for da ville man unngå å måtte mestre spenningen i sosial kontakt hver dag hele dagen igjennom.

2.7 Hvordan de normale oppfører seg og situasjonen til den stigmatiserte.

Goffman sier de normale kan tendere til at den stigmatisertes mindre prestasjoner og dagligdagse gjøremål kan bli vurdert som ekstraordinære, kapasiteten deres tatt i betraktning (1963, s.14). Dersom jeg tolker Goffman rett er det dermed slik at de normale kan ha en tendens til å gi personen mer oppmerksomhet og mer skryt enn vedkommende

ønsker seg. Dette kan man lett kjenne igjen fra skolehverdagen hvor man kan ta seg i å skryte uhemmet av en elevs vanlige prestasjoner dersom vedkommende er bærer av et stigma av noe slag. På samme måte vil personens feiltak kunne bli tolket som et direkte uttrykk for personens forskjellighet. I skolesituasjon kan man tenkte seg at alt det gale en person som er kategorisert som en elev med atferdsvansker gjør blir tolket som et direkte uttrykk for personens forskjellighet selv om ikke dette alltid er tilfelle da også disse personene kan glemme bøker, le høylytt i timen, slå av en spøk for mye eller kan komme for sent uten at det må være noe diagnostisk galt med de.

Goffman (1963, s.5) hevdet at de holdningene de normale har mot en person med et stigma og de handlinger vi gjør i forhold til vedkommende er godt kjent siden disse responsene er det som normal vennlig sosial handling er designet for å myke opp. Goffman sier allikevel dersom jeg har oversatt og tolket han rett at vi tror allikevel ikke at de med et stigma er helt menneskelige som oss andre. På bakgrunn av dette utøver vi en hel rekke diskrimineringer, effektivt og ofte ubetenkt eller ubevisst reduserer vi personens sjanser for et godt liv. Vi konstruerer en stigmatologi sier han. Dette er en ideologi for å forklare vedkommendes lavere rang, mindreverdighet, dårligere kvalitet og forklaring på den faren vedkommende representerer (Goffman, 1963, s.5). Noen ganger fører dette til at vi fornuftsmessig kan forklare eller unnskylde vår egen fiendtlighet basert på andre forskjeller eller avvik slik som avvik på grunn av sosial klasse. Goffman (1986, s.5) sier vi tar i bruk stigmatologi i vår daglige diskurs som metaforer og hjelp til billedliggjøring ubevisst uten å tenke på den opprinnelige meningen til disse ordene. Eksempler han bruker på dette er at man bruker ord som dummig, krøpling og lignende (Goffman, 1986, s.5). Eksempler på dette fra skolehverdagen kan være lett å finne. Man kan si at elevene ikke eier oppdragelse, er unnsyltrere, slurvete og man sier de seiler på andres arbeid. Ved urolighet kan vi bruke terminologi som urokråke og vi kan stille oss spørsmålet om vi har å gjøre med et ADHD- barn, eller man sier ting som at vi tror personen sliter psykisk. Man kan dermed tendere til å sette folk ubevisst i bås og kategorier. Jeg tolker det slik at dette er naturlige ubevisste sosiologiske prosesser som vi benytter oss av for selv å forstå og forklare verden rundt oss. Jeg kan kjenner meg igjen i at man som lærer kan ha tendens til å benytte seg av stigmatologi på lærerværelset når man diskuterer elever. Man klassifiserer og bruker terminologi for å forstå. Man kan kjenne seg igjen i tendensen til å benytte seg av stigmatologi også når en snakker om foreldrene til elevene. De er antakeligvis slappe, curligforeldre eller vi kan si de driver med fri barneoppdragelse. I

motsatt retning kan man si foreldrene er for strenge eller for diktatoriske overfor barna sine.

2.8 Mestringsstrategier den avvikende tar i bruk.

2.8.1 Direkte korreksjon

Goffman (1963, s.9) behandler hvordan det stigmatiserte individ svarer på sin situasjon. Han viser til at i visse tilfeller er det mulig for personen å direkte korrigere det vedkommende ser på som sin feil. Dette begrunner han med å vise til mennesker som for eksempel tar plastisk kirurgi for å korrigere fysiske deformasjoner eller at en svaksynt for eksempel foretar øyeoperasjon. Dersom en slik reparasjon er mulig er det sannsynlig at man kan ville vurdere å reparere eller korrigere feilen. Man vil da allikevel ikke oppnå en fullt ut normal status men kun en transformasjon av selvet sier Goffman (1963, s.9), siden en da havner i kategorien over de med et rulleblad for å ha korrigert en spesielt skjemmende feil. Nå det gjelder direkte korrigerende sier Goffman at det også er en mulighet for at personen kan få en offerrolle fordi den stigmatiserte kan bli utsatt for bedrageriske selgere som selger produkter som kan korrigere disse feilene. Han viser til eksempler for produkter som tilbys som kan lysne huden for mørke mennesker, strekke ut kroppen, korrigere tale og forsinke aldringsprosessen (Goffman, 1963, s.9). Han sier enten praktisk teknikk eller bedrag her er involvert så viser dette til hvilke ytterligheter den stigmatiserte kan gå til for å korrigere feilen (Goffman, 1963, s.9). Jeg vil si det selges mange reparasjonsprodukter selv overfor de med atferdsvansker. Det tilbys en rekke produkter som skal fikse disse problemene i form av mange ulike atferdsprogrammer som kan interveres med tilhørende salg av materiell som belønningsklistremerker og kurs av alle slag. Disse programmene interveres da ikke kun på de elevene som faktisk har atferdsvansker men de interveres ofte i tillegg på alle de andre barna av forebyggende grunner, også på de som slettes ikke står i noen faresone for å utvikle atferdsvansker. Dette er ofte programmer og materiell som koster en del penger for barnehager, kommuner og fylker å kjøpe inn. Legemiddelfirmaene selger sentralstimulerende midler som man kan benytte seg av for å fikse på barn så de sitter stille i skolen. De tjener også sine kroner på atferdsvansker og skolesystemet. Det kan være fristende å dra linjer fra Goffman sitt eksempel om bedrag og til hvilke ekstremiteter man kan gå til for å korrigere feil og mangler. Det er fristende å tenke at det kan antas at noen forsøker å tjene penger på disse barna, deres foreldre, deres pedagoger, deres barnehage- og skoleeiere. Når er slik program

benyttes koster ikke dette bare penger for skoleeier dersom opplegget skal lykkes siden mange av disse programmene er multisystemiske. Det vil si at de skal intervenseres overfor alle systemer barnet daglig ferdes i. Dermed er det utviklet programmer for både foreldre, pedagoger og andre barn. Dersom opplegges skal garanteres bør man dermed kjøpe hele pakka inkludert dinosaurdukke og klistremerker til både voksne og barn. Det verste med denne direkte korreksjonen er at det oftest ikke er barna selv som ber om å få det korrigert men det kan være de voksne som påtvinger dem denne korreksjonen.

2.8.2 Indirekte korreksjon

En annen mulighet for de stigmatiserte til å oppleve mestring er å indirekte korrigerer sin situasjon ved å mestre områder som normalt ikke er mulig å mestre for personer med en slik tilkorkommenhet (Goffman, 1986, s.10). Goffman illustrerer dette ved å vise til den lamme som lærer ulike ting som å svømme, spille tennis, ri eller som en blind person som blir ekspert i fjellklatring eller på ski. Både en torturerende læring og en torturerende forestilling kan være forbundet med dette sier Goffman (1963, s.10). En nærmest torturerende oppøving kan være forbundet med det. Her vil jeg si for eksempel si at deltakelse i Paralympics kan være et eksempel på mennesker som indirekte korrigerer sin situasjon ved å delta. Man kan tenke seg hvilke bestrebelser som ligger bak disse deltakelsene for den enkelte. Dersom man skal relatere dette til elever med atferdsvansker av ulike grunner ser man ofte at disse elevene presterer kjempebra på sine interesseområder. Man kan være kjempegod på et instrument, i sport eller i mekanikk. Jeg tenker at dette kan se ut som en mestringsmåte foretatt av den stigmatiserte selv. Vi lærere og spesialpedagoger kan også ha en tendens til å lete etter slike mestringsområder eller interesser også vil jeg si. Vi gjør det nok i god tro men det er ikke sikkert at det er denne oppmerksomheten vedkommende ønsker.

2.8.3 Å se fordeler ved sitt stigma i form av gevinster

Goffman (1963, s.10) sier den stigmatiserte også kan forsøke å tjene på sitt stigma med å se andre fordeler ved sitt stigma. Avviket kan bli en knagg man henger alle andre utilstrekkeligheter på. Når man fjerner eller reparerer et slikt avvik for eksempel ved plastisk kirurgi kan man til sin store forskrekkelse finne ut at livet ikke bare er

plankekjøring for alle andre normale heller. Man har mistet den følelsesmessige beskyttelsen stigmaet gav. Vedkommende kan være helt uforberedt på å klare seg uten den støtten et handicap gir og personen kan snu seg mot ikke like enkle, men lignende beskyttelser som hypokondri, akutt angst, nevroser og lignende. Dersom jeg skal gi eksempler på dette fra skolesituasjoner kan man kjenne seg igjen i at elever med stigma av ulike slag og diagnoser kan slippe unna ting som vurdering i visse fag, man kan slippe prøver, man kan få mye tilpasning på mange områder. Man kan kanskje til og med slippe undervisning og heller få utplassering i bedrift eller være i spesialklasser. Man kan velge en lettere vei i lekser eller slippe lekser helt. Slikt sett kan det for noen være kjekt å ha et stigma som atferdsvansker og der tilhørende mengder anmerkninger da man kan tjene på det.

2.8.4 Å se sine prøvelser som velsignelser

Noen kan også forsøke å se sine prøvelser som forkledd velsignelser særlig på grunn av hva lidelse kan lære en om livet og om mennesker. Goffman viser til eksempler om at man kan lære å være mer følsom overfor andres lidelser. Man kan også revurdere begrensningene til de normale ved å påstå at de normale ikke har noe friskere hjerne selv. Man kan og se at andre er verre stilt enn seg selv og at det er mange andre skjulte plager man kan ha (Goffman, 1963, s.11). Relatert til atferd som gir anmerkninger tenker jeg at eleven her i beste fall kan se på dette som en lidelse som kan lære dem om livet og skolen. Man kan tenke at lærere og andre som stigmatiserer en ikke er noe friskere i sitt hode selv og at det kunne vært verre ting som kunne skjedd en å få utdelt mange anmerkninger åpenlyst i klassen og man kan tross alt lære noe om livet gjennom det. Jeg tenker at denne mestringsstrategien fører til at man godtar sin situasjon og dermed godtar måtene anmerkningene er håndtert på da man kan lære noe om livet av det.

2.8.5 Unngåelser av møtene som innebærer blandet kontakt mellom den stigmatiserte og den «normale»

Goffman var veldig opptatt av den blandede kontakten. Dette er øyeblikkene da de stigmatiserte og de normale møtes i den samme sosiale situasjonen. Goffman (1986, s.12) sier at noen ganger vil både den stigmatiserte og den normale unngå kontakt og de kan være fristet til å organisere livene sine slik at de kan unngå disse situasjonene. Goffman

antok at dette kunne ha større konsekvenser for de stigmatiserte enn for de normale siden man da isolerer seg fra andre mennesker. Man kan da bli mistenksom, fiendtlig, engstelig og deprimert. Goffman (1963, s.13) sier at når den stigmatiserte og den normale møtes i blandet kontakt og prøver å opprettholde en kontakt så oppstår en av sosiologiens primære scener siden begge parter i en slik situasjon tvinges til direkte konfrontasjon med både stigmaets årsaker og virkninger. Det stigmatiserte individ kan oppdage at det har en usikkerhet på hvordan de normale vil identifisere han og ta imot seg. Usikkerheten på egen sosial status oppstår i en rekke sosiale interaksjoner. Goffman viser til at den syke, døde, blinde og krøplingen aldri kan være helt sikker på hva holdningen til en ny bekjentskap vil være. Man vil være usikker på om man blir akseptert eller forkastet helt til kontakten er opprettet. Denne usikkerheten oppstår ikke bare utfra det stigmatiserte individs usikkerhet på i hvilken kategori vedkommende vil bli plassert i men også utfra hvilken kategori man foretrekker å bli plassert i. Dette med bakgrunn av at han vet i sitt hjerte at de vil definere han på bakgrunn av hans stigma. I blandede kontakter er det derfor i henhold til Goffman (1963, s.14) være sannsynlig at den stigmatiserte vil føle seg «på» hele tiden. Og vedkommende må være oppmerksom og kalkulerende på seg selv hele tiden for å kontrollere hvilket inntrykk man gir andre. Dette på måter som ikke andre trenger å være så oppmerksomme på. Jeg tolker dette som at en elev med et stigma som gir atferdsvansker kan tendere til å vil unngå kontakt med læreren for å mestre sitt avvik på bakgrunn av usikkerheten for begge parter i den blandende kontakten. Det er også et ganske bedrøvelig at noen elever fra før strever såpass med seg selv at de helst vil unngå læreren eller de normale. Slik jeg tolker Goffman har de en usikkerhet hengende over seg fra før som påvirker kommunikasjonsflyten. Læren kjenner også på denne usikkerheten i kommunikasjon og kan i visse tilfeller tendere til å ville unngå kontakt med den med et avvik. Det å sette anmerkninger når personene strever så mye fra før med kommunikasjonen kan i henhold til denne teorien virke som en krenkende lederpraksis.

2.8.6 Ønsket om å passere

Det ligger en stor belønning i å bli ansett som normal, av denne grunn sier Goffman (1963, s.74) at de fleste som er i en situasjon hvor passering er mulig vil gjøre dette med overlegg. Denne teorien forteller meg at elever med stigma som gir dem atferdsvansker ofte ønsker å passere som normale. Det kan etter Goffman sin litteratur se ut til at dette er et ganske

grunnleggende ønske i dem. Passering her dreier seg om de tilfeller der stigmaet er usynlig og kjent bare for den som bærer det, som ikke sier det til noen. Passering er dermed ikke mulig dersom det er et godt synlig avvik. Det er også i denne forbindelse Goffman sier (1963, s.74) at personen i intime relasjoner med andre vil føle skyldfølelse for at vedkommende ikke forteller om sin situasjon siden det i samfunnet er slik at man helst skal vise en gjensidig åpenhet om sine skavanker. Man kan føle seg presset til å innrømme situasjonen overfor de i nære relasjoner til en. Jeg tolker det til at uansett stigma ønsker personen å passere som normal. Goffman (1963, s.83) sier det dukker opp en del problemer dersom man forsøker å passere. Det eksisterer historier til skrekk og advarsel som forteller om hvilke farer som truer ved passering og dette utgjør noe av den moral vi tar i bruk for at folk skal kjenne sin plass sier Goffman (1963, s.83). Når det gjelder passering vil jeg si at det kan tenkes at det finnes elever som har en så vanskelig hjemmesituasjon eller som for eksempel har opplevd traumer eller har psykiske problemer de vil passere med. De vil helst ha lite oppmerksomhet rundt dette og vil passere som normale. Jeg synes det er et tankekors at moralen i samfunnet vil at mennesker skal kjenne sin plass og at man ikke skal få lov til å bevare slike hemmeligheter for seg selv dersom man ønsker det uten å måtte nærmest bli påtvunget oppmerksomhet. Anmerkninger kan i denne forbindelse se ut til å være en prosess som gjør det omtrent umulig å passere. Man får en dobbelt stigmatisering gjennom anmerkninger og man kan bli stemplet som en person som har lite god atferd og i verste fall kan en ende opp med diagnoser eller hjelp en ikke vil ha på grunn av denne hindringen i passeringmulighet.

2.8.7 Ønsket om å tildekke

Slik jeg forstår det vil det å dekke over eller skjule og begrense den allerede oppståtte skaden være viktig for den stigmatiserte dersom passering ikke er mulig. Det er et faktum sier Goffman (1986, s.102) at personer som er klare til å innrømme at de eier et stigma, på bakgrunn av at stigmaet er noe folk vet om eller fordi det er umiddelbart synlig, allikevel vil legge en stor innsats i at stigmaet ikke blir unødig påfallende. Goffman bruker begrepet «...to keep the stigma from looming large» (1986, s. 102). Jeg synes dette engelske sitatet sier mye. Man vil dermed ikke at stigmaet skal blafres eller viftes med dersom jeg har forstått Goffman rett. Goffman (1963, s.102) sier den stigmatisertes mål med dette er å redusere spenningen og dermed gjøre det lettere for en selv og andre å trekke vekk skjult

oppmerksomhet fra stigmaet slik at interaksjonens spontanitet og offisielle innhold heller kan få deres fulle oppmerksomhet. Jeg har lyst å dra noen linjer fra ønsket om å ville tildekke stigma til anmerkingspraksis med å sette og dele ut anmerkninger åpenlyst i klassens plenum. Det kan for meg se ut til at det å dele ut anmerkningene åpenlyst i klassen virkelig ligner på det å blafre med vedkommendes stigma. Det kan se ut til at læreren virkelig får stigmaet til å «...looming large», dersom jeg skal benytte meg av Goffman sitt uttrykk. Det å dekke over og det å kunne skjule sitt stigma som kan være et ønske fra den stigmatiserte sin side for å lette interaksjonen med andre ser dermed heller ikke ut til å være en mulighet ved en slik håndtering av anmerkingspraksisen. Det kan faktisk tenkes at det finnes elever som har stigma de vil skjule, og som de egentlig har en menneskerett til å kunne få lov til å skjule. Anmerkninger kan i visse tilfeller for meg se ut til å frarøve mennesker denne rettigheten til å bevare sin egen autonomi eller selvbestemmelse. Hva er det som gjør at vi lærere skal vite alt og ha rett til å avdekke og avsløre alt i forbindelse med elevs eventuelle stigma?

Goffman (1963, s.94) sier at den med et stigma også kan ha et ønske om å tildekke seg under en annen type stigma som er mindre signifikant enn det man egentlig har. I skolen er det derfor viktig i møte med elever å tenke at det finnes stigma som er så vonde å leve med at man bevisst eller ubevisst gladelig også bytter stigma til et som er mindre diskrediterende. Atferdsvansker kan for meg se ut til å være et stigma som i noen tilfeller er lettere å hanske med enn visse andre typer stigma som for eksempel angst, opplevelser av traumer som incest, vold eller andre krenkende og sterkt diskrediterende stigma i familieforhold som kan være så vonde å bære at en gladelig klassifiserer seg selv over i et annet mer ønskelig stigma som en mestringsstrategi. I ytterste konsekvens kan anmerkninger hindre et ønsket tildekking.

2.8.8 Ambivalens og veien til rollen som klassens klovn

Goffman (1963, s.108) sier at det stigmatiserte individ definerer seg selv som et vanlig menneske, på samme tid definerer han seg selv og de rundt han som noe annet. På grunn av denne grunnleggende selvmotsigelsen så er det forståelig at personen vil forsøke å finne en veg ut av sitt dilemma. Ulike profesjonelle mennesker har ofte råd til den stigmatiserte som kan hjelpe vedkommende. Goffman (1963, s. 109) sier at et ønsket mønster av

veksling mellom avsløring og tildekking eller skjuling er anbefalt. Man kan for eksempel dersom man er en forhenværende psykiatrisk pasient være anbefalt å nøye skjule dette for de fleste bekjente men man skal avsløre dette overfor ektefelle, nære venner og for sin arbeidsgiver (Goffman, 1963, s.109). Man blir anbefalt i gi støtte til mennesker av sitt eget slag, samtidig skal omgang med de normale opprettholdes. Goffman (1963, s. 109) sier man er anbefalt å kun blunke overfor fordommer mot sine egne og noen ganger til å gå i forsvar og angripe åpent fordommer. Man får anbefalinger om i hvilke grad man skal presentere seg som normal og i hvilken grad man skal fremme det å få spesialbehandling. Goffman (1963, s.106) sier individet uunngåelig vil føle ambivalens overfor sitt eget selv siden den stigmatiserte feiler i å oppfylle samfunnets identitetsstandarder. Jeg vil si det slik at det er ikke rart en elev kan bli frustrert, ambivalent og urolig over alle disse anbefalingene. I henhold til Goffman (1963, s.110) er man advart mot å spille ut hele dansen av dårlige kvaliteter som er tillagt sitt slag og mot å på denne måten omforme sin livssituasjon til en klovne rolle. Jeg tenker at for å mestre ambivalensen så er det stor sannsynlighet for at veien er kort til å ta rollen som klassens klovn da dette kan være enklere å forholde seg til en denne ambivalensen.

2.9 Dokumentasjon og identifisering gjennom biografi.

Goffman (1963, s.57) sier personlig identitet er antakelsen om at individet kan differensieres fra alle andre og rundt dette ligger muligheten til differensiering via et enestående rulleblad hvor sosiale fakta kan klistres til denne, omtrent som ting klistrer seg til sukkerspinn, til dette rullebladet kan vi feste alle andre biografiske fakta. Goffman (1963, s.57) sier at denne personlige identifiseringsprosess kan man særlig se i arbeidslivet dersom en tar en titt på store upersonlige organisasjoner hvor det er standard organisasjonsmessig praksis at man har metoder for bevisføring av identifikasjon for hvert individ. Straks en slik identitetsknagg er laget kan materiell festes til denne. Goffman (1963, s.57) sa man deretter kan fylle inn informasjon omtrent som i en mappe i politiets arkiv. Goffman sa da han skrev sin bok at man kunne anta at denne lagringen av personlig informasjon om personer ville øke på grunn av utviklingen av lagringenheter og fordi datamaskinens inntog gav nye muligheter (1963, s.57). Dersom jeg relaterer dette til skoleorganisasjoner i 2014 så ser jeg at Goffman hadde rett i sine antakelser om at lagring av personlig informasjon kom til å øke betraktelig. Den økte dokumentasjonen via

datamaskiner har gitt nye muligheter for identitetsknagger og man henger informasjon på elevene som aldri før. Noen elever har rene rulleblader i form av lange skriftlige lister over negative anmerkninger som nærmest ligner en saksmappe i politiets register. Så det er enkelt å dra linjer fra dette til Goffman sin tanke om identifisering i en kriminologisk forstand. Jeg vil si at alle beskrivelsene i anmerkningene er utvalg av negative skriftlige fakta er med på å bygge opp et offentlig inntrykk eller en offentlig biografi og en negativ dokumentasjon om eleven. Goffman hevdet også at dess mer en person avviker i en uønsket retning fra det som er forventet å være sant om vedkommende, dess mer er han forpliktet til å frivillig å gi fra seg informasjon om seg selv, selv om kostnaden for personen for åpenhet har økt i tilsvarende grad (Goffman 1963, s.64). Retten til å være tilbakeholden og ordknapp virker her bare som å være fortjent dersom man ikke har noe å skjule. Goffman sier at for å kunne håndtere sin personlige identitet så kan det se ut som om det er nødvendig for individet å vite hvem man skylder mye informasjon og hvem man skylder lite (1963, s.64). Jeg tenker at disse sosiale normene angående biografi kan relateres til elever med uønsket atferd og anmerkingspraksis på den måten at man kan kjenne seg igjen i det å føle en har en slags rett til å stille mye spørsmål overfor en elev med et avvik og at eleven også føler han er forpliktet til å gi læreren denne informasjonen. Eleven føler seg kanskje forpliktet av sosiale normer til å blottlegge overfor læreren personlige problemer vedkommende helst vil beholde for seg selv.

3.0 Metode

3.1 Innledning til metode

Jeg denne metoddelen vil jeg vise hvilke metoder jeg har benyttet meg av for å lete etter svar på problemstillingen min og underspørsmålene. Jeg ønsker å finne ut mest mulig om anmerkningenes grunnlag i Norsk skole. Min konkrete hovedproblemstilling er derfor:

«Hvorfor skrev man anmerkninger i den første norske skole for allmennheten?»

Mine underspørsmål er: Hvem bestemte dette? Hvem hadde lederroller? Hva skrev man opp? Hva slags ledelse var det? Hvordan håndterte man anmerkningene?

3.2 Utvalg

For å finne svar på problemstillingen tenkte jeg at det var lurt å finne dokumenter som kunne fortelle meg om grunnlaget for anmerkningene. Jeg må til dokumenter om den første norske skolen. Anmerkninger er først nevnt i *Instruction for Degne, Klokkere og skoleholdere på Landet i Norge* fra 1739. Den første lovteksten hvor anmerkninger er nevnt er i *Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne* fra 1848. Så vidt jeg vet anser jeg derfor disse tekstene som noen strategiske dokumenter for å undersøke hvorfor man skrev anmerkninger i de første norske skoler for allmennheten. Jeg har således valgt et strategisk utvalg. Jeg velger ut begge de overnevnte dokumentene i sin helhet. Jeg har ved gjennomlesing av paragrafene og punktene som direkte omhandler anmerkninger ikke syntes at de har gitt nok svar på hvorfor spørsmålet. Derfor har jeg tenkt at hele teksten må analyseres og tolkes for å forhåpentligvis finne svar på problemstillingen. Men jeg velger igjen utfra dette ut meningsbærende bruddstykker i teksten helt ned til ordnivå som forhåpentligvis kan gi meg svar på forskningsspørsmålene.

3.3 Kvalitativ tilnærming

Min problemstilling er av en slik art at ikke alle metoder kan benyttes. De som skrev denne loven og instruksjonen lever ikke lenger. Jeg kan derfor ikke spørre de personlig via intervju. Jeg vil i dybden på anmerkningene og derfor må jeg bruke en tilnærming som gjør at jeg kan se på dybde. Thagaard (2013) sier i boken *Systematikk og innlevelse* at kvalitative metoder er kjent for å gå i dybden og at de vektlegger betydning heller enn antall og utbredelse som kvantitative metoder vektlegger av denne grunn vil jeg benytte en kvalitativ tilnærming.

3.4 Kvalitativ innholdsanalyse

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ innholdsanalyse. Dette har jeg valgt fordi denne metoden er detaljert og fordi man gjennom dette kan gå grundig i dybden i dokumentene for å lete etter svar. I henhold til Grønmo (2004, s.187) kan kvalitativ innholdsanalyse brukes på alle typer tekster. Han sier man gjennom denne metoden systematisk kan finne relevant informasjon. Man kan trekke ut de relevante delene og bearbeide de, systematisere de, registrere de og bruke de som datagrunnlag.

Det er ulike meninger om hvordan en kvalitativ innholdsanalyse skal gjøres. Modeller opererer med ulike faser og ulik beskrivelse av faser. Noen tilnærminger ligger tett opptil positivisme og kvantitativ forskning og andre er mer rent kvalitative metoder. Jeg har latt meg inspirere av flere teoretikere for å sette meg inn i metoden og har lest teori av Klaus Krippendorff, Dag Ingvar Jacobsen, Tove Thagaard og Sigmund Grønmo for å nevne noen. Jeg har også latt meg inspirere av å leke litt i gratis datasystemer på nett som atlas.ti for å forstå metoden og jeg har sett noen forelesninger om metoden på internett som inspirasjon. Jeg har falt ned på å benytte meg mest av Sigmund Grønmo og Tove Thagaard sin tolkning av metoden. Det første man gjør er å lese teksten flere ganger for å få et nært forhold til den. Innholdsanalyse inneholder flere delelementer som jeg nå vil beskrive nærmere.

3.4.1 Transkribering

Jeg har valgt å transkribere begge dokumentene selv om dette strengt tatt ikke var nødvendig. Jeg kunne bare valgt å skanne de eller kopiere de da dette materiale eksisterer fra før. Jeg ønsket allikevel å få en nærhet til tekstene. Jeg valgte også å transkribere fordi jeg ville være grundig og finne ut mest mulig om anmerkningenes opphav. Jeg transkriberte derfor begge tekstene i sin helhet. Gjennom dette opplevde jeg at jeg fikk en større forståelse for tekstene og jeg kunne se flere detaljer og ord enn jeg tidligere hadde sett kun ved gjennomlesning. Jeg har forsøkt å være så tro som mulig overfor den originale teksten. Jeg kan allikevel ikke garantere for at det ikke finnes skrivefeil. Dersom noen selv ønsker å foreta en analyse av dokumentene for å ta en sjekk så kan man enkelt gjøre det. Transkripsjonene ligger vedlagt bakerst i denne avhandlingen som vedlegg 1 og vedlegg 2.

3.4.2 Koding

Koding er ifølge Grønmo (2004, s.245) en fremgangsmåte for kvalitative analyser i samfunnsvitenskapen. Han sier dette er den mest typiske fremgangsmåten for å sortere og bearbeide tekstdata for å få en god oversikt over materialet. Kodingen danner etter hvert grunnlaget for kategorisering og begrepsutvikling. Koding går ut på å finne noen få

stikkord som kan beskrive eller karakterisere et større utsnitt av teksten. Jeg velger å tolke disse stikkordene som førkategorier. Kode kan forstås som en betegnelse på et segment av ord, som en setning eller et avsnitt for å klassifisere ordene (Grønmo, 2004, s.245). Koden angir temaet, handlinger, hendelser, aktører eller relasjoner som avsnittet dreier seg om. Jeg forstår dermed koding som en prosess hvor man setter navn på deler av teksten, man nærmest døper deler av teksten. I denne prosessen går man flere runder og man kan døpe om igjen og finne nye mer dekkende kategorier. Jeg forstår denne kodingsprosessen som en form for førkategorisering. Man bearbeider disse kodene eller førkategoriene og målet er å komme frem til kategorier, begreper og hypoteser. Man kan kode manuelt eller maskinelt. Jeg har valgt å kode manuelt da jeg ikke har så mye data å analysere og siden jeg ikke rekker og sette meg godt nok inn i datasystemer. En annen grunn til at maskinell bearbeiding i mine tekster kan være vanskelig er språkformen i dokumentene som hverken er norsk eller dansk men en blanding og det vet jeg ikke om systemene håndterer. Denne første fasen i analysen med koding baserer seg på å uthente koder fra rådataene og teksten utgjør dermed i denne fasen studiens datamateriale (Grønmo, 2004, s.248). Koding gjøres i flere faser eller trinn og jeg vil herunder beskrive disse trinnene som er åpen, systematisk og selektiv koding.

3.4.3 Åpen koding for beskrivelse av fenomener

Første trinn er som regel en åpen koding. Dette er den første klassifisering og kategorisering av de viktigste innholdselementene i datamaterialet. Åpen koding innebærer at de empiriske data bestemmer hvilke koder forskeren velger, man tar dermed utgangspunkt i rådataene. Samtidig sier Grønmo (2004, s.147) at problemstillingen er en rettesnor for hvordan innholdet i materialet skal inndeles og karakteriseres. På denne måten tolker jeg dette som at problemstillingen også hjelper forskeren med på å sile ut hvilke koder som kan være relevante for å finne svar på spørsmålene men i den første kodingen er det viktig at empirien får tale. Denne første kodingen fører oftere til deskriptive koder, førkategorier eller temaer som man også kan kalle det. Hensikten med at forskeren skal være åpen er at dette kan føre til oppdagelser av overaskende og uforutsette empiriske fenomener, sammenhenger og mønstre (Grønmo, 2004, s.247). Dersom dette gjøres manuelt kan man ha en bred marg på dokumentet hvor man skriver beskrivende stikkord i marginen, rett ved setningene som stikkordene hører til. Forskeren må her lese igjennom

teksten og vurdere hvordan teksten skal deles inn. Det er viktig at man i åpen koding er oppmerksom og åpen, man ser etter mønstre i data og forsøker å identifisere temaer som en synes er interessante (Thagaard, 2013, s.159).

3.4.4 Systematisk koding for kategoriutledning

Systematisk koding tar mer sikte på å utvikle kategorier og er dermed ikke helt åpne i henhold til Grønmo (2004, s.248). Denne kodingen er derfor mer systematisk enn den første åpne kodingen. Man tar da utgangspunkt og leter etter visse felles egenskaper ved ulike fenomen. Slik jeg forstår dette ser man etter slektskap, familielikheter og ulikhet for å differensiere og falle ned på en kategori. Den første fasen med koding baserer seg på tekstene som datamateriale. Når man skal danne kategorier kan man ta utgangspunkt både i teksten og i de utledede kodene eller førkategoriene som man har notert i marginen. Grønmo sier at «En *kategori* er en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper» (2004, s.248). Jeg tolker dette som at man ser etter familielikheter eller slektskap mellom koder for å se om man kan samle flere fenomener under en større kategori som kan romme flere koder. Her er jeg litt inspirert av å leke meg litt på atlas.ti sin gratisversjon for mobil og internett hvor man ser at det er noe som heter kodefamilier. Når jeg oppfattet dette med familielikheter i koder eller førkoder så gikk det opp et lys for meg slik at jeg lettere så hvordan jeg kunne gruppere flere ord under en og samme kategori.

3.4.5 Selektiv koding og utvikling av begreper

Slik jeg forstår det vurderer man her relasjonene mellom kategoriene. Selektiv koding går ut på å utvikle begreper. Dette kan hjelpe en i å utvikle hypoteser og teorier. Grønmo sier «En teori består av et sett av relasjoner mellom begreper, der relasjonene står i et bestemt systematisk forhold til hverandre» (2004, s.249). Man kan vurdere typiske mønstre, strukturer og relasjoner mellom kategorier og finne samlende betegnelser eller samfunnsvitenskapelige begreper. Jeg tolker det slik at siden det heter selektiv koding kan noen utvalgte kategorier velges som mer forklarende enn andre. Man kan også i denne fasen gi nye navn på kategorier som da betegnes som begreper.

3.4.6 Ulike nivå på koder

Koder eller kategorier kan være på ulike nivå. Dette avgjøres etter hvor nære eller langt fra empirien de er. Jeg vil under forklare hva som kjennetegner koder på de ulike nivå og aksial koding. De ulike nivåene er deskriptivt nivå, fortolkende nivå og forklarende nivå.

3.4.7 Deskriptive koder

Deskriptive koder er koder som er rent beskrivende karakteristikk av det eksplisitte og faktiske innholdet i teksten (Grønmo, 2004, s.247). Denne typen koder genereres først og fremst fra data i seg selv gjennom den eksplisitte fremstillingen i teksten. Jeg forstår dette som at deskriptive koder eller førkategorier er koder hvor det kommer klart frem i teksten hva det dreier seg om. De er empirinære. Siden denne typen koder genereres fra data eller empirien er disse kodene som oftest induktive. Tove Thagaard (2013, s.159) kaller dette for koder på et lavere abstraksjonsnivå og hun sier de representerer konkrete beskrivelser.

3.4.8 Fortolkende koder

Fortolkende koder er koder som gir uttrykk for forskerens forståelse eller tolkning av innholdet i teksten (Grønmo, 2004, s. 247). Dette forstår jeg som koder eller førkategorier der forskeren tolker seg frem til en mening med det som sies. Mens deskriptive koder genereres fra de empiriske data kan fortolkende koder bygges på forståelse av teksten i en teoretisk og kontekstuell sammenheng og de utvikles derfor dels deduktivt med utgangspunkt i teorier og begreper fra tidligere forskning.

3.4.9 Forklarende koder

Forklarende koder er koder som uttrykker forskerens forklaring av de forhold som kun er eksplisitt i teksten. Denne typen koder kan i henhold til Grønmo (2004, s.247) angi en mulig årsak eller grunn til det som beskrives i teksten. Denne typen koder er også dels

deduktivt utledet fra teorier og begreper og denne kan som de fortolkende koder bygge på forståelse av teksten i en større kontekstuell eller teoretisk sammenheng.

I forbindelse med fortolkende og forklarende koder så kan en teoretisk forståelse bygge på forskerens vurdering av innholdet i forhold til faglige kategorier eller begreper og en kontekstuell forståelse kan bygge på forskerens evne til å se et tekstelement i sammenheng med større deler av teksten som hele teksten eller delene før og etter det bestemte tekstelementet. Jeg forstår dette slik at på denne måten kan et avsnitt bli lettere å forstå dersom en leser og tolker det som er skrevet før og etter avsnittet og dersom man i mitt tilfelle vurderer historisk kontekst rundt. Thagaard (2013, s.159) sier at noen koder er på et høyere abstraksjonsnivå som fortolkende koder. Jeg tolker dette slik at forklarende koder er på et enda høyere abstraksjonsnivå. Hun sier også at koding krever refleksjon over hvordan vi kan forstå sammenhenger mellom kodene og at vi bruker begreper som får frem dataenes meningsinnhold. Kodingsprosessen er dermed umulig uten refleksjon. Fortolkende og forklarende koder kalles også tolkende koder.

3.4.10 Aksial koding

Aksial koding dreier seg i henhold til Thagaard (2013, s.159) om å analysere forholdet mellom kodene eller førkategoriene vi har kommet frem til. Man analyserer kodene med å vurdere om de er på et lavt abstraksjonsnivå som deskriptive koder er eller om de er på et høyere abstraksjonsnivå som fortolkende og forklarende koder er. Slik jeg forstår det kan aksial koding og vurdering av nivå hjelpe en med å komme frem til de kodene som er mest forklarende og dermed kan man lettere finne selektive koder eller kategorier eller ende opp med nye begreper som kan forklare et fenomen.

3.5 Visualisering gjennom bruk av matriser og figurer

Det er i en analyse nødvendig å dokumentere analyseprosessen og tolkningen man har benyttet seg av for å komme frem til funn. Dette kan synliggjøres på ulike måter som jeg nå vil gjøre rede for.

3.5.1 Matriser

Matriser er i dette tilfelle skjema for å systematisere. I dette skjemaet kan man ordne og systematisere sitater fra et kvalitativt datamateriale. Matriser kan være satt opp som en tabell men tabellene inneholder tekst istedenfor tall. Matriser kan brukes underveis i analysen og man kan ta i bruk ulike matriser på forskjellige stadier. Når man fyller matriser med sitater kan matrisene bli lange og man må ha plass til å fylle inn sitatene i rutene. Dette er et nyttig redskap som gir god oversikt over strukturen i materialet (Grønmo, 2004, s.256). Jeg har i mitt tilfelle funnet ut at det å registrere sitater så nærme ordnivå som mulig er fruktbart. Og at å lete etter ord som pekepinner for mening i sitatene er nyttig for oversikt.

3.5.2 Figurer

Figurer er på samme måte som matriser et redskap i analysen. Grønmo (2004, s.257) sier figurer kan vise mulige relasjoner mellom ulike kategorier eller enheter og de kan vise sammenhenger mellom kategoriene. Hvilke typer figurer som benyttes avhenger av typen mønstre og sammenhenger som skal fremstilles og forskerens kreativitet påvirker hvordan figurene blir utformet og presentert. Kjente typer figurer kan være hierarkier, sosiogrammer eller figurer med piler som viser peker på mulige årsaksforhold og relasjoner mellom kategorier eller begreper.

3.6 Hermeneutisk tilnærming

I boken *Content Analysis: An Introduction til Its Methodology* under åpningen til kapittelet om koding og registrering av innhold sier Krippendorff dette om forskning: «Research is re-search, a repeated search for patterns» (2004, s.125). Dette engelske uttrykket for forskning synes jeg sier mer om forskning og hermeneutikk enn det norske ordet og det beskriver på et vis den hermeneutiske spiral. Jeg har i min analyseprosess gått runde på runde med dokumentene og kategoriene og det er derfor vanskelig å fremstille dette ryddig i en analysedel da jeg har gått mye mer enn en to tre runder. Jeg har kanskje gått 15 runder og kan ikke fremstille hele prosessen da dette også er en innvendig refleksjonsprosess i forskeren. Dette beskriver veldig godt den hermeneutiske spiral. Man går runde på runde.

Man ser på helhet, så del for del, for deretter å se på helheten igjen, så ser man på delene igjen og slik går prosessen til man kommer nærmere en forståelse eller forklaring. Et sted langs veien må man også sette en strek og avslutte forskningen. Thagaard (2013, s.161) sier at i prinsippet kan ikke analyse skilles fra tolkning. Jeg vil derfor si det er slik at hele veien i en kvalitativ innholdsanalyse går denne tolkningen eller hermeneutikken hånd i hånd med analysen. Ved bruk av en hermeneutisk fremgangsmåte er forskerens forforståelse av betydning av denne grunn vil jeg videre redegjøre for min fortolkningsbakgrunn som er min forforståelse.

3.6.1 Min egen forforståelse

Min egen forforståelse har jeg i bakgrunn i lest litteratur under førskolelærerstudiet. I studier av pedagogiske metoder som Marte Meo metoden, Orion- Misc programmene. Også studier av teoretikere som Mead, Erikson, Piaget, Vygotskij, Stern, Locke og Rousseau samt i teorier jeg har tilegnet meg gjennom masterløpet i spesialpedagogikk utgjør en del av min forforståelse. Under dette studiet har narrativ teori hatt en stor plass og det å se elevens historie er dermed viktig. Særlig dette siste året har jeg også fordypet meg i Goffman`s teori om Stigma. Min forforståelse har jeg også fra mitt eget liv. Fra å være elev selv, mor til to barn og fra å være forelder. I tillegg har jeg min bakgrunn i praktisk erfaring fra 15 år i børsnotert IT bedrift, deretter noe barnehageerfaring og fra arbeid som faglærer på videregående. Min forforståelse har jeg også i å ha fordypet meg mye i bøker om atferdsvansker både i barnehage- og skolesammenheng. Det kan se ut til at det er ganske like mønstre i løsningene disse bøkene foreslår enten de er patologisk, organisatorisk eller sosialt inspirert. Gjennomgående anbefales ros fremfor ris, belønninger fremfor straff og konsekvenser. Naturlige konsekvenser som inntreffer med en gang fremfor kunstige konsekvenser som kommer lenge etterpå elevens forseelse er utført. Man anbefaler ofte fem positive tilbakemeldinger for å rette opp hver negativ. Man understreker at dersom atferdsprogrammer skal virke skal man på forhånd sikre at relasjonen med eleven er solid. Man anbefales å være i forkant av eleven og se eleven. Grundige observasjoner av både eleven, det sosiale rundt eleven og fysisk organisering rundt er viktig før man trekker konklusjoner. Teorier om ledelse, klasseledelse, relasjonell klasseledelse og tanker om hva som er god ledelse får jeg heller ikke til å stemme overens med praksisen utført på sitt mest ekstreme. Jeg undrer meg om denne ledelsesmetoden

hadde blitt akseptert av medarbeidere i en bedrift. Dette er ikke metoder som er benyttet på høyskoler, universitet og i liten grad i barneskoler. Dermed ser det ut til at det er mulig å drive klasseledelse uten dette verktøyet. Dette er min forforståelse som jeg tolker på bakgrunn av. Anmerkninger synes for meg å virke som å være motstridende mot disse faglige anbefalingene av denne grunn er min forforståelse overfor anmerkninger noe negativt ladet. Jeg er derfor klar over at jeg kan påvirke resultatene i en retning som passer meg og jeg prøver derfor å motvirke dette men jeg tror man aldri kan skille seg fra sin forforståelse. Det at jeg har valgt å analysere allerede foreliggende dokumenter om temaet gjør at jeg ikke kan klusse med selve grunnlagsdataene. Men mine tolkninger kan være preget av meg selv og mine forforståelser.

3.7 Min personlige fremgangsmåte

Jeg må innrømme at jeg i begynnelsen ikke var så veldig strukturert i møte med disse tekstene. Man kjenner ikke metoden man skal bruke før man er i gang med tolkning og uformell analyse. Derfor er man litt rask med å tolke dokumentet i hodet selv om man venter med å strukturert jobbe med tekstene. Tolkningen starter straks man ser dokumentene. Denne forholdsvis ustrukturerte tilnærmingen jeg først hadde var sansinntrykk gjennom lesing. Deretter leste jeg mer om metoden kvalitativ innholdsanalyse. Hermeneutikken hadde jeg mer grepet på fra vitenskapsteorien. Det tok en stund før jeg forstod koding som en detaljert del av innholdsanalyse og i denne prosessen forsøkte jeg meg frem på ulike måter men metoden ble mer strukturert ettersom tiden gikk. Jeg benyttet meg først av Dag Ingvar Jacobsens faser i innholdsanalyse med tematisering, kategorisering, sitering, telling, sammenligning mellom tekster og forklaring på forskjeller men jeg syntes ikke metoden gav nok mening overfor mitt materiale så jeg begynte å lese om koding etter tips fra veileder som sa at koding var et godt redskap som blir benyttet både i kvalitativ og kvantitativ metode. Jeg syntes koding hørtes spennende ut og leste noe engelsk litteratur om koding av Krippendorff. Jeg forstod ikke så mye til å begynne med men desperat forsøkte jeg meg først med fargekoding på tekstene. Dette var nyttig siden jeg da så at jeg kunne markere tekstelementer og skjønnte prinsippet med å ta ut gjerne så små deler av teksten som mulig. Dette gjorde at jeg kunne se noen mønster og mengder av markeringer av temaer. Jeg kunne allikevel ikke forstå hvordan jeg skulle fremstille kategoriene jeg hadde funnet og hvordan jeg skulle forklare hvordan jeg fant de.

Jeg lekte meg deretter litt på en gratisversjon av atlas.ti på mobil og nett. Her kunne man enkelt kode ved å fylle lister under kategorier med korte ord og sitater. Jeg skrev ut disse listene og jeg så da litt på mengder av ord under hver førkategori. Det var mye atferdsord som slo imot meg på det første dokumentet. Allikevel synes ikke jeg det gav noen mening å telle da ord siden som er nevnt færre ganger kan være minst like sterke i uttrykksform. På atlas.ti er kodefamilier også nevnt. Dette gjorde at jeg begynte å sammenligne den åpne kodingen eller førkategoriseringene for å se etter slektskap. Jeg oppdaget da at visse koder eller førkategorier kunne slås sammen til felles kategorier. Jeg så også noen forelesninger på nett hvor man kunne se at man døpte om koder, eller gav nye navn til kategorier eller omkodet kan man også kalle det. Jeg leste mer teori om koding av Grønmo og Thagaard og det gikk etter hvert opp et lys for meg på at jeg kunne fremstille denne tankeprosessen i matriser og figurer. Deretter fant jeg opp en matrise som jeg syntes fungerte for å synliggjøre veien fra åpen koding, via omkoding, tolkning og vurdering av slektskap til systematiske koder eller kategorier som man også kan kalle det. Deretter ble arbeidet mitt mer strukturert ved hjelp av denne matrisen eller tabellen, og jeg startet arbeidet med å mer systematisk bearbeide dokumentene. Jeg laget også en tabell for strukturert å dokumentere kategoriene med tekstutdrag. Så gjorde jeg det samme med begge tekster, (vedlegg 1 og 2). Deretter tok jeg en videre vurdering og analyse av kategoriene hvor jeg også vurderte aksiale nivå. Dette fordi det å vurdere kodenenes nivå om de er deskriptive, fortolkende eller forklarende kan være viktig for den selektive kodingen senere. Den siste selektive kodingen tok jeg felles for begge dokumentene da jeg her så på relasjonene mellom kategoriene for å se om jeg kunne utlede noen begreper. Jeg benyttet også en matrise og en modell som underbygging av den selektive kodingen. Jeg benyttet meg av en modell for å vise relasjoner mellom kategorier. På bakgrunn av dette havnet jeg mer eller mindre opp med en hypotese om et begrep som jeg videre synliggjorde i noen figurer. Deretter drøftet jeg begrepets funksjoner.

3.8 Relabilitetsvurderinger

Reliabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013, s.23). Slik jeg forstår dette dreier det seg om forskningen er til å stole på. Undersøkelsen må være utført på en måte som vekker tillitt og er troverdig (Jakobsen, 2010). Vi må spørre oss om en annen

forsker med de samme målerverktøy ville fått noenlunde samme resultat. Å gjenta en hermeneutisk analyse helt eksakt er omtrent umulig da alle har hver sin forforståelse som er ulik. Men dersom jeg hadde laget en instruks for koding for andre og nøye beskrevet hvilken ønskelig utdanningsbakgrunn disse koderne skulle hatt kunne jeg ha styrket påliteligheten betraktelig. Jeg hadde ikke tid i denne masteren til å benytte meg av eksterne kodere selv om jeg er klar over at dette er mulig og selv om jeg er klar over at det burde vært validert mot andre forskere. Grunnlagsdataene ligger derimot som vedlegg og de fleste av mine tolkninger har jeg forsøkt å visualisere og bygge opp under med sitater. Dette er allikevel min første innholdsanalyse så jeg er ingen erfaren forsker på området men en nybegynner så resultatene blir deretter. Men har forsøkt å være så tro mot metoden som mulig og alle dokumenter kan sjekkes da de ligger som vedlegg og åpne i teksten, dette styrker påliteligheten.

3.9 Validitetsvurderinger

Validitet er i henhold til Thagaard knyttet til forskningens gyldighet (Thagaard, 2013, s.23) slik jeg forstår henne dreier dette seg om tolkning av data og gyldigheten av de tolkningene jeg som forsker kommer frem til. Man vurderer her om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten man har studert. Slik jeg forstår dette må jeg spørre meg selv om de tolkninger jeg har funnet frem til er gyldige i forhold til virkeligheten jeg har studert. Jeg synes selv tolkningene jeg har kan være en mulig gyldig tolkning av datidens praksis med anmerkninger men andre enn meg kan mer objektivt vurdere dette.

3.9.1 Intern validitet

Intern validitet dreier seg i henhold til Jacobsen (2010, s.21) om vi har målt det vi tror vi måler. Jeg har etter beste evne forsøkt å måle det jeg skulle måle. Om jeg har klart det er vanskelig å si da svaret ikke er så eksplisitt i tekstene. Det kan derfor hende andre dokumenter kunne egnet seg bedre. Men jeg vet ikke om de eventuelt ville gitt noe mer eksplisitt svar enn jeg fant. Jeg tror kanskje jeg har målt litt mer enn jeg skulle måle også da man finner interessante tendenser i materialet.

3.9.2 Ekstern validitet

Ekstern validitet eller gyldighet dreier seg om resultatene fra et avgrenset område også kan være gyldig i andre sammenhenger (Jakobsen, 2010, s.21). Ekstern validitet dreier seg slik jeg har forstått det om hvor grundig forskeren redegjør for sine fortolkninger. Dette dreier seg om å gi kvalifiserte nok begrunnelser for undersøkelsens konklusjoner. Man kan styrke validiteten gjennom å kritisk gjennomgå sine analyser. De tolkninger som presenteres skal være begrunnet og det skal finnes dokumentasjon for enhver tolkning i materialet. Man skal detaljert forklare hvordan man kom frem til resultatene. Man kan validere mot andre forskere eller mot andre studier (Thagaard 2013). Ekstern validitet kalles også av noen for overførbarhet. Det dreier seg om å vurdere om man kan overføre funn fra en sammenheng til en annen. I mitt tilfelle må jeg vurdere om mine funn fra 17-1800 tallet kan overføres til dagens situasjon angående anmerkninger i skolen og overfor andre områder i samfunnet. Det kan tenkes at mine funn også er overførbare overfor anmerkninger i skolen i dag siden dette er et fenomen. Fenomenet har antakelig endret seg litt gjennom tidene men grunnideen om å skrive ned det gale mennesker gjør er lik. Så det kan tenkes at noe av det kan ha en slags overføringsverdi jeg eventuelt vil begrunne i avslutningen.

4.0 Analyse

4.1 Innledning til analyse

Jeg har som sagt tidligere valgt en innholdsanalyse med hermeneutisk tilnærming. Det er vanskelig å beskrive analyseprosessen jeg har vært i gjennom nærheten til disse tekstene. Det å beskrive og dokumentere denne prosessen som blir betegnet som en kunst som er reflekterende, tolkende og analyserende og som mest av alt foregår i ens eget hode, samt også er en noe praktisk teknikk har vært en vanskelig oppgave. Jeg tror jeg nå har kjent på kroppen hvordan det føles å være i den såkalte hermeneutiske spiral. Man blir rent svimmel men samtidig forstår man forhåpentligvis bedre og bedre det man undersøker samtidig som nye spørsmål dukker opp. Jeg forsøker allikevel gjennom dette kapittelet å beskrive hvordan jeg har tenkt, tolket analysert meg strukturert frem til kategorier og begreper som forhåpentligvis skal gi noen svar på problemstillingen. Jeg benytter meg i

hovedsak av matriser, tabeller og figurer for å synliggjøre analysene med noe forklarende tekst innimellom. Jeg har med en innledning om kontekst til dokumentene da dette kan ha betydning for tolkning og da dette er viktig i tolkning av historiske og autorative tekster som jo lovdokumenter og instruksjoner er. Dokumentene jeg har valgt å analysere er *Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge* fra 1739 og *Lov om almueskolevæsenet i Kjøbstæderne* fra 1848.

4.2 Analyse av Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge av 1739

For å kunne tolke en gammel tekst som instruksjonen er det nødvendig med bakgrunnsinformasjon om den historiske konteksten rundt og til dokumentet derfor kommer her en historisk bakgrunn for skole i 1739. Noe av denne konteksten er også nyttig som grunnlag for kontekst til dokumentet fra 1848 da ledelse av skolen fortsatt var mye preget av samme kontekst også i 1848 derfor har jeg lagt hovedvekt på kontekst her under 1739.

4.2.1 Kontekst 1739

I henhold til *Norsk historie 1537-1814* var Norge i union med Danmark i 1739 (Moseng, Opsahl, Pettersen & Sandmo, 2003). Det er dermed naturlig at norsk skole var påvirket av dansk ledelse. Harald Thuen og Sveinung Vaage skrev boken «*Pedagogiske profiler*» i 2004. Denne boken viser en interessant oversikt over de pedagogiske profiler som sterkt bidro til å forme den norske skolen fra tidlig på 1700- tallet til Gudmund Hernes sent på 1900- tallet. I henhold til Thuen og Vaage (2004, s.33) var den dansk-norske skolen en kirkeskole. Den tids skoletenkning stod i pietismens tegn i henhold til Thuen og Vaage (2004). Den var sterkt preget av Erik Pontoppidan som levde fra 1698-1764. Han skrev den mest berømte læreboken til kirkeskolen som het: «*Sannhet til gudfryktighet*». I nesten 200 år spilte denne boken den sentrale rolle i undervisningen. Boken blir også kaldt Pontoppidans katekismeforklaring og den inneholdt i henhold til Thuen og Vaage (2004) 757 spørsmål og svar, og var en sammenfatning av Luthersk kristendom. Mye av undervisningen gikk ut på at elevene skulle lære mest mulig spørsmål og svar utenat. Den

hele og fulle tittel på hans lærebok var: «*sandhed til Gudfrygtighed: udi en eenfoldig og efter Muelighed kort, dog tilstrekkelig Forklaring over Sal. Doct. Mort. Luthers Liden Catechismo, indeholdende alt det, som den, der blive salig, har behov, at vide og gjøre*». Kristendomsopplæringen var det viktigste målet i skolen derfor ble denne læreboken den viktigste boka i opplæringen av de unge (Thuen & Vaage, 2004, s.33). Denne boken var for flere generasjoner selve inngangen til lesingen og bøkernes verden samt til religionens verden. Boka har et dårlig rykte særlig her i Norge hvor den ble benyttet mye lengre enn i Danmark. Utover på 1800-tallet svekket sakte men sikkert kirkeskolen sin stilling og boken ble regnet som en foreldet ordning etter hvert. Jeg synes det er et interessant aspekt at Norge benyttet boken mye lengre enn Danmark da dette kan bety at denne konteksten fortsatt hadde stor betydning i 1848. Boken var kritisert av både pedagogiske og av religiøse grunner. I henhold til Thuen og Vaage (2004) var dette fordi den religiøst sett ga en for omfattende og omstridt fasit på hva som var rett kristen lære og pedagogisk var den kritisert fordi den representerte skremmebildet for utvendig læring. Jeg synes det er interessant i denne forbindelse å se hvem Erik Pontoppidan var inspirert av. Han var født i Århus i 1689, tyve år senere tok han teologisk embetseksamen i København. En kort periode var han huslærer i Norge før han dro på dannelsesreise til Holland og England. Etter noen år med ulike prestestillinger i Danmark ble han predikant på Hoffet i København. Så ble han professor i teologi ved universitetet i København. Han fikk betrodde verv både i misjonskollegiet og i vaisenhuset som var en anstalt for å ta seg av foreldreløse og fattige barn. Det er interessant synes jeg i denne forbindelse å se på hvorfra Pontoppidan hentet sin inspirasjon og hvorfra han fikk sin makt. I henhold til Thuen og Vaage (2004, s.34) omtales Pontoppidan som en pietist. Pietismen var en fornyelsesbevegelse som satte preg på Lutherdommen fra slutten av 1600-tallet til 1700-tallet. Den hadde sine røtter i Tyskland med Johann Hermann Francke og Philipp Jakob Spener som de viktigste strateger og ledere. Kong Christian VI og hans hustru var varme tilhengere av denne bevegelsen, derfor kom denne bevegelsen til å spille en særlig viktig politisk og kulturell rolle i Danmark-Norge. På 1730-tallet bestrebet kongen seg for å reformere religionspolitikken i sine riker i pietistisk ånd. For pietistene dreide det seg om å få en rett og forståelig kristendomstolkning ut til det brede lag av folket. Dette ville de oppnå gjennom å nå det brede lag av befolkningen gjennom forkynnelse på de vanlige søndager. Pietistene innførte derfor strenge regler med kirketukt og det var sanksjoner for de som ikke møtte frem til Gudstjeneste. Det var ikke en frivillig sak om man ville tilegne seg den rette tro. Pietistisk lutherdom var statsreligion og den preget hele samfunnet

kollektivt og hvert enkelt individ. For å nå dette målet satset man målbevisst på den yngre generasjon. Alle skulle lære den rette lutherske tro. Konfirmasjonen ble innført som plikt for alle gjennom forordning om «*den tilvoxende ungdoms Confirmation og Bekræftelse i deres Dååbes Naade*» av 13. Januar 1736. Konfirmasjonen var selve prøven på om man hadde tilegnet seg et minstemål av kristen kunnskap og den var i henhold til Thuen og Vaage (2004) selve inngangsbilletten til yrkesliv og ekteskapsinngåelse. Dag Thorkildsen sier også i «*Nasjonalitet, identitet og moral, KULT's skriftserie nr. 33*», utgitt av Norges forskningsråd at det var en del sanksjoner knyttet til konfirmasjonen. Man kunne få tukthusstraff dersom man ikke fulgte konfirmasjonsundervisningen, bortsett fra hvis en var tungnem. Foreldre som holdt barna borte fra kirkeskolen kunne få bøter og bli utestengt fra nattverden. Konfirmasjonen utløste en rekke rettigheter og uten å være konfirmert kunne en ikke feste gård, få utstedt pass, avtjene militærtjeneste, avlegge ed i retten eller få voksen lønn for sitt arbeid (Thorkildsen 1995, s.28).

Den 23. Januar 1739 kom den første bestemmelsen om skole for allmennheten. Denne het: «*Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere på Landet i Norge*». I denne instruksjon står det at katekismeforklaringen skal benyttes i skolene. I boken *Moralsk og Moderne* av Svein Aage Christoffersen skriver Dag Thorkildsen et kapittel som heter: *Fra kirkeskole til folkeskole*. Der beskrives innholdet i Pontoppidans katekismeforklaring. Han sier at hele katekismeforklaringen kunne sies å være en lang liste over forventet atferd. Den inneholdt meget detaljerte beskrivelser av hva som var rett og galt. Årsaken til det gale ligger i arvesynden og menneskets syndige natur og menneskets frivillige synd eller vilje. Det understrekes gang på gang at man skal være trofast mot det kall man har og at man skal vise respekt og lydighet overfor dem Gud har satt over seg. Man oppfordres til å leve et liv i selvfornektelse og nøkternhet og en må utholde det som måtte skje en uten å opponere eller bli vred (Christoffersen, 1999, s.139). Øvrigheten var som tidligere sagt innsatt av Gud og den kristne skulle ikke under noen omstendighet betvile dens legitimitet. Undersåttene skulle adlyde all øvrighet og en skulle be for den og ære den, man skulle aldri være ulydig bortsett fra dersom det helt åpenbart var en synd mot Guds bud (Christoffersen, 1999, s.138). Atferdsmønsteret var bygget opp rundt de ti bud som i den lille katekisme men Pontoppidans forklaring er mye mer detaljert. Barnet får lære hvordan det skal forholde seg til ulike relasjoner og situasjoner. Ingenting er overlatt til barna selv og det er tale om belæring i ordets rette forstand i henhold til Christoffersen (1999, s.138) Sammenfattet kan man si at den rette atferd er lydighet, ydmykhet og å opprettholde

samfunnsmessige ordninger siden de uttrykker Guds egen orden. Synd og ulydighet blir straffet av Gud i det evige liv med «fordømmelse til Helvede» eller her i livet med «kriig, Dyr-tid, Pest eller anden Ulykke i Landet og Huset» (Christoffersen, 1999, s.140)

I senmiddelalderens kristendom ble den enkelte også holdt fast av den kirkelige øvrigheten gjennom botssakramentet. Fra 1200-tallet var man pålagt å skrifte en gang i året i henhold til Thuen og Vaage (2004, s.35) Man ble utfordret til å bekjenne sine synder, påta seg botsøvelser og få absolusjon av presten. Gjennom å innføre konfirmasjon og beholde skriftingen så var dette sammenlagt et opplegg de pietistiske Lutheranerne hadde for å drive med en intensiv religiøs sosialisering som begynte i tidlig alder. Dette omfattet menneskenes forestillingsverden samt moral og livsførsel. Thorkildsen (1995, s.28) sier at målet med Pontoppidans forklaring var ikke bare å skape gode kristne men å disiplinere menneskene til lydige og lojale undersåtter. Skolen var en underavdeling av kirkelig virksomhet og undersåttene ble innprentet lydighet mot øvrigheten. Dette begrunnet de med tekst fra Paulus brev til Romerne 13.1 hvor det står at enhver skal være lydige mot de myndigheter en har over seg og at det ikke fantes noen myndigheter som ikke var innsatt av Gud. Ved visse anledninger skulle prestene preke over hva denne lydigheten mot øvrigheten innebar og hvorfor dette var Guds vilje (Thorkildsen 1995, s.24).

Med denne siste bakgrunnsinformasjon fra 1739 og tiden rundt så ser jeg det nå som naturlig å bevege meg over i selve analysen av *Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere på Landet i Norge* av 1739. Heretter forkortet med instruksen.

4.2.2 Analyse fra åpen koding til systematisk koding og utledning av kategorier

Jeg vil forenkle fremstillingen av den første kodingsprosessen frem mot kategoriene ved å skjematISere den i en matrise slik at det forhåpentligvis blir lettere for leseren å se analyseprosessen visuelt. Jeg går i skjemaet kronologisk igjennom det opprinnelige dokumentet (vedlegg 1). Jeg har valgt ut de punkter i teksten som jeg synes ser meningsbærende ut for min problemstilling. Dette er dermed utvalgte tekstelementer eller enheter i opprinnelig tekst jeg tenker kan gi svar på mine spørsmål. Ord jeg har oppfattet som viktige og meningsbærende ord er markert med kursiv i teksten for at leseren lettere skal se hva jeg har styrt tolkningen etter. Forkortelsen nr. står for punkt eller paragraf i Instruksen. F står for forord i Instruksen. Tekstelement står for og betyr utvalgt utsnitt av

data. Åpen koding viser de første åpne tolkninger hvor jeg forsøker å være mest mulig nær empirien. Tolkning/vurdering slektskap feltet viser mine valg i henhold til retning i tolkning og eventuell omdøping av koder til mer samlende førkategorier eller koder. Feltet for systematisk koding viser valgte tolkede kategorier jeg har falt ned på i denne runde:

Skjema for Åpen koding, via tolkning til systematisk koding/kategorier				
Dokument: Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge 1739				
Nr = punkt eller paragraf i dokumentet (vedlegg 1)				
F = Forord				
Kursiv tekst = styrende ord for tolkning				
Nr	Tekstelement/utsnitt av data:	Åpen koding/første tolkning:	Tolkning/vurdering slektskap:	Systematisk koding/kategorier:
F	Hvorefter Vi <i>Christian den Siette, af Guds Naade, Konge til Danmark og Norge, & . & . Allernaadist ville, at enhver Degn, Klokker og Skolemester paa landet i Vort Rige Norge sig i den ham anbetroende Skolehold indtil videre skal rette og forholde.</i>	Lederroller Ledelse Makt Bekjentgjøre lov	Makt	Ledelse
2	<i>Fattige...Børn</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
2	<i>Forladte...Børn</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
2	<i>Fader-og Moderløse</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
2	<i>Ingen tillhold have</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
2	<i>Lever av Almisse</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
2	<i>Antage sig dennem</i>	Omsorg	Atferd	Lederatferd
2	<i>Ikke mindre besørge deres, end andres underviisning</i>	Utjevne forskjeller	Atferd	Lederatferd
3	<i>Skal Sogne-Præsten give ham et Riktigt og udførligt Mandtall</i>	Dokument Oversikt	Dokumentering	Dokumentering
3	<i>..og Anviise ham..</i>	Atferd	Lederatferd	Lederatferd
3	<i>Skal Informere og</i>	Adferd	Lederatferd	Lederatferd
3	<i>Holde skole</i>	Instruks	Lederatferd	Lederatferd
3	<i>Flittigen søge skolen</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
3	<i>Udeblive fra skolen</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
3	<i>Giver han det foreldrene tilkiende</i>	Sanksjon Kontroll	Atferd	Lederatferd

3	Som da alvorligen <i>straffer</i> dennem	Straff Instruks	Atferd	Lederatferd
3	Strax for præsten <i>anmelde</i>	Kontroll Sanksjon	Atferd	Lederatferd
3	Kalder <i>deslige</i> (slike)foreldre for sig	Sanksjon Kategorisering	Atferd	Lederatferd
3	<i>Foreholder</i> dennem sådan deres forseelse	Sanksjon	Atferd	Lederatferd
3	<i>Give</i> årsag, at børnene <i>ikke</i> oplyses i den saliggjørende Guds Kundskab.	Kontroll Sanksjon	Atferd	Lederatferd
3	<i>Flittig</i> til skole	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
4	Lige <i>fliid</i> og <i>omhue</i> at <i>antage sig alle</i> Børn.	Atferd Utjevne Forskjell	Atferd	Lederatferd
4	Den <i>allerfattigste</i> <i>Indeerstes</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
4	Som den <i>Boemands</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
4	<i>Ikke reflectere</i> paa forældrenes	Utjevne forskjeller	Atferd	Lederatferd
4	<i>Tilstand</i> og <i>Formue</i>	Betegnelser	Kategorisering	Kategorisering
4	Eeneste øyemerke skal være <i>at faae</i> de Børn	Mål	Atferd	Lederatferd
4	<i>Forsvaligen</i> underviiste	Betegnelser	Kategorisering	Kategorisering
5	<i>Udebliver</i> nogen af Børnene	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
5	<i>Lade</i> forældrene det vide	Sanksjon	Atferd	Lederatferd
5	<i>Kræve</i> lovlig forfald	Sanksjon	Atferd	Lederatferd
8	<i>Begynde</i> med Bøn	Innhold Atferd	Atferd	Lederatferd
8	<i>Synges</i> en Morgen-Psalme	Innhold Atferd	Atferd	Lederatferd
8	<i>Lese</i> Morgen-Bønnen	Innhold Atferd	Atferd	Lederatferd
8	<i>Lese</i> capitel av den hellige skrift	Innhold Atferd	Atferd	Lederatferd
8	<i>Syngen</i> en Poenitentzes eller annen aandelig psalme	Innhold Atferd	Atferd	Lederatferd
8	Medens Morgen-Bønnen læses, skal alle tilstedeværende Børn <i>ligge på deres knæ;</i>	Instruks Atferd	Atferd	Elevatferd
8	Og bør han vel <i>see til</i> At børnene <i>med andakt</i> <i>synge</i> Psalmerne, <i>bede</i> bønnen, og <i>høre</i> Guds hellige Ord læse.	Kontroll Overvåke	Atferd	Lederatferd

9	Saa bør han <i>see derhen</i> , at Drengene <i>sidde ved</i> et eller flere Borde <i>for dem selv</i> , og Pigerne <i>for dem selv</i> , og hvor Skole-Huus er, med Tralleverk eller et andet laugt skillerom <i>fra hinanden adskilt</i> , saa som de <i>ingelunde maae sidde iblant</i> hverandre.	Lederatferd Kontroll Atferd Elevatferd lederatferd	Atferd	Lederatferd
10	Med <i>ald fliid lære Børnene</i> Doctor Luthers liden Catechismum	Innhold Atferd	Atferd	Lederatferd
10	<i>Retteligen forstaar</i> et hvert stykkes Meening	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
10	<i>Lære den Ord for Ord uden ad</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
10	Og derpå bør han <i>lære dem</i> den almindelige Catechismi Forklaring	Innhold	Atferd	Lederatferd
10	<i>Binde sig</i> til Ordene	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
10	Kunde <i>giøre Forreede for Meenigheden</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
10	Læse ordene op, <i>uden at forstaae dem</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
10	<i>Venne Børnene</i> til	Atferd	Lederatferd	Lederatferd
10	<i>At applicere</i> alt	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
10	<i>At randsage</i> derefter deres Forhold og Tilstand	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
10	I <i>Enfoldighed</i> som børn bede til GUD	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
10	<i>At klage ham</i> med faae Ord af Hiertet ald deres Nød og Trang	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
10	<i>Viise de børn</i>	Atferd	Lederatferd	Lederatferd
10	<i>Læse Bibelen</i> sig selv til Opbyggelse og nytte	Innhold	Atferd	Elevatferd
12	<i>Læsingen</i> ligeledes om aftenen endes	Instruks	Lederatferd	Lederatferd
12	<i>Synge en aandelig psalme</i>	Innhold	Atferd	Elevatferd
12	Alle Børnene <i>nedknæle</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
12	<i>Læses</i> et capittel av den hellige Skrift	Innhold	Atferd	Lederatferd
13	<i>Holde</i> saadanne Morgen og aften-Bønner med alle	Atferd	Lederatferd	Lederatferd

	HuusFolk og Naboer			
13	<i>Formane Folkene selv at gjøre i Huuse</i>	Instruks	Lederatferd	Lederatferd
14	Skal Skolemestern for alting <i>give nøye Agt</i>	Instruks	Atferd	Lederatferd
14	<i>Ikke bande</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	<i>Bruke Skiolds-Ord</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	<i>U-tuktig snak</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	<i>Støye</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	<i>Kives</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	<i>Slaaes</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	Men <i>finder han</i> een eller anden af dem dermed at	Skjønn, undersøke	Atferd	Lederatferd
14	<i>Forsee sig</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	Da <i>straffer</i> han	Straff	Atferd	Lederatferd
14	<i>Saadanne</i>	Kategorisering	Kategorisering	Kategorisering
14	Med <i>ord</i>	Straff	Atferd	Lederatferd
14	<i>Foreholder dem alvorligen</i>	Sanksjon	Atferd	Lederatferd
14	At de i skolen bør <i>sidde stille</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	Og med <i>aktsomhed</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	Uden at <i>fortørne</i> GUd	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	Eller <i>forarge</i> hverandre	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
14	Gud <i>ser</i> ald deres <i>Adfærd</i> , og <i>Ey</i> lader forsetelig synd <i>u-straffet</i>	Kontroll Trussel	Makt	Ledelse
14	<i>Kierlig Formaning</i>	Sanksjon	Atferd	Lederatferd
14	<i>Straffe</i>	Straff	Atferd	Lederatferd
14	<i>Saadanne</i> Børn	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
14	Forgiæves er <i>formanet</i>	Sanksjon	Atferd	Lederatferd
14	Med <i>riis</i>	Straff	Voldelig atferd	Lederatferd
15	<i>Nøye give Agt</i>	Instruks	Atferd	Lederatferd
15	<i>Møde</i> i kirken	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
15	Skolemestern skal og <i>levere Præsten</i> hver Søndag,... en <i>Fortegnelse</i> under sin Haand på de Børn Som <i>ey</i> stedse ugen igiennem har <i>besøgt</i> skolen <i>som de burde</i>	Instruks Kontroll Nedskrivning Fravær Skjønn	Dokumentasjon	Dokumentering
15	Paa det Præsten betids kand <i>raade Boed paa</i> saadann enten Forældrenes eller Børnenes	Granske nedskrivningene for å finne skyldige.	Kontroll	Dokumentering

	Forsømmelighed.			
15	Af hvilke <i>Fortegnelser</i> han siden	Dokumentasjon Atferd	Dokumentasjon	Dokumentering
15	Ved Bispens og Provstens <i>Visitatz</i>	Kontroll	Makt	Ledelse
15	Skal i <i>Mandtallet</i> over Børnene <i>indføre</i>	Dokumentasjon Atferd	Dokumentasjon	Dokumentering
15	Hvor ofte et barn har <i>forsømmet</i> skolen	Fravær	Atferd	Elevatferd
16	Når Biskoppen <i>besøger</i> kirkerne skal Skolemesteren med alle Børnene være tilstæde	Kontroll	Ledelse	Lederatferd
16	Skal Skolemesteren med alle Børnene, <i>være tilstæde...at inddele i visse Classer.</i>	Instruks Klassifisering	Atferd	Lederatferd
16	Biskoppen <i>overhøre</i> dem	Kontroll	Atferd	Lederatferd
18	Deignen og Skolemesteren <i>skal</i> og ved saadanne Birkoppens og provstens kirke Besøgelser stedse <i>have Mandtallet</i> ved Haanden paa dem...Hvorved <i>enhvers navn er tegnet</i> om hvor <i>tit</i> han eller hun har <i>forsømt</i> skolen.	Instruks Kontroll Papirer Nedskrivinger Fravær	Kontroll	Dokumentering
18	Thi da <i>erforsker</i> Biskoppen og Provsten Enten sligt er Forældrenes eller Børnenes <i>Skyld</i>	Kontroll Atferd Skylddeling	Kontroll	Lederatferd
18	De <i>Skyldige</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
19	<i>Anmelde sig</i> til Confirmation	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
19	Efter Præstens Anviisning at <i>øve</i> dem i deres Børne-Lærdom	Instruks	Atferd	Lederatferd
19	<i>Stadfestes</i> videre i deres Christendom; saa og	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
19	<i>Indfinde</i> sig hver gang ved de offentlige Catechisationer i kiken	Instruks	Atferd	Elevatferd
19	<i>U-gifte</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
20	Andre <i>fremmede</i> voxen nys kommet til sognet	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering

20	Så grove og uopplyste i deres <i>Saligheds sag</i>	Betegnelser	Kategorisering	Kategorisering
20	Ey med en god <i>samvittighed</i> til Herrens bord kan <i>anamme</i>	Skjønn	Atferd	Lederatferd
20	Naar Sogne-Præsten henviser <i>sådanne</i> til deignen eller skolemesteren skal han være <i>pligtig</i> i Catechismo at underviise	Innstruks Kategorisering Undervise	Atferd	Lederatferd
20	at de <i>kand faae</i> den førnødne Kundskab om GUD og deres Salighed.	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
20	Skal skolemesteren i særdeleshed ved sin antagelse forpliktes, saavidt det er giørligt, villigen i skolens district at <i>tage imod</i> hvem Præsten anbefaler	Instruks	Adferd	Lederatferd
20	Ey ere <i>noksom grundede</i> i deres <i>Chritendoms Kundskab</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
21	<i>Ingenlunde</i> med <i>Hug</i> eller <i>Slag ilde medhandle</i> Børnene; men dere <i>Feil</i> skal han paa lempfeldigste maade <i>søge at rette</i> .	Instruks Kategorisering Rette feil	Atferd	Lederatferd
21	Findes nogen <i>uflittig</i> i at lære	Undersøke Skjønn	Atferd	Elevatferd
21	Da lader han sådanne <i>sidde længre</i> i skolen	Straff	Atferd	Lederatferd
21	Dog bør han <i>giøre forskjell</i> imellom	Skjønnsmessig vurdering	Atferd	Lederatferd
21	Børnenes <i>Nemme</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
21	<i>Bedre begavet</i> end den andre	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
21	Vil hans <i>formaninger</i> Og den <i>maadelige straf</i> , intet hielpe, <i>Siger</i> han det til deres Forældre; af hvilke, eller af ham i deres Nærværelse, da med <i>Ris</i> efter deres Forseelses Beskaffenhed, <i>straffes</i> .	Sanksjon Straff	Atferd	Lederatferd

21	<i>Aabenbar ugudelighed</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
21	<i>Forsetlig Tradsighed</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
21	<i>U-lydighed</i>	Atferd	Elevatferd	Elevatferd
21	<i>Straffer han dem stax med Riis i de andre Børns Paasyn.</i>	Straff	Vold fysisk og Psykisk. Atferd	Lederatferd
22	<i>Holde Bøn med Almuen</i>	Instruks	Atferd	Lederatferd
24	<i>På de Fattige giver præsten dem en liste</i>	Dokumentasjon	Dokumentasjon	Dokumentering
24	<i>Saadanne fattige</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
24	<i>De fattiges liste</i>	Dokumentasjon	Dokumentasjon	Dokumentering
24	<i>Af slet Vilkor</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
24	<i>Formunede Folk</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
25	<i>Denne instruction skal trykkes og opslaaes i enhver Skole, til alles underretning</i>	Instruks Kontroll	Atferd	Lederatferd
25	<i>Af alle Vedkommende i alle mader allerunderdanigst og med største Fliid efterkomme.</i>	Atferd	Elevatferd Lederatferd Allmennhetens atferd	Lederatferd
25	<i>Denne instruction skal hvert aar læses af Prædikkestolene paa Landet</i>	Instruks Kontroll	Atferd	Lederatferd
25	<i>Givet paa Vort Slot Friderichsberg den 23 Januarii Anno 1739. Under Vor Kongel. Haand og Signet. Christian R.</i>	Makt	Makt	Ledelse

Figur 4.1 Skjema for veien fra åpen koding til systematisk koding.

Åpen og systematisk koding viser at jeg kan utlede kategoriene ledelse, dokumentering, lederatferd, kategorisering og elevatferd fra instruksene. Jeg vil i neste underkapittel bearbeide dataene videre.

4.2.3 Underbygging av kategorier

For å skape en ryddig og mer samlet oversikt over kategoriene og for å vise begrunnelser for kategoriene har jeg laget en matrise for å synliggjøre dette, denne er utformet så nærme ordnivå som mulig for å vise mønstre mer strukturert. Derfor kan disse tekstutsnitt være

mindre meningsbærende enn kodings skjema og opprinnelig tekst (vedlegg 1). Den er kronologisk sortert slik at man skal kunne finne igjen tekstutsnittene i vedlegg 1 og i Figur 4.1 over dersom man ønsker. Kursivtekst under meningsbærende tekstelement står for ord som jeg styrer etter og vektlegger mest i tolkning. Matrisen inneholder også et felt for analytiske notater hvor jeg har notert ned punkter jeg kan trenge videre i analyse, drøfting eller tolkning:

Skjema for underbygging av kategorier		
Dokument: Instruction for Degne, Klokkere og skoleholdere på Landet i Norge Friderichsberg den 23 Januarii Anno 1739		
Kategori	Meningsbærende tekstelement	Analytiske notater
Ledelse <i>Viser hvem som hadde lederverv eller lederroller og makt.</i>	«Christian den Siette, Af Guds Naade, Konge til Danmark og Norge» « <i>Degn, Klokker og Skolemester</i> » « <i>Sogne-Præsten</i> » « <i>Gud ser ald deres Adfærd og ey lader forsetelig synd u-straffet</i> » « <i>Ved Bispens og Provstens Visitatz</i> »	Kongen av Guds nåde. Viser makt og bruk av Gud som kontroll. Kontroll ved visitatzer.
Dokumentering <i>Viser at man dokumenterte visse ting.</i>	« <i>Udførligt Mandtal</i> » «Skolemesteren skal og levere Præsten hver Søndag en <i>Fortegnelse</i> under sin Haand på de Børn som ei stedse ugen igiennem har besøgt skolen, slik de burde, paa det Præsten betids kan raade Boed på saadan enten ere foreldrenes eller Børnenes Forsømmelighed» «Af hvilke <i>Fortegnelser</i> han siden» «I <i>Mandtallet</i> over Børnene indføre hvor ofte et barn har forsømt skolen» « <i>Mandtallet</i> ved haanden» «Hvorved enhvers navn er <i>Tegnet</i> om hvor tit han eller hun har forsømt Skolen» «På de Fattige giver præsten dem en <i>liste</i> » « <i>De fattiges liste</i> »	Mandtal Fortegnelse på Fravær. Slik det burde! kan tolkes ytterligere...Hva ligger i dette? Registrering fravær.
Elevatferd <i>Viser elevenes forventede atferd og hva som ikke var ønskelig.</i>	« <i>Flittigen søge skole</i> » « <i>Udeblive</i> » « <i>Flittig til skole</i> » « <i>Udebliver</i> »	Flittighet Fravær

	<p>«<i>Ligge paa deres Knæ</i>» «<i>Retteligen Forstaar et hvert stykkes Meening</i>» «<i>Lære den Ord for Ord udenad</i>» «<i>Binde sig til ordene</i>» «<i>Kunde gjøre Forreede for Meenigheden</i>» «<i>Læse ordene op,uden at forstaae dem</i>» «<i>At applicere Alt</i>»</p> <p>«<i>Randsage deres Forhold og Tillstand</i>» «<i>I Enfoldighed bede til Gud</i>» «<i>At Klage han med Hiertet</i>» «<i>Læse Bibelen sig selv til Oppbyggelse og Nytte</i>» «<i>Synge en aandelig Psalme</i>» «<i>alle Børnene nedknæle</i>» «<i>ikke bande</i>» «<i>Bruge Skiolds-Ord</i>» «<i>u-tugtig snak</i>» «<i>støye</i>» «<i>Kives</i>» «<i>Slaaes</i>» «<i>Forsee sig</i>» «<i>sidde stille</i>» «<i>med aktsomhed</i>» «<i>Uden at fortørne Gud</i>» «<i>Eller forarge hverandre</i>» «<i>møde i kirken</i>» «<i>forsømmet skolen</i>» «<i>Hvor tit han eller hun har forsømt skolen</i>» «<i>stadfestes videre i deres Christendom</i>» «<i>indfinde sig hver gang ved de offentlige Catechisationer</i>» «<i>uflittig i at lære</i>» «<i>faae den fornødne Kundskab om Gud og deres Salighed</i>» «<i>aaenbar ugudelighed</i>» «<i>Forsetelig Tradsighed</i>» «<i>U-lydighed</i>»</p>	<p>Ligge på Kne!</p> <p>Lære utenat. Binde seg til ordene,</p> <p>At applicere alt, tolkning. Ransake seg selv...grundig</p> <p>Forse seg.</p> <p>Uten å fortørne Gud..Tolkning</p> <p>Innfinne seg.</p> <p>Åpenbar ugudelighet, Skjønn..</p>
<p>Kategorisering <i>Viser ord som ble brukt for å kategorisere eller klassifisere mennesker og atferd.</i></p>	<p>«<i>Fattige</i>» «<i>Forladte</i>» «<i>Fader-og Moderløse</i>» «<i>Ingen tilhold have</i>» «<i>Lever af Almisse</i>» «<i>Deslige</i>» (=de slike) «<i>Allerfattigste Indeerstes</i>» «<i>Den Boemands</i>» «<i>Tilstand og Formue</i>»</p>	<p>Kategoriseringer for å utjevne forskjell og få alle underviste.</p>

	<p>«Forsvarligen underviiste» «Saadanne Børn» «Classer» «De skyldige» «U-gifte» «Fremmede» «Grove og uopplyste» «Saadanne» «Børnenes Nemme» «Bedre begavet» «Saadanne» «ey ere noksom grundede i deres Christendoms Kundskab» «Børnenes Nemme» «Bedre begavet end den andre» «saadanne fattige» «Af slet Vilkor» «Formuende Folk»</p>	<p>Sørge for forsvarlig undervisning. De skyldige.</p> <p>Grove og uopplyste. Kategorisere for rett behandling, skjønn.</p>
<p>Lederatferd Viser alle måter leder skulle opptre på og forklarer arbeidsoppgaver og innhold.</p>	<p>«Antage sig dennem» «Ikke mindre besørge deres, end andres underviisning» «Anviise» «Informere» «Holde skole» «Giver han forældrene det kilkiende» «Alvorligen straffer dennem» Stax for Præsten Anmelde» «Foreholder dennem saadan deres forseelse» «Give årsag, at børnene ikke oplyses» «Fliid og omhue at antage sig alle Børn» «Ikke reflectere på Forældrenes Tilstand og Formue» «Faa de Børn Forsvaarligen underviiste» «Lade forældrene det vide» «Kræve lovlige forfald» «Begynde med Bøn» «Synge en Morgen-Psalme» «Lese capitel af den hellige skrift» «Synge en Poenitentzes eller anden aandelig Psalme» «Bør han vel se til at børnene med andakt synge Psalmerne, bede bønner og høre GUDs hellige Ord læse» «..See derhen at Drengene sidde ved et eller flere borde for dem selv og Pigerne for dem selv» «Med ald fliid lære Børnene Doctor Luther liden Catechismum» «Lære dem den almindelige Catechismi</p>	<p>Antage seg</p> <p>Undervise Anvise Informere</p> <p>Straff Straks anmelde.</p> <p>Kreve grunn for fravær.</p> <p>Forsvarlig undervisning</p> <p>Bøn, Morgen-salme og den hellige skrift. Åndelig salme.</p> <p>Med andakt.</p> <p>Gutter og jenter adskilt. Med flid lære bort Catechismum</p>

	<p>Forklaring» «Venne børnene til» «Viise de Børn» «Læsingen ligeledes om aftenen endes» «Læses et capitel af den hellige Skrift» «Holde saadanne Morgen og aften-Bønner med alle HuusFolk og Naboer» «Formane Folkene» «Give nøye Agt» «Finder han een eller anden af dem dermed at forsee sig..» «Straffer han saadanne med Ord» «Foreholder dem alvorligen» «Kierlig Formaning» «Straffe» «Med Riis» «Nøye give agt» «Når Biskoppen <i>besøger</i> kirkerne Skal Skolemesteren med alle Børnene <i>være tilstæde</i>, dennem haver hand at <i>inddele</i> i visse classer» « <i>overhøre</i> dem» «<i>erforsker</i> Biskoppen og Provsten enten sligt er Foreldrenes eller Børnenes Skyld» «<i>øve</i> dem i deres Børne-Lærdom» «ey med god samvittighed til Herrens Bord kan <i>anamme</i>» «Naar Sogne-Præsten <i>henviser</i> saadanne til deignen eller Skolemesteren skal han være <i>pligtig</i> I catechismo at <i>underviise</i>» «<i>Tage imod</i> hvem presten anbefaler» «ingenlunde med Hug og Slag <i>ilde medhandle</i> Børnene» «deres feil skal han på lempfeldigste måde søge at <i>rette</i>» «lader han saadanne <i>sidde</i> længre» «Dog bør han <i>gjøre forskjell</i>» «vil hans <i>Formaninger</i> og den <i>maadelige straf</i>, inten hielpe <i>siger han</i> det til deres Forældre; af hvilke, eller af ham i deres Nærværelse, da med <i>riis</i> efter deres forseeleses Beskaffenhed, <i>straffes</i>» «<i>Straffer</i> han dem stax med <i>riis</i> i de andre Børns paasyn» «<i>Holde Bøn</i> med Almuen» «Denne Intruction <i>skal trykkes</i> og <i>opslaaes</i> i enhver skole, til alles</p>	<p>Holde bønn med almuen ellers. Formane. Give nøye agt, kan tolkes... Straffe ved forseelser. Straff med ord. Kjerlig Formaning Rise Nøye Give agt.</p> <p>Klassifisering</p> <p>Skylddeling ved fravær.</p> <p>Pliktig</p> <p>Ikke behandle barna ille men på Lempfeldigste måte rette feil..</p> <p>Formaninger</p> <p>Rise barna i foreldrenes nærvær.</p> <p>Rise barna i de andre barnas påsyn.</p> <p>Trykke og</p>
--	--	---

	underretning» «Instruction skal hver aar læses af Prædikkestolene» « <i>allerunderdanigst og med største fliid efterkomme</i> »	henge opp Instruksjonen i alle skoler. Lese den fra prekestolen hvert år. Underdanighet.
--	---	--

Figur 4.2 Skjema for synliggjøring, begrunnelse for kategoriene og analytiske notater.

Analysene over begrunner kategoriene at jeg fant utfra vedlegg 1, *Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge*. Og utfra figur 4.1. Videre vil jeg analysere og tolke disse kategoriene samt vurdere de aksialt.

4.2.4 Videre analyse og tolkning av kategoriene samt aksial vurdering

Dersom man ser på mengde i denne siste analysen ser en i dette dokumentet det er mye atferdsord og at både elevatferd og lederatferd har størst volum. Dette kan også skyldes at det er en instruksjon. Dette var et juridisk dokument. Dette kan derfor være en forklaring på mengde da en instruks vil inneholde mye verb. I boken *Å begripe teksten* skriver Ulstein (2006, s. 112) om tolkning når tekst har autoritet, der nevner han det religiøse institusjonsperspektivet og at her er det et spesielt forhold på grunn av deres forhold til hellig skrift. Dette må jeg ta med i betraktningen overfor den spesielle atferden som var forventet da skolen var preget av det religiøse. Jeg har ikke sett det som noe poeng å telle disse tekstelementene og atferd da kategorier med færre siteringer kan være vel så viktige.

4.2.5 Om ledelse i instruksjonen

Kategorien ledelse svarer på underspørsmål om hvem som hadde lederroller i skolen i 1739. Den viser at kongen og de geistlige som prest, sogneprest, prost og særlig biskop hadde mye makt. Det er befestet i Instruksjonen som nærmest er som en lov å regne fra kongens hold. Den er også underbygget med sitater som: «Gud ser ald deres adferd og ey lader forsetelig synd u-straffet». Slik er også Gud nærmest en lederrolle noe som er naturlig i en institusjon preget av religion da det viser forholdet til hellig skrift og bibelen som Ulstein nevner (Ulstein, 2006). Instruksjonen dokumenterer mange lederroller man kunne ha i forbindelse med skolen i 1739 og den viser ulike nivåer av ledelse i og overfor skolesystemet. Mye makt er også tildelt Degn, Klokker og Skoleholder som hadde lederroller og de var beordret å skulle holde skole. Ledelse ser ut til å være en ganske

deskriptiv kategori da etter kontekstinfo trenger man ikke tolke så mye for å kunne si at prest, biskop, konge var ledelse. Den kan også være noe fortolkende utfra teori jeg har lest om ledelse.

4.2.6 Om dokumentering i instruksen

Jeg finner gjennom kodingen av Instuksjonen en kategori jeg har valgt å kalle dokumentering. Dette er en viktig kategori i forhold til min problemstilling da anmerkninger kan tolkes som en form for dokumentasjon. Jeg har dannet denne kategorien på bakgrunn av tolkninger av ord og handlinger i teksten som peker på skriftlighet og papirer. Jeg underbygger denne kategorien som vist ovenfor i figur 4.1 og figur 4.2. Jeg har i koding og analyse lett etter ord som vitner om skriftlighet eller dokumentasjon som jeg har valgt å kalle kategorien. Analysen svarer noe på underspørsmål om hva man skrev i anmerkningene. Det viser at man i alle fall dokumenterte fravær. Men mye kan tyde på at man også skrev ned andre ting om elevene enn bare å markere fravær. Et sitat som kan tolkes videre er dette: «Skolemesteren skal og levere Præsten hver Søndag en Fortegnelse under sin Haand paa de Børn som ey stedse ugen igiennem har besøgt Skolen, slik de burde, paa det Præsten betids kan raade boed paa saadan enten ere foreldrenes eller Børnenes Forsømmelighed». Utsnittet «Slik de burde» kan tolkes til at atferd også ble skrevet ned men det er en tolkning. Kan hende det opprinnelig bare var ment for fravær. Jeg synes kategorien dokumentering er ganske deskriptiv og ganske nær empirien da fortegnelser er skriftlighet og dermed dokumentering.

4.2.7 Om Elevatferd i instruksen

Det er jevnt over mye ord og setninger i teksten som peker mot atferd. Jeg tolker det slik at atferden kunne gi bakgrunn for anmerkninger. Særlig skoleforsømmelse siden «udeblivelse» ble sett på som alvorlig. Uteblivelse eller fravær er for øvrig også en atferd. Selv om vi i dag kategoriserer det som orden. Men jeg vil hevde at all orden er en atferd. Slik sett kan man si at man også skrev ned atferd. Dette svarer i så måte på spørsmålet om hva man anmerket. Dette er ikke eksplisitt i teksten og jeg vurderer kategorien som en fortolkende kode da jeg har tolket ord som elevatferd. Det kan være at jeg på bakgrunn av teorier jeg har lest om stigma og atferd ellers at atferden blir fremtredende for meg. Siden jeg synes stigmaten begrunner mye forskjellig atferd som i dag kan gi anmerkninger tolker jeg det til at dette også kunne gjelde i 1739 selv om teorien da selvsagt ikke var

kjent. Av denne grunn vil jeg si at elevatferd også er en noe forklarende kategori da jeg etter ha lest stigma tolker noe elevatferd som tegn på at de bærer på et vanskelig stigma. Kategorien kan svare på noe om hva som ble anmerket og være med å forklare hvorfor man anmerket.

4.2.8 Om lederatferd i instruksen

Kategorien lederatferd dreier seg om atferden til de som hadde lederroller overfor og i skolen. Kategorien lederatferd er utledet fra beskrivelse av atferden til de som hadde lederroller. Også her har jeg siktet på verb som forteller om atferdsord. De tekstutsnittene som jeg synes forteller meg mest om lederatferden i skolen i 1739 er utsnitt fra punkt 14 i instruksen som dette: «Skal Skolemesteren for alting nøye give agt, at de ikke bande, bruge Skiolds-Ord og u-tuktig Snak, eller Støye, kives og slaaes; men finder han een eller anden af dem dermed at forsee sig, da straffer han saadanne med Ord, og foreholder dem alvorligen, at de i Skolen bør sidde stille, og med aktsomhed, uden at fortørne Gud, eller forarge hverandre, og at GUD ser ald deres Adfærd, og ey lader forsetlig Synd, som lyven, banden, Skielden og deslige u-straffet»[sic]. Dette tekstutsnittet vitner om at man som leder var forpliktet til å holde øye med visse ting. Man sa at Gud så all atferd og sa at Gud straffet synd. Dette kan tolkes som en trussel. Det var en truende lederatferd. Det kan også tolkes som en religiøs lederatferd. At man kunne gi elevene ris i andres påsyn gjør også ledelsen straffende og autoritær. Således er lederatferden som kategori med på å svare på hva slags ledelse det var. Å «nøye give agt» kan tolkes som at man som leder måtte følge veldig nøye med. Hele avsnittet forteller i klartekst at man fulgte nøye med på syndig atferd av ulike slag men den kan ikke dokumentere at man skrev dette ned og det gir meg heller ikke i klartekst svar på hvorfor de skrev anmerkninger. Kategorien lederatferd er en fortolkende kode da jeg har tolket ord som å straffe, rise, anmelde og kjærlig formaning som lederatferdsord. Den er utledet fra tolkning av empirien og teoretisk fortolkning etter å ha lest om ledelse.

4.2.9 Om kategorisering i instruksen

Jeg har også valgt å falle ned på kategorisering som en kategori. Og da mener jeg kategorisering av mennesker og atferd. Dette er en kategori jeg har kommet frem til utfra

tolkning mest av betegnelser på og om mennesker i teksten. Dette er dokumentert i figur 4.1 og 4.2. Ord og tekstutsnitt som underbygger kategorisering av mennesker er ord som: «fattige», «Forladte», «Fader-moderløse», «som ingen tilhold have», «lever af Almisse», «Den allerfattigste indeerstes», «som den Boemands», «Tilstand og Formue», «forsvarligen underviiste», «saadanne Børn», «inndelev i visse Classer», «de skyldige», «Ugifte», «fremmede», «grove og uopplyste i deres Saligheds sag». Denne kategorien er dels dekskriptivt utledet fra empiri men mest fortolkende fra teorier jeg har lest om kategoriseringer i stigma. Jeg tror også at kategorien kan være en forklarende kode uten at jeg helt klarer å forklare hvor. Men analyse er jo en kunst og det kan ikke alltid forklares. Jeg antar at Goffman sin teori om kategoriseringer forklarer mye i samfunnet. Jeg tror jeg har tolkningen derfra og at jeg derfor synes jeg ser noe forklarende i kategorien. Dette kan være med å svare på spørsmål om hovedproblemstillingen min om hvorfor man anmerket.

4.3 Analyse av Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne av 1848

4.3.1 Kontekst 1848

Mye tyder på at mye informasjon fra kontekst fra 1739 også kan gjelde konteksten rundt 1848. Dette da Pontoppidans lærebok ble brukt i over 100 år i Norge. I Henhold til *Norsk historie* av Pryser (1999, s.206) måtte Norge i 1814 gå inn i union med Sverige. I 1848 var Norge således underlagt den svenske kong Oscar. Det ser man også på underskriften i Lov om Almueskolevæsenet. Men siden vi hadde vært mye lengre underlagt danskene tror jeg fortsatt den danske bakgrunnen preget oss i mye større grad enn den svenske ledelsen. Kirken preget fortsatt i stor grad skolen selv om det var krefter som etter hvert ville mer vekk fra kirkeskolen og en statsskole stod på trappene (Thuen 2004).

4.3.2 Analyse fra åpen koding til systematisk koding og utledning av kategorier

Jeg har valgt å benytte samme type skjema som i analysen av instruksjonen. Transkripsjonen av *Lov om Almueskolevæsenet* (heretter forkortet med loven) ligger som vedlegg 2 bakerst i avhandlingen og er grunnlaget for disse tekstutdragene. Jeg forklarer

ikke ytterligere hvordan jeg har tenkt siden det er beskrevet også under den første analysen men går rett på dokumentasjon som viser min kodingsprosess fra åpen koding til systematisk koding og utleding av kategorier:

Skjema for åpen koding, via tolkning til systematisk koding/kategorier				
Dokument: Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne ,1848				
§= paragraf i loven				
Kursiv ord= de ord jeg har lagt mest vekt på.				
§	Tekstelement/utsnitt av data:	Åpen koding/første tolkning:	Tolkning/ vurdering av slektskap:	Systematisk koding/kategorisering:
F:	Vi Oscar, af <i>Guds</i> Naade <i>Konge</i> til Norge og Sverige, de Gothers og Venders; <i>Gjøre Vitterligt</i> :...	Lederroller Ledelse Makt Bekjentgjøring av lov	Makt	Ledelse
1	..at <i>understøtte</i> den huuslige <i>Opdragelse</i> i at bebringe Ungdommen en <i>sand christelig Oplysning</i> og at <i>forskaffe</i> den de <i>Kundskaber</i> og <i>Færdigheder</i> , som ethvert medlem af statssamfunnet bør besidde	Mål Innhold Atferd	Lederatferd Elevatferd	Lederatferd
2	..læsning og Forstandsøvelser	Innhold Atferd	Atferd	Elevatferd
2	Religion og Bibelhistorie efter de anordnede Lærebøger	Innhold Atferd	Atferd	Elevatferd
2	..samt Bibellæsning og til dels Udenadslæren af Psalmer;	Innhold Atferd	Atferd	Elevatferd
2	Sang;	Innhold Atferd	Elevatferd	Elevatferd
2	Skrivning, Skriftslæsning og Regning.	Innhold Atferd	Elevatferd	Elevatferd
2	Naar omstændighederne tillade det, <i>drager Skolecommissionen i</i>	Bestemmelser om utvidet innhold	Atferd	Lederatferd

	<i>Forening med de øvrige vedkommende</i> Omsorg ofr, at Underviisningen kan strække sig videre end til det her Foreskrevne..			
2	..Hanndgjerningsskole , navnlig for Pigebørn,	Innhold for jenter Atferd	Atferd	Elevatferd
2	..samt for at Drengbørnene gives Veiledning i Gymnastik.	Innhold for gutter Atferd	Atferd	Elevatferd
2	Skolen begynder og slutter hver Dag med Bøn og Psalmesang..	Innhold	Atferd	Elevatferd
3	Med en Almueskole kan ogsaa, naar Skolecommissionen <i>finder det hensigtsmæssigt</i> og vedkommende Communalrepræsentation <i>samtykker deri</i> , forbindes en...	Ledelsen finner ut og samtykker	Atferd	Lederatferd
3	<i>Særskilt Classe for høiere Underviisning..</i>	Klassifisering	Kategorisering	Kategorisering
3	Adgang til <i>Underviisning i denne classe</i> meddeles af Skolecommissionen uden Hensyn til om Eleven er <i>Confirmert eller ikke</i> .	Klassifisering av elever	Kategorisering	Kategorisering
8	Enhver Skole, og, hvor Skolen er <i>deelt i flere Classer..</i>	Klassifisering	Kategorisering	Kategorisering
8	..enhver <i>saadan Classe..</i>	Klassifisering	Kategorisering	Kategorisering
8	..,bør det <i>paasees</i> , at aldrig flere Børn underviises i samme Huus, end det kan <i>bestaae med Sædelighed og god orden</i> .	Atferd Skjønn	Lederatferd	Lederatferd
11	De i §9 givne Bestemmelser gjælde kun <i>saadanne Lærere</i> , som godtgjøre at være	Kategorisering av mennesker, kategorisering av Dannelse	Kategorisering	Kategorisering

	<i>i Besiddelse af den Dannelse, der i</i>			
12	Ingen særskilt Betaling <i>erlægges</i> for Underviisning i de sædvanlige Almueskoler,..	Bestemmelser om betaling	Atferd	Lederatferd
12	Hvortil <i>ethvert Barn</i> , uden hensyn til <i>Foreldrenes Stilling</i> , har adgang	Utjevne forskjeller i klasse	Klassificering Atferd	Lederatferd
12	..hvor en <i>høyere Classe</i> er forbundet med Almueskolen, overladt til Communalrepræsentationen <i>at bestemme</i> , om Betaling skal <i>erlægges</i> for Adgang..	Klassificering Bestemmelser om betaling.	Klassificering Atferd	Lederatferd
13	<i>Skolepligtige</i> ere Børn fra deres <i>fyldte syyvende Aar indtil deres Confirmation</i> .	Kategorisering bestemmelse	Kategorisering	Kategorisering
14	Hvert Aar <i>skal</i> Magistraten i Forening med Formændene <i>Opnævne</i> et passende Antal Mænd,..	Bestemmelse Atferd	Atferd	Lederatferd
14	, hvilke have to og to i Forening inden saadan Tid og i de Omkredse, som af Skolekommissionen bestemmes, at <i>optage Fortegnelser</i>	Skrive ned Dokumentere Atferd	Dokumentere	Dokumentasjon
14	alle <i>Uconfirmerede</i> i den skolepligtige alder, med Tilføjelser af, hvilken privat eller offentlig Underviisning <i>ethvert Barn Nyder</i>	Betegnelse	Kategorisering	Kategorisering
15	Hvis vedkommende <i>finder</i> ,	Kontroll Atferd	Atferd	Lederatferd
15	At noget Barn <i>forsømmes</i> ,	Klassificering	Kategorisering	Kategorisering
15	..Skal den <i>henvise</i> det til den almindelige Skole.	Atferd	Lederatferd	Lederatferd

16	Intet skolepligtigt børn maa <i>udeblive</i> fra Skolen	Fravær Atferd	Atferd	Elevatferd
16	Give Forældrene, huusbønder og Andre, som ere i Forældrenes Sted, ikke Fyldestgjørende Grunde for et Barns Skoleforsømmelse, kunne de <i>ilægges en Mulct</i> , der efter Formuesforfatning og andre Omstændigheder af Skolecommissionen fastsættes <i>fra 24 Skilling til 3 Speciesdaler</i> .	Foreldreatferd Husbøndend atferd Elevens atferd Fraværsgrunn Straff for foreldre Straff for husbonde Bot	Atferd	Lederatferd
16	I tilfælde af Forældrene ere saa <i>Ligegyldige, uordentlige eller lastefulde...</i>	Beskrivelser av foreldre Betegnelser	Kategorisering Klassifisering	Kategorisering
16	At deres Børn blive <i>forsømte og fordærvede</i> hos dem...	Betegnelser av barn	Kategorisering	Kategorisering
17	Saafrømt <i>Trang hindrer</i> Forældre eller dem der ere i Forældrenes Sted, fra å sende de Børn de have at Opdrage, til Skolen,	Beskrivelse av økonomisk tilstand Kategorisering for økonomisk hjælp	Klassifisering	Kategorisering
17	Skulle Børnene på Fatigkassens bekostning <i>sættes istand</i> til at søge Skolen.	Utjevne forskjell Atferd	Atferd	Lederatferd
18	De Personer, som ikke inden <i>det fyldte nittende Aar</i> ere blevne antagne til <i>Confirmation</i> skal,..	Kategorisering av ukonfirmerte	Sortering	Kategorisering
18	..naar deres <i>Gjenstridighed</i> ..	Beskrivelse av atferd. Kategorisering	Atferd	Elevatferd
18	..deri er Skyld, ved	Granske skyld	Straff	Lederatferd

	saadanne <i>Tvangsmidler</i> , som Skolecommissionen med Provstens Samtykke <i>finder hensigtsmæssige</i> Saasom ved Hensættelse i <i>Tvangsarbeidshuse</i> eller <i>redningsanstalter</i> , søges forskaffet <i>behøring Underviisning</i>	Tvang Makt Sanksjon Straff Skjønsmessig vurdering Tvangsarbeid Redning Vurdering av god nok undervisning.	Tvang Makt Atferd	
19	Enhver Skolelærer <i>skal føre</i> en efter Biskoppen bestemte Form indrettet og af Sognepræsten <i>autoriseret Protocol...</i>	Skrive ned Dokumentere Protokollføre Atferd	Atferd	Dokumentering
19	Og <i>deri anmerke</i> ethvert Barns Alder, den Tid, hvori det er underviist,..	Anmerke Alder Tid Fraværsregistrering	Dokumentasjon	Dokumentering
19	..,Dets <i>Fremgang</i>	Anmerke faglig nivå, Dokumentere nivå	Dokumentasjon	Dokumentering
19	Og <i>Forhold,...</i>	Skjønsmessig vurdering av hva som kan beskrives om eleven. Vidt begrep. Ingen begrensing for hva som kan Dokumenteres	Dokumentering av hva som helst	Dokumentering
19	samt de <i>Forsømmelser</i> og <i>Uordener</i> som matte finde Sted	Klassifisering av atferd og orden Uønsket atferd	Atferd	Dokumentering
19	<i>Protocollen</i> ligger stedse til <i>Eftersyn</i> i Skolen og <i>paategnes af Præsten</i> og de øvrige Skolecommissionens Medlemmer, saa ofte	Kontroll Dokumentering Oversikt Atferd	Atferd	Dokumentering

	enhver af dem <i>besøger Skolen.</i>			
21	I tilfælde af <i>Udebivelse</i> enten fra Examen eller fra Provste og Bispe-Visitaser uden <i>Gyldigt Forfald</i>	Fravær Atferd	Elevatferd	Elevatferd
21	Kunde de Udeblivendes Forældre ,Husbonder eller Andre, som ere i Forælderes Sted, <i>ilægges</i> en efter deres Formuesforfatning og andre Omstændigheder af Skolecommissionen <i>afpasset Mulct....</i>	Bot Straff Atferd	Lederatferd	Lederatferd
25	Den nærmeste <i>Bestyrelse</i> af Almueskolevæsenet i en Kjøbstad paaligger en <i>Skolecommission</i> , der bestaar af <i>Stedets Sognepræster</i> og <i>residerende Capellaner</i> , et <i>Medlem af Magistaten</i> samt <i>saa mange af Communalrepræsentationen</i> udvalgte <i>Mænd</i> , som denne <i>bestemmer.</i>	Lederroller Ledelse Maktposisjoner	Makt	Ledelse
27	I almindelighed paaligger det Skolecommissionen at <i>vaage over Alt</i> , hvad der angaaer. <i>Skolevæsenets Tarv</i> ,	Overvågning Kontroll	Atferd	Lederatferd
	Og kan Commissionens medlemmer efter Overenskomst <i>fordele Tilynet</i> mellem sig	Fordele Tilsyn Overvågning Kontroll	Atferd	Lederatferd
	I <i>særdeleshed</i> paaligger det <i>Præstene</i> , hver i sit Sogn, at <i>føre et stadigt</i>	Overvågning Kontroll med alt Skjønsmessig	Atferd	Lederatferd

	<i>Tilsyn med Alt, hvad der angaaer opdragelse og Underviisning i Skolerne.</i>	<p>vurdering av hva som kan overvåkes</p>		
	De have <i>ethvert Mittel</i> , der staar i deres <i>Magt</i> , saasom ved Besøg i Skolerne, ved betimelig <i>Oppmuntring</i> og <i>Formaning</i> , at virke til,...	<p>Verktøy Maktmiddel Patruljering i skoler Oppmuntre Formane</p>	Maktmiddelbruk	Lederatferd
27	At <i>Orden</i> og <i>Fliid</i> og en <i>christelig Aand</i> viser sig herskende i dem.	<p>Orden Atferd Flittighet Kristen ånd?</p>	Atferd	Elevatferd
27	I de større kjøbstæder ,hvor det gives flere Præster, bestemmes <i>det af Biskoppen</i> , hvorledes <i>Tilsynet</i> med Skolevæsenet skal <i>fordeles</i> mellem dem..	<p>Hvordan overvåkingen fordeles. Biskoppens Ledelse</p>	Ledelse	Ledelse
29	<i>Opsynet</i> med samtlige Almueskoler i de til et Provsti henhørende Kjøbsteder paaligger vedkommende <i>Provst</i> , til hvem <i>Skolecommissionen</i> i alle Sager, der <i>fordre høiere Afgjørelse</i> , har at henvende sig.	<p>Kontroll Overvåkingen Skjønnsmessig vurdering av om saken krever høyere avgjørelse</p>	Atferd	Lederatferd
29	<i>Overopsynet</i> med Skolevæsenet i en Stifts Kjøbstæder føres med Hensyn til Underviisningen af <i>Biskoppen</i> , og forøvrigt af <i>Stiftdirectionen</i> .	<p>Kontrollen Overvåkingen Toppledelsen</p>	Atferd	Lederatferd
32	<i>Vedtages de Mulcter</i> , som efter denne Lov forelægges vedkommende	<p>Godta Bot Forelegg</p>	Atferd	Lederatferd
32	, kunne de <i>inndrives</i> ved <i>udpantning</i> ;	<p>Pant i eiendom Straff</p>	Straff	Lederatferd
32	I motsat <i>Fald afgjøres</i>	<p>Anmeldelse</p>	Straff	Lederatferd

	sagen av <i>Politiret</i> .	politiet		
34	Givet i Malmø den 12te Juli 1848. Under Vor Haand og Rigets Segl. OSCAR.	Bekreftelse på lov. Makt	Makt	Ledelse

Figur 4.3 Skjema for veien fra åpen koding til systematisk koding og kategorier.

Kodingen viser at jeg kan utlede de samme kategoriene fra loven som fra instruksen.

Kategoriene jeg fant er dermed også her ledelse, dokumentering, elevatferd, kategorisering og lederatferd.

4.3.3 Underbygging av kategorier

Også her har jeg benyttet samme type skjema som i analysen av instruksen og jeg forklarer dermed ikke ytterligere da matrisen underbygger kategoriene og viser analytiske notater til hjelp i videre analyse, tolkning og drøfting:

Skjema for underbygging av kategorier		
Dokument: Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne. Malmø den 12te Juli 1848.		
Kategorier	Meningsbærende tekstelement	Analytiske notater
Ledelse <i>Viser hvem som hadde lederverv eller lederroller og makt.</i>	«vi Oscar af <i>Guds</i> Naade <i>Konge</i> til Norge og Sverige,de Gothers og Venders;Gjøre Vitterligt:» «Den nærmeste <i>Bestyrelse</i> af Almueskolevæsenet i en Kjøbstad paaligger en <i>Skolecommission</i> ,der bestaar af Stedets <i>Sognepræster</i> og residerende <i>Capellaner</i> , et <i>Medlem af Magistraten</i> samt saa mange af <i>Communalrepræsentationen udvalgte Mænd</i> , som denne bestemmer.» «I de større Kjøbstæder, hvor det gives flere præster, <i>bestemmes det af Biskoppen</i> , hvorledes <i>Tilsynet</i> med Skolevæsenet skal fordeles mellem dem» «Givet i Malmø den 12te Juli 1848. Under Vor Haand og Rigets Segl. <i>OSCAR</i> .»	Symboler på makt. Stadfester loven med grunnlag i Gud/ Kongen Mye geistlighet i ledelsen. Kommune-representasjon. Biskopen mye makt. Han bestemmer hvordan tilsynet skal gjøres... Kongens underskrift.
Dokumentering <i>Viser at de dokumenterte visse ting og litt</i>	«Enhver skolelærer skal føre en efter Biskoppen bestemte Form indrettet og af Sognepræsten <i>autoriseret Protocol</i> ..»	Biskopen bestemte hvordan protokollen var innrettet og hva

<p><i>om hvordan.</i></p>	<p>«Og deri <i>anmærke</i> ethvert Barns Alder, den Tid, hvori det er underviist,..»</p> <p>«..dets fremgang..»</p> <p>«..Og Forhold..»</p> <p>«samt de Forsømmelser og Uordener som maatte finde Sted»</p> <p>«<i>Protocollen</i> ligger stedse <i>til Eftersyn</i> i Skolen og <i>paategnes</i> af Præsten og de øvrige Skolecommissionens Medlemmer, saa ofte enhver af dem besøger Skolen»</p>	<p>som skulle føres. Anmerke først nevnt ! Faglig fremgang</p> <p>Forhold? kan tolkes videre. Anmerket forsømmelser? Og uorden. Hvem som trengte anmerkningene. Ettersyn...Kontroll behov?</p>
<p>Elevatferd <i>Viser elevens atferd og gjøremål.</i></p>	<p>«<i>læsning og Forstandsøvelser</i>» «<i>Religion og Bibelhistorie</i> efter de anordnede Lærebøger» «..samt <i>Bibellæsning</i> og til dels <i>Udenandslæren</i> af Psalmer;» «<i>Sang</i>» «<i>Skriving, Skriftslæsning og Regning.</i>» «..<i>haandgjernings-skole</i> for Pigebørn» «..samt for Drengbørnene gives <i>Vejledning i Gymnastik.</i>» «skolen begynder og slutter hver dag med <i>Bøn</i> og <i>Psalmesang</i>» Intet skolepligtigt børn maa <i>udeblive</i> fra Skolen»</p> <p>«I Tilfælde af <i>udeblivelse</i> enten fra Examen eller fra Provste- og Bispe-<i>Visitatser</i> uden gyldigt forfald»</p> <p>«at <i>Orden og Fliid</i> og en <i>Christelig aand</i> viser sig <i>herskende i dem.</i>»</p>	<p>Fra kontekst vet jeg lærebøkene var omstridt. Pugging kommer herfra?</p> <p>Forskjell jenter og gutter. De startet og sluttet med bønn og Salmesang. Fravær ikke lov.</p> <p>Fravær uten gyldig grunn. Hvordan i all verden skulle man sjekke at en kristelig ånd var i dem?</p>
<p>Kategorisering <i>Viser ord og utrykk som ble brukt for å klassifisere eller kategorisere.</i></p>	<p>«<i>Særskilt Classe</i> for <i>høiere</i> Underviisning,» «Adgang til Underviisning i denne <i>Classe</i> meddeles af Skolecommissionen uden hensyn til om eleven er <i>Confirmert</i> eller ikke» Enhver Skole, og, hvor Skolen er deelt i flere <i>Classer.</i>» «enhver <i>saadann Classe</i>» «De i §9 Givne Bestemmelser gjælde kun <i>saadanne</i> Lærere, som godtgjøre at dem være i Besiddelse af den <i>Dannelse</i>, der i..»</p> <p>«<i>Skolepliktige</i> ere Børn fra deres fylgte <i>syvende</i> aar indtil deres <i>Confirmation.</i>»</p>	<p>Klassifisering Klassebegrepet er fra denne tiden? Nå skal grupper mer brukes.</p> <p>Ordet saadanne er som om vi skulle sagt slike lærere, slike klasser, slike barn. Viser kategorisering. Interessant. skoleplikt til Konfirmasjon ikke</p>

	<p>«alle <i>Uconfirmerede</i> i den skolepligtige alder, med Tilføjelser af, hvilken privat eller offentlig Underviisning ethvert Barn Nyder» «at noget barn <i>forsømmes</i>»</p> <p>«I tilfælde af Forældrene ere saa <i>Ligegyldige, uordentlige eller lastefulde..</i>» «At dere Børn bliver <i>forsømte og fordærvede</i> hos dem..»</p> <p>«Saafremt <i>Trang</i> hindrer Forældre eller dem der ere i Forældrenes Sted, fra å sende de Børn de haver at Opdrage, til skolen,»</p> <p>«De personer, som ikke inden det fyldte nittende Aar ere <i>antagne til Confirmation</i> skal,..»</p>	<p>en bestemt alder. Ordet <i>Uconfirmerede</i> viser man kategoriserte dette. Kategorisering av foreldre. Kategorisering av barn som fordervede. Viser kategorisering for å hjelpe de økonomisk med å få barna på skolen 19 år og ukonfirmert var ikke bra hadde følger</p>
<p>Lederatferd <i>Viser ved ord og uttrykk måter leder skulle opptre på og forklarer arbeidsoppgaver og metoder.</i></p>	<p>«at <i>understøtte</i> den huuslige Opdragelse i at <i>bebringe</i> Ungdommen en sand christelig Oplysning og at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert medlem af statsamfunnet bør besidde» «Naar omsteændighederne tillade det, drager Skolecommissionen i Forening med øvrige vedkommende <i>Omsorg for</i>, at Underviisningen kan strække sig videre end til det her Foreskrevne..» «med en Almueskole kan ogsaa, naar Skolecommissionen <i>finder det hensigtsmæssig</i> og vedkommende vedkommende Communalrepræsentation samtykker deri,»</p> <p>«.., bør det paasees, at <i>aldrig flere Børn underviises</i> i samme Huus, end det kan bestaae med Sædelighed og god Orden.»</p> <p>«Hvert Aar <i>skal</i> Magistraten i Forening med Formændene <i>Opnævne</i> et passende Antal Mænd, hvilke have to og to i Forening inden saadan Tid og i de Omkredse, som af Skolekommissionen bestemmes, at <i>optage Fortegnelser..</i>» «Hvis vedkommende <i>finder</i>, at noget barn forsømmes, skal den <i>henviise det</i> til den almindelige Skole.»</p> <p>«Give Forældrene, Huusbønder og Andre som ere i Foreldrenes Sted, ikke fyldestgjørende Grunde for et barns Skoleforsømmelse, kunde de <i>ilægges</i></p>	<p>Mål: sann kristelig opplysning</p> <p>Mål: kan strekke seg til annet innhold også.</p> <p>Interessant, ikke fler barn en at orden kan opprettholdes..</p> <p>Skrive ned ting Dokumentering</p> <p>Bot beregnet etter formuens størrelse til foreldre,</p>

	<p><i>en Mulct, der efter deres Formueforfatning og andre Omstændigheder af Skolecommissionen fastsættes fra 24 Skilling til 3 Speciesdaler.»</i></p> <p>«...skulle Børnene på Fattigkassens bekostning sættes istand til at søge Skolen»</p> <p>«De personer, som ikke inden det fyldte nittende aar ere blevne antagne til Confirmation, skal, naar deres Gjenstridighed deri er Skyld, ved saadanne Tvangsmidler, som Skolecommissionen med Provstens Samtykke finder hensigtsmæssige, saasom ved Hensættelse i Tvangsarbeidshuse eller Redningsanstalter, søges forskaffet behørig Underviisning,»</p> <p>«..Kunde de Udeblivendes Forældre, Huusbonder eller Andre som ere i Forældrenes Sted, ilægges en efter deres Formuesforfatning og andre Omstændigheder af Skolecommissionen afpasset Mulct,»</p> <p>«I almindelighed paaligger det Skolecommissionen at vage over Alt, hvad der angaaer. Skolevæsenets Tarv, og kan Commissionens medlemmer fordele Tilsynet med Skolerne Mellem sig.»</p> <p>«I særdeleshed paaligger det Præstene, hver i sit Sogn, at føre et stadigt Tilsyn med Alt, hvad der angaaer opdragelse og Underviisning i Skolerne.»</p> <p>«De have ved ethvert Middel, der staar i deres Magt, saasom ved Besøg i Skolerne. Ved betimelig Opmuntring og Formaning, at virke til,»</p> <p>«Opsynet med samtlige Almueskoler i de til et provsti henhørende Kjøbsteder paaligger vedkommende Provst, til hvem Skolecommissionen i alle Sager, der fordre høiere Afgjørelse, har at henvende sig.»</p> <p>«Overopsynet med Skolevæsenet i en Stifts Kjøbstæder føres med Hensyn til Underviisningen af Biskoppen, og forøvrigt af</p>	<p>husbonden eller andre ansvarlige ved for dårlig grunn for fravær.</p> <p>Utjevne Forskjell? Eller for at alle skulle ha Opplysning uansett stand. Staffe gjenstridige elever med tvangsarbeid eller redningsanstalt hvor de kan får ordentlig nok undervisning.</p> <p>Bot etter formuens størrelse til foreldre, husbonder eller andre ansvarlige ved fravær.</p> <p>Våke over alt som kan være i skolevesenets interesse og fordele dette tilsynet... Presten føre et stadig tilsyn med alt som angår oppdragelse og undervisning.</p> <p>Ethvert middel kan tolkes...nesten hva som helst lov.</p> <p>Oppsyn</p> <p>Overopsyn Kan tolkes som en overvåkning eller streng kontroll.</p>
--	--	--

	<p>Stiftdirectionen.»</p> <p>«Vedtages de Mulcter, som efter denne Lov Forelægges Vedkommende, kunde de <i>inddrives ved Udpanting;</i>»</p> <p>«I motsat Fald <i>afgjøres</i> sagen af Politiret.»</p>	<p>Man kunne ta pant for å få inn bøtene.. Pant i hva da? Ved uteblivende betaling førte det til anmeldelse.</p>
--	---	--

Figur 4.4 Matrise for underbygging av kategorier og analytiske notater.

4.3.4 Videre analyse og tolkning av kategoriene og aksial vurdering

4.3.5 Om ledelse i loven

Kategorien ledelse svarer på hvem som ledet skolen. Jeg finner at ledelsen i skolen i 1848 også var mye preget av geistlige eller religiøs ledelse. Kategorien viser allikevel at det nå ser ut til å være også representanter fra kommunen med i ledelsen. Skolekommisjonen hadde den øverste ledelsen av skolevesenet og den bestod av stedets sogneprester, residerende kapellaner, et medlem av magistraten samt så mange fra kommunerepresentasjonen som magistraten bestemte. Det kunne dermed allikevel være overvekt av religiøse ledere i denne kommisjonen. Dette er med å svarer på underspørsmål om lederroller og hva slags ledelse det var. Ledelsen skulle holde tilsyn med skolevesenet og biskopen hadde øverste myndighet til å fordele tilsynet. Dette viser at man nærmest skulle overvåke befolkningen noe tekstutsnitt jeg har satt under lederatferd også dokumenterer. Dette kan vise en relasjon mellom ledelse og lederatferd. Loven er befestet med setninger som denne: «Oscar af guds naade Konge» og det viser fortsatt tillit til hellige skrifter og viser til Guds makt over kongen. Kategorien ledelse er noe deskriptiv da ord som bestyrelse og bestemmes lett kan tolkes som de som leder. Men den er også noe fortolkende i og med at noe tolkning må til og jeg har tolket utfra teori om ledelse. Denne kategorien tenker jeg også kan være en noe forklarende overfor problemstillingen med hvorfor spørsmålet. Det kan se ut til at ledelse kan ha vært en grunn til nedskrivningen av anmerkninger som kategorier senere her også viser til.

4.3.6 Om dokumentering i loven

Denne kategorien viser gjennom analysen av loven at biskopen bestemte hvordan skoleprotokollen skulle innrettes. Dette svarer på underspørsmål om hvem som bestemte hva som skulle anmerkes. Dette kan tolkes som at biskopen laget rubrikkene i protokollen og bestemte hva som skulle skrives ned. Protokollen skulle også være autorisert av sognepresten. At det var biskopen som bestemte hva som skulle skrives kan ha ført til at det i ulike deler av landet og under ulike bisper kan ha vært forskjell på hva som ble skrevet opp alt etter hvilken biskop som styrte. Anmerke er her direkte benyttet som beskrivelse av denne nedskrivningen dermed kan dette tolkes som en ganske deskriptiv utledet kategori. Kategorien forteller meg noe om hva man anmerket som alder, hvor mye undervisning eleven hadde fått, fremgangen til barnet og det står forholdet til barnet. Dette siste her kan tolkes. Hva mente man med forhold? Det kan ha betydd at alt de så på som viktig informasjon kunne skrives opp og jeg tenker at sosiale forhold og atferd kan være en tolkning. Det står også at forsømmelser og uordener ble skrevet opp. Dette kommer da an på hvordan man den gang tolket forsømmelser og uordener. Jeg tenker at forsømmelser ofte i disse tekstene gjelder oppmøte eller fravær. Uordener kan tolkes også som ikke å følge ordener eller regler. Slik sett kan det hende man også skrev opp atferden. Protokollen ble kontrollert av presten og skolekommisjonenes medlemmer når de besøkte skolen. Kategorien er også noe fortolkende da jeg har lest litteratur om dokumentering av Goffman og jeg legger dermed til teoretiske tolkninger ved navngivning av kategorien. Kategorien er ganske nær empirien allikevel.

4.3.7 Om elevatferd i loven

Kategorien elevatferd i loven sier ikke så mye om elevenes atferd i så rike beskrivelser som instruksene gjorde. Men den sier at fravær ikke var lov da det kunne føre til bot for foreldrene. Man ville at atferden var preget av: «orden og Fliid og en sand Christelig aand viser sig herskende i dem». Dette viser at atferden skulle være en sand kristen atferd og i tillegg en åndelig atferd. Kategorien er mest fortolkende da jeg har tolket meg frem til å kalle det atferd. Den er også fortolkende på grunn av teori jeg har lest om stigma som kan gi ulik atferd. Noe forklarende kan denne kategorien også være da jeg tolker det til at stigma kan føre til anmerkninger og dermed være forklarende overfor hovedspørsmålet om hvorfor man anmerket. Elevatferden kan også ha vært så uønsket av ledelsen slik at det i

seg selv også forklarer noe om hvorfor man anmerket. Men det står ikke eksplisitt i teksten det er dermed en forklarende kategori.

4.3.8 Om kategorisering i loven

Kategorisering som kategori i loven viser meg at man her i sterkere grad enn i instruksene kategoriserte da man bruker ord som «classe», «høiere classe» og «saadann classe». Dette viser til en klassifisering og det er således ganske deskriptivt utledet da det er nært ordene klasse. Men det er også noe fortolkende utledet da jeg utfra å ha lest teori om kategorisering lettere ser kategoriseringer i samfunnet og havnet på å kalle det kategorisering istedenfor klassifisering. Kategoriseringer i loven er også ord som «uconfirmerede», «skolepliktige børn». Dette viser at man kunne kategoriseres som ukonfirmert. Kontekst forteller meg at det å være ukonfirmert ikke var bra da det gav visse begrensninger i det voksne liv. Ord som «ligegyldige, uordentlige og lastefulde» er data som viser at man kategoriserte foreldre. Ord som «forsømte og fordervede» er data som viser at man kategoriserte barn. Man kategoriserte dermed mennesker. Jeg tror også at kategorisering kan være en noe forklarende kategori som jeg har tolket på bakgrunn av teori og empiri. Det kan derfor være en kode på et høyere abstraksjonsnivå, noe som vurdering av relasjoner mellom kategorier senere i analyse eventuelt vil vise. Denne kategorien kan kanskje således være med å svare på hvorfor man anmerket. Men den gir ikke noe klart svar. Det er i så fall et abstrakt fortolkende og forklarende kategori.

4.3.9 Om lederatferd i loven

Denne kategorien er med å svarer på spørsmålet om hva slags ledelse det var. Analysen viser at målet for ledelsen var: «at understøtte den huuslige opdragelse i at bebringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder ethvert medlem af statssamfunnet bør besidde». Dette viser at det også var andre ferdigheter enn den kristne som var mer viktig på denne tiden enn i 1736. Den viser også at ledelsen skulle nå mål. Kategorien viser at ledelsen skulle oppnevne et passende antall menn som to og to skulle «optage fortegnelser over alle Uconfirmerede i den skolepliktige alder». Dette viser også at både dokumentering og kategorisering også var en lederatferd. Dette viser på sitt vis slektskap mellom kategoriene dokumentering, kategorisering og lederatferd. Når en ser på § 14 i figur 4.3 i skjema for åpen koding så ser en at paragrafen kan underbygge flere kategorier. Det har her vært litt vanskelig for meg å

kategorisere hva som er hva men oppdelingen har også vært nødvendig for å se og forstå de små delene da noe av forklaringene kan ligge her. Samtidig når en ser det i en helhet ser en at det hele er mest en lederatferd men den viser at lederatferden inneholdt dokumentering og kategorisering således viser dette relasjon mellom kategorier. Kategorien lederatferd viser også at ledelsen kunne ta i bruk ganske sterke virkemidler som straff med skoleforsømmelse. Man kunne gi foreldrene bøter. Også bonden kunne få bot for sine husmenn slik jeg tolker det. Boten var beregnet etter formue så for bønder kunne bøter for sine husmenns forsømmelser eller fravær antakelig føre til forholdsvis høye bøter. I tillegg kunne bøtene inndrives ved «udpanting». Hva det var utpanting i står det ikke men det er rimelig å anta at dette kunne være pant i eiendeler eller eiendom. Dersom man ikke betalte ble man antakelig anmeldt da det står at saken avgjøres av politiet. Kategorien viser også dersom man ikke innen det nittende år var blitt konfirmert kunne man bli hensatt til tvangsarbeidshus eller opphold i redningsanstalter. Lederatferden bar også preg av noe jeg tolker som overvåkning da det i teksten står at man skulle: «vaage over alt, hvad der angaaer. Skolevæsenets Tarv, og kan Commissionens medlemmer fordele tilsynet med Skolerne Mellem sig». Prestene skulle også i særdeleshed ha ansvar for å føre et stadig tilsyn med alt som kunne angå oppdragelse og undervisning. Alt kan tolkes som alt. Det vil si en form for overvåkning av alt. Siden dette stod i skoleloven var dette også noe skolemesteren eller læreren måtte følge opp. Det var antakelig slik sett også en plikt siden det jo stod i skoleloven. Det var et «oppsyn» og et «overoppsyn». Overoppsynet hadde biskopen ansvaret for. Så i vid forstand kan lederatferden i loven av 1848 tolkes som overvåkende, kontrollerende og straffende atferd. Men også kan den tolkes som kategoriserende og dokumenterende. Lederatferd ser ut til å være en fortolkende kategori da jeg har tolket ord som bot, tilsyn, overoppsyn, tvangsmidler til å havne under kategorien lederatferd. Kategorisering under lederatferd kan se ut å være noe forklarende men det er vanskelig å vite om det skal plasseres under lederatferd eller stå for seg selv. Jeg tenker at når jeg vurderer videre relasjoner mellom kategorier vil jeg kanskje lettere se dette.

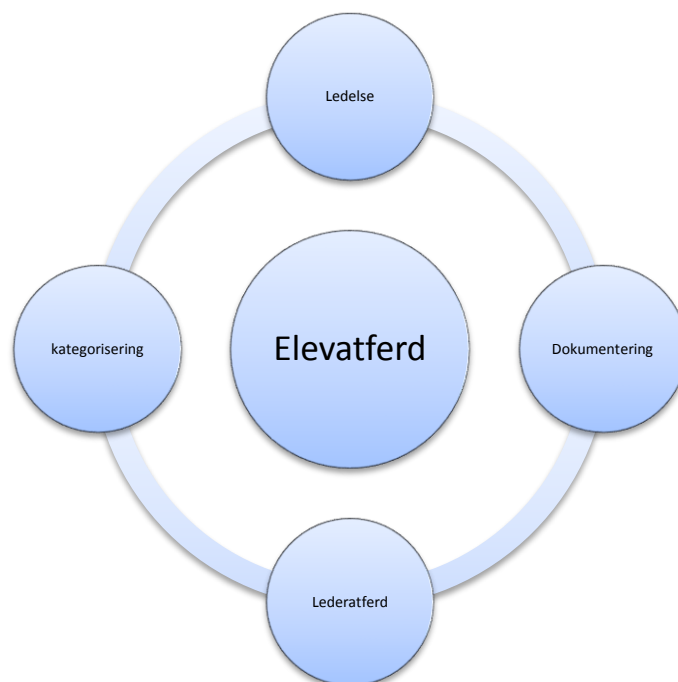
4.4 Felles avsluttende analyse gjennom selektiv koding

Denne siste delen av analysen har jeg valgt å gjøre samlet da jeg fant de samme kategoriene i begge dokumentene og siden jeg tolker historisk kontekst til å være ganske lik vil nå forsøke se på relasjonene mellom de ulike kategoriene samlet. Thagaard (2013)

sier koding omfatter å reflektere over sammenhengen mellom de ulike kodene eller kategoriene og at man legger vekt på begreper som kan fremheve meningsinnholdet i dataene. Grønmo (2004) sier at det å lete etter begreper er den siste del av analysen. Dette kan dermed føre til at man finner begreper utledet dels fra empirien men også gjennom teoretisk fortolkning. Man kan også gjennom dette utlede hypoteser og teorier.

Jeg skal nå vurdere forholdet mellom disse kategoriene. Jeg skal se etter om det er noen relasjoner mellom dem og om det er noe slektskap. Jeg tolker det slik at det er det. Elevene hadde en atferd som kunne kategoriseres og dokumenteres gjennom en lederatferd beordret av ledelsen. Eller man kan si det motsatt veg. Ledelsens lederatferd kategoriserte og dokumenterte elevatferd. Det er her vanskelig å si om det var høna eller egget som kom først. Med dette mener jeg: Kommer lederatferden først eller elevatferden? Er det noe slektskap mellom disse kategoriene? Er det noen familielikheter innenfor disse kodene igjen? Jeg vil si det slik at jeg synes jeg ser noe slektskap.

Disse relasjonene vil jeg vise gjennom en figur som viser slektskap mellom kategorier:



Figur 4.5 Figur som viser relasjon og slektskap mellom kategorier.

Denne figuren viser at slik jeg tolker det står elevatferden litt for seg selv mens alle de andre kategoriene på et vis er i slektskap og har en relasjon eller snakker sammen. Jeg vil si alle de andre kategoriene har med ledelse å gjøre. Dokumenteringer og kategoriseringer kan sies å være en lederatferd og dermed ha noe med ledelse å gjøre. Det var antakelig et behov de hadde overfor elevene og et behov de hadde overfor allmennheten og befolkningen. Jeg kan driste meg til å kalle dette en form for lederbehov. Et behov for ledelse og kontroll. Et behov for kategorisering. Et behov for dokumentering.

Dokumenteringer som anmerkninger kan også tolkes som å ha vært en form for skriftlig kategorisering. Dermed kan dokumentering slukes inn i kategorisering. Man står da igjen med elevatferden, ledelse og en spesiell type lederatferd. Jeg har hatt en anelse om at noe forklarende kan ligge i kategoriseringene. Siden dette dreier seg om skole kunne man kalle det lærers kategoriseringsbehov. Dersom man ser på det som ledelse kunne det være leders kategoriseringsbehov. På bakgrunn av Goffman (1963) sine teorier om at kategoriseringer er ubevisste sosiologiske prosesser tolker jeg det til at behovet for å kategorisere var så sterkt at man nærmest kunne kalle det en trang. Et begrep kunne da bli leders kategoriseringstrang. Dette er i så fall et begrep jeg utleder fortolkende og forklarende fra teori om kategorisering, siden Goffman (1963) sa det var slik at samfunnet laget mening gjennom å kategorisere. Dette er således også antakelig et sterkere behov desto høyere opp man sitter i ledelsen da Goffman (1963) sa at kategoriseringer også fungerte som en funksjon for at folk skulle kjenne sin plass i samfunnet. Kategorisering kan dermed også tolkes som et maktmiddel for å bevare sin egen makt og dermed være en del av ledelse.

Det at loven den gang sa at man skulle «vaage over alt» og «føre et stadig tilsyn med alt» og «med ethvert middel, der staar i deres Magt» fører til at man kan tolke det som at man nesten kunne gjøre hva som helst for å ha oversikt og kontroll og for nå målene. Det kan ligne en slags form for grenseløshet i dette. I denne forbindelse kan jeg anta at man nærmest kunne skrive ned og anmerke hva som helst. Anmerkningene var således et verktøy for ledelse den gang. Men dette er mine tolkninger. Jeg kan skjematisk utvikle begrepsutvikling fra systematiske koder eller kategoriene til begreper i selektiv koding slik:

Skjema for begrepsutvikling gjennom selektiv koding *= står for vektlagt begrep og mulig forklarende tolkning			
Systematiske koder	Vurdering/tolkning av slektskap og familielighet	Selektive koder	Nye og beholdte begrep
Ledelse	Er en atferd	Lederatferd	Ledelse
Dokumentering	Er en lederatferd Er en lederplikt	Lederatferd	
Lederatferd	Er en lederatferd	Lederatferd	Ledelse
Kategorisering	Er en lederatferd	En spesiell type lederatferd*	Kategoriseringstrang*
Elevatferd	Er en elevatferd	Elevatferd	Elevatferd

Figur 4.6 Matrise for å vise vei fra systematisk koding til selektiv kode/ begrep.

Denne matrisen viser ved stjernetegnet at jeg har lagt vekt på kategorisering som en fortolkende og forklarende kode. I selektiv koding velger man selektivt ut forklarende begreper slik jeg har tolket det. En spesiell type lederatferd synes jeg på bakgrunn av datamaterialet og Goffman sine teorier kan tre frem. Jeg har kaldt dette kategoriseringstrang. En selektiv kode er da kategoriseringstrang. En kode etter en selektiv koding er et begrep. Jeg vil da si jeg nærmer meg noen resultater som peker på en hypotese om kategoriseringstrang. Jeg finner ikke enda et eksplisitt konkret svar på hvorfor man anmerket i den tidlige skolen annet enn for fravær men jeg finner antydninger til at ledelsens kategoriseringstrang overfor elevene gjorde seg gjeldene. Denne kategoriseringstrangen vil jeg forsøke underbygge skjematisk slik:

Skjema for underbygging av selektiv kode Utvalgt selektivt begrep: Kategoriseringstrang Data element fra vedlegg 1 og 2. (Instruksjonen og Loven) Kursiv = viser viktige tolkningsord.		
Kategori/begrep	Meningsbærende tekstelement	Analytiske Notater
Ledelsens kategoriseringer og kategoriseringstrang Vedlegg 1.	«Skulde der finnes nogle <i>Fattige forladte Fader-og Moderløse Børn, som ingen Tilhold have, men lever af Almisse</i> , bør han antage sig dennem, og ikke mindre <i>besørge</i> deres, end andres <i>Underviisning</i> »	Viser kategorisering for å nå undervisningsmål og for å utjevne forskjeller. Men kan også tolkes som at disse var risikobarn for dårlig oppførsel som måtte oppdras da de kunne føre til uordener i samfunnet.

	<p>«...skulle nogen af Børnene uden deres Forældres Videskab og imod deres Villie <i>udeblive</i> af Skole, giver han det Forældrene tilkiende, som da alvorligen <i>straffer</i> dennem;...»</p> <p>«...Thi bør han <i>ikke reflectere på forældrenes Tildtand og Formue</i>; men hans eeneste Øyemerke skal være. At faae de hannem anbetroende Børn, den eene saavel den anden, <i>forsvarligen underviiste.</i>»</p> <p>«...Medens Morgen-Bønnen læses, skal alle tilstedeværende Børn ligge på deres Knæ; og bør han <i>vel see til</i>, at Børnene med <i>andakt</i> synge Psalmerne, bede Bønnen, og høre Guds hellige Ord læse.»</p> <p>«Denne Instruction skal trykkes og opslaaes i enhver Skole, <i>til alles Underretning</i>, samt ey allene af Degne, Klokkere og Skoleholdere, men af alle <i>Vedkommende i alle Maader allerunderdanigst</i> og med største <i>Fliid efterkommers...</i>»</p>	<p>Viser kategorisering av atferd for utmåling av straff. Viser en trang ledelsen hadde til å kategorisere.</p> <p>Viser man ble bedt om å ikke kategorisere foreldrenes tilstand og formue... Dette kan tolkes som at dette var noe man viste var en iboende trang... Viser kategorisering av elever som forsvarlig underviste.</p> <p>Viser kategorisering av det å gjøre ting med andakt som en kategorisering av elevatferd. Viser at man kategoriserer for kontroll siden det står: <i>vel see til</i>. Kan også bety det var en kategoriseringsplikt men det kan komme av toppledelsens kategoriseringsbehov og derav trang.</p> <p>Dette viser kategorisering av en lydige atferd som på alle måter er underdanig. Det kan tolkes som en kategorisering for bevaring av makt i et samfunn. Skulle henge på veggen til alles underretning. Kan vise kategoriseringer har en maktbevarende funksjon og ledelsen hadde trang til makt.</p>
<p>Ledelsens kategoriseringer og kategoriseringstrang i Vedlegg 2</p>	<p>«Det skal være Almueskolernes <i>Formaal</i> at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en <i>Sand Christelig Oplysning...</i>»</p> <p>«...at optage Fortegnelser over alle Uconfirmerede i den skolepliktige alder...»</p>	<p>Viser kategoriseringstrang for å nå mål, om en sann kristelig opplysning.</p> <p>Viser en kategorisering overfor ukonfirmerte. Nærmest en</p>

	<p>«I tilfælde af Forældrene ere saa LigeGYLDIGE, uordentlige eller lastefulde at deres Børn blive forsømte og fordervede hos dem, skal Skolekommissionen søge at faae Børnene udsatte hos Familier, som samvittighedsfuldt ville sørge for deres Opdragelse og holde dem i Skole.»</p> <p>«De Personer, som ikke inden det nittende Aar ere <i>blevne antagne til Confirmation</i>, skal, naar deres <i>Gjenstridighed</i> deri er Skyld, ved saadanne <i>Tvangsmidler</i>, som Skolekommissionen med Provstens samtykke finder hensigtsmæssige, saasom ved Hensættelse i <i>Tvangsarbeidshuse eller Redningsanstalter, ...</i>»</p> <p>«I almindelighed paaligger det Skolekommissionen at vaage over Alt, hvad der angaaer Skolevæsenets Tarv»</p> <p>«Enhver skolelærer skal føre en efter Biskoppen bestemte form indrettet og af Sognepræsten autoriseret Protocol over alle hans skole eller Classe henhørende skolepligtige Børn, og <i>anmerke</i> ethvert Barns Alder, den Tid, hvori</p>	<p>kategoriseringsplikt på bakgrunn av toppledelsens kategoriseringstrang.</p> <p>Viser at visse kategoriseringer av foreldre og elever kan gjøres på betenkelig måte som vi nå kan reagere på ordbruken i. Kategoriseringene rammer familiene. Og kan brukes som maktmiddel fra ledelsen overfor foreldre. Kan se ut til at den kristne oppdragelsen i skolen var så viktig for ledelsen at man tok barna fra de dersom de ikke sørget for en kristen oppdragelse. Kan tolkes som et behov for makt og dermed en trang ledelsen hadde til å skille ut disse, nærmest som en segregering.</p> <p>Viser en kategorisering av ukonfirmerte. Og en kategorisering av elevatferd som gjenstridighet. Kategorisering fører til bruk av Tvang. Kategorisering for straffeutmåling kan det tolkes som. Viser et behov ledelsen hadde for å få folk lydige og konfirmerte. Dette kan igjen tolkes som en trang for bevaring av makt.</p> <p>Viser en overvåkning av alt som kan være av skolens interesse. Et behov for overvåkning, oversikt.</p> <p>Viser en plikt til å anmerke eller dokumentere alder, hvor mye undervisning, elevens fremgang. Anmerke Forhold kan tolkes som at man kunne kategorisere sosiale forhold eller det kan</p>
--	---	---

	<p>der ern underviist, dets <i>Fremgang og Forhold, samt de Forsømmelser og Uordener, som maate finde Sted. Protokollen Ligger stedse til Eftersyn i Skolen og paategnes af Præsten og de øvrige Skolekommissionens medlemmer, saa ofte enhver af dem besøger skolen.»</i></p>	<p>tolkes som at man kunne skrive ned atferd av ulikt slag. Forsømmelser og uordener som kunne skje kan tolkes som at man skrev opp ulike hendelser eller atferd. Viser at disse skriftlige kategoriseringene kunne brukes som en kontrollfunksjon for ledelsen. Viser derav en skriftlig kategoriseringstrang for toppledelsen.</p>
--	--	--

Figur 4.7 Matrise for underbygging av selektiv kode/begrep.

Resultatene av denne analysen viser at kategoriseringer hadde en rekke positive funksjoner for ledelsen. Jeg vil nå ramse de opp: man kategoriserte for å nå mål, for å hjelpe, for å utjevne forskjeller, for straffeutmåling, av økonomiske grunner, for kontroll, for oversikt, for kategorisering av elevatferd, for kategorisering av underdanighet i befolkningen, for lydighet, for dokumentasjon og for maktbevaring. Jeg synes analysene viser at anmerkninger er skriftlige kategoriseringer av elevatferd. Jeg tolker det også til at en kategoriseringstrang kan utøves skriftlig og muntlig eller abstrakt i menneskers hjerne. Jeg vil behandle kategoriseringer og kategoriseringstrang videre i drøftingen.

En mulig hypotese om en medvirkende drivkraft overfor ledelsens kategoriseringer i anmerkningene synes jeg trer frem på bakgrunn av teoretiske tolkninger i lys av Goffman`s teori om ubevisste kategoriseringer og på bakgrunn av analyser av trekk i empirien. Dette er nok ikke hele forklaringen på hvorfor man anmerket og beskrev elevene skriftlig da det også var av andre grunner som tidligere nevnt. Men det kan ha vært en medvirkende drivkraft. Jeg kan visualisere det på denne måten slik jeg tolker at denne kategoriseringstrangen kunne slå inn:



Figur 4.8 Viser en mulig hypotese om ledelse, kategoriseringstrang og elevatferd.

I lys av teori om stigma, kategorisering og ledelse kunne det kanskje også forklares på denne måten:



Figur 4.9 Viser en hypotese av en mulig vei fra stigma til anmerkning.

Her antar jeg at et stigma kunne gi en elevatferd som leder føler en ubevisst kategoriseringstrang overfor hvorpå han tar valg om å skrive en anmerkning. Stigma behøver ikke resultere i en slik prosess men det kan. Jeg hevder ikke at det ikke fantes direkte umulig oppførsel også den gang men det kan være mulig at noen elever som fikk mye anmerkninger fikk det på bakgrunn av et annet stigma og en påfølgende kategoriseringstrang hos lærere, andre voksne og ledere i skolen. Slik sett kan en kategoriseringstrang være med å forklare kategoriseringer og beskrivelser av elever som ble gjort i anmerkningene.

Den konkrete hovedproblemstillingen i denne studien har vært: **«Hvorfor skrev man anmerkninger i den første norske skolen for allmennheten?»**

Underspørsmål har vært: **Hvem bestemte dette? Hvem hadde lederroller? Hva slags ledelse var det? Hva skrev man opp? Hvordan håndterte man anmerkningene?**

Mine analyser og tolkninger viser at det ikke er så lett å få klare svar på alle spørsmålene mens noen spørsmål er lettere å besvare. Så kort som mulig vil jeg oppsummere at tolkning og analysene av instruksen fra 1739 og loven fra 1848 viser at lederrollene var besatt av

konge, biskopene, prostene, skolekommisjonen, prester, sogneprester, degnene, klokkerene, skoleholdere og lærere. Det var ofte biskopen som bestemte det meste. Hovedinntrykket er en geistlig, kirkelig eller religiøs ledelse. Lederstilen var truende, overvåkende, straffende og autoritær. I forhold til mye av dagens ledelse kan man si det var en primitiv og mindre human måte å lede på i forhold til hva som er akseptabelt i skole i dag. Det var en autoritær, religiøs ledelsesform hvor biskopen hadde mye makt. Hvordan anmerkninger ble håndtert ser ut til å ha vært slik at skolemesteren eller skolelæreren anmerket diverse opplysninger i protokollen. Protokollen var etter biskopens bestemte form. Den ble levert til presten for kontroll som senere skrev dette ned i et manntall ved bispens og prostens visitas. Protokollen skulle også ligge klart til ettersyn i skolen. Presten og skolekommisjonenes medlemmer skulle påtegne protokollen når de var på besøk i skolene. Hva som skulle anmerkes ble bestemt av biskopen. Det er dermed ikke helt enkelt å svare på hva som ble anmerket da det kan tolkes på flere måter. Det kan tolkes som kun fraværsføring. Men mye tyder på at man også skrev ned noe elevatferd da de skulle skrive ned forsømmelser, uordener og skrive om elevens forhold.

Svaret på hovedproblemstillingen om hvorfor man skrev anmerkninger i den første norske skolen har vært vanskeligst å få svar på da jeg ikke finner det eksplisitt i teksten. Men det er ting som kan tyde på hvorfor. Det nærmeste jeg kommer svar her er mine fortolkninger og mine mer eller mindre abstrakte hypoteser. Jeg tolker det til at skriftlige kategoriseringer som anmerkninger kunne ha flere positive funksjoner for ledelsen. På bakgrunn av analyse og tolkning av trekk i empirien og teoretiske tolkninger har jeg i tillegg en hypotese om at det kanskje var en ubevisst kategoriseringstrang som var en medvirkende årsak. Grunnlaget for denne hypotesen ligger i tolkning av teori om kategoriseringer og fra rike beskrivelser av elevatferd, foreldreatferd og mennesker i empirien. Jeg synes Goffman sine teorier kan se ut til å være med å støtte opp under en slik hypotese.

5.0 Drøfting

Hovedfunnet i analysen er en hypotese om at det var en iboende kategoriseringstrang i menneskene som ledet skolen på 17-1800 tallet som var en medvirkende årsak til at man beskrev mennesker gjennom anmerkninger. Jeg vil nå diskutere hva en slik kategoriseringstrang og kategoriseringer kan ha betydd på godt og vondt. Kategoriseringer

og kategoriseringstrang henger nøye sammen og kan ved første øyekast virke bare negativt men det trengte ikke være bare det. Kategoriseringer hadde positive effekter både sett fra ledelsens, elevenes og foreldrenes ståsted.

Kategoriseringer som fattig kunne føre til utjevning av forskjeller og hjelp fra fattigkassa. Noe av det positive man oppnådde den gang med kategoriseringene var dermed å hjelpe de som ikke hadde råd til å dra på skolen til å allikevel komme seg dit. Slik sett hjalp man dem til å komme seg frem til konfirmasjonen og dermed få de voksnes rettigheter og et bedre liv etter datidens samfunn. Historisk kontekst sier også at konfirmasjonen var viktig for å kunne eie eiendom og for å få voksen lønn for sitt arbeid (Torkildsen, 1995). De fattiges liste var ikke bare negativ slik sett men det kan tolkes som en kategorisering for å hjelpe. Sett fra elevenes og foreldrenes side kan dette også tenkes å ha blitt opplevd positivt men det kan også tenkes at det kan ha følt stigmatiserende å være på de fattiges liste. Det kan også ha vært en hjelp for ledelsen til å sile ut hvem de skulle hjelpe. Kategoriseringene hjalp også antakelig ledelsen til å holde oversikt over hjelpebehovet men det kan også antas at de bare ønsket en kontroll og at de gjerne betalte for at folk skulle få den rette oppdragelsen til lydighet. Kategoriseringer for å utjevne forskjeller og hjelpe kan også ha hatt økonomiske konsekvenser for ledelsen overfor hvem de kunne hjelpe gjennom de fattiges liste. Dette var nyttig for ledelsen å holde oversikt over.

Man kategoriserte for utmåling av straff da skoleforsømmelser kunne føre til bøter og i verste fall pant i eiendeler dersom man ikke betalte boten. Dette kan også ha hatt økonomiske fordeler for ledelsen da bøter var inntekter til fordel for skolen.

Kategoriseringene kunne føre til vurderinger av hvorvidt en elev havnet i tvangsarbeidshus eller redningsanstalt. Kategoriseringer førte til vurderinger av hva slags straff som var passe. Om man skulle rises i de andre barnas påsyn eller om man bare trengte gi dem en reprimande, en kjærlig formaning eller en melding til foreldrene som selv kunne straffe barna. Straff kan føre til lydighet. Derfor kan dette sies å kunne ha hatt en positiv effekt for ledelsen den gang da de oppnådde en disiplinert atferd på bakgrunn av straff og trusler om straff.

Man kategoriserte også for å se at man hadde nådd undervisningsmål om en forsvarlig undervisning. Dette var positivt for ledelsen. Anmerkningene var skriftlige kategoriseringer eller beskrivelser. Det var flere fordeler med skriftlige nedtegnelser da man gjennom dette hadde mer oversikt over hele allmennheten. For ledelsen var det mange

elever og mange foreldre å følge med på. Man skulle også holde oversikt over alt som kunne vedgå oppdragelse og undervisning. Det var helt andre mål i skolen den gang og man skulle sørge for at barna hadde en kristelig ånd og det kan ikke ha vært så lett å kategorisere. Selv om dette var positivt for ledelsen å få rede på er det ikke sikkert at det følte greit at ens ånd ble kategorisert også for elevene. Men dette var slik målene den gang var. Hele befolkningen var disiplinert inn i dette.

Gjennom anmerkningene hadde man også en dokumentasjon. For en ledelse er det nyttig med dokumentasjon da dette kan fungere som bevis. Goffman (1963) sier at vi trenger synlige bevis for kunne kategorisere den egentlige identiteten. Anmerkninger kan ha fungert som synlige bevis og også som stignasymboler som Goffman (1963) nevner som viktig for å bekrefte menneskers egentlige identitet. Siden det ser ut til at man nøye fulgte med på elevatferden kan anmerkningene ha hjulpet til med å beskrive og kategorisere atferden overfor presten. For presten var dette et viktig hjelpemiddel til oversikt. Den samme funksjonen kan det ha hatt for biskopen som jo var øverste leder i skolen og som hadde mest makt. Selv om dette var positivt for ledelsen er det ikke sikkert at elevene syntes det var greit å bli befestet med stignasymboler på bakgrunn av overvåkning. De kan etter min mening ha fungert som en stempling for videre nedvurdering og diskreditering som Goffman (1963) nevner. Når det gjelder dokumentering er kanskje en eventuell kategoriseringstrang spesielt skummelt. Da vi vet at skriftlighet er noe man skal ha respekt for. Goffman (1963) snakker om at man i organisasjoner fester informasjon til personer. Dette ser man også skjedde i den tidlige skolen. Det negative med dokumenteringen kan ha vært dersom elever ble beskrevet feil.

Det ser også ut til at for de geistlige som hadde mye makt kunne kategoriseringene ha hatt en maktbevarende funksjon. De ønsket en allmennhet som «i alle måter allerunderdanigst og med største flid» skulle etterkomme instruksene. Kategorisering av en underdanig atferd kan ha hatt en maktbevarende funksjon som var positivt for ledelsen. Jeg tenker at den som har makt vil beholde sin makt. Ledelsen kan derfor ha hatt et behov i forhold til å bevare sin makt. Anmerkningene kan ha vært med på å fungere avskrekkende og som en straff eller trussel og dermed også ført til at ledelsen fikk ro i klassen. Man kan anta at man syntes det var alvorlig å bli nedskrevet i protokollen da man visste at dette ville presten, prost, skolekommisjonen og biskopen få greie på. Slik sett kan det ha vært et verktøy for ro selv om det var en mildere form for disiplin enn ris, bot og pant og tvangsarbeid. Men jeg antar det hadde en disiplinerende og maktbevarende effekt da dette jo etter hvert

oppbygget en biografi om eleven som Goffman (1963) også nevner. Det var antakelig også på bakgrunn av denne nedskrevne biografien man senere satte en passende straff i forhold til. Til syvende og sist kunne kategoriseringer gjennom anmerkinger sende personen i tvangsarbeidshus eller redningsanstalt, eller føre til at omsorgen for eleven ble overført til andre som bedre kunne oppdra barnet. For noen elever kan dermed en skriftlig kategoriseringstrang i forhold til dette ha vært alvorlig og selvsagt ført til disiplin.

Kategoriseringstrangen hjalp antakelig også ledelsen i å få mening i tilværelsen. Goffman (1963) sier at samfunnet skaper mening gjennom å ubevisst kategorisere mennesker. Så lenge mannen i gata gjør dette er det logisk at også ledere som også er mennesker gjør dette. Og selv om Goffman sine teorier er fra 1900- tallet er det allikevel logisk at hans oppdagelser av sosiologiske prosesser også gjaldt på 17-1800 tallet selv om de som levde da ikke visste noe om denne teorien. Slik sett kan en kategoriseringstrang ha hatt en meningsskapende og forklarende funksjon for ledelsen den gang. Når man fikk plassert mennesker i en kategori ble man antakeligvis litt tilfreds da det skapte en mening. Jeg vil si det slik at det å kategorisere er som å rydde. Dette har en positiv funksjon for oss mennesker. Vi får ro når vi har ryddet. Slik er det antakeligvis også i hjernen. Vi sier ofte at; «jeg måtte plassere ting». Jeg måtte få ryddet i eget hode sier vi, og da føler vi oss litt mer tilfreds etterpå. Slik sett kan man si at dette også hadde en kognitiv og psykologisk funksjon for mennesket. Kategoriseringer er også helt nødvendig. Uten dette hadde ingenting lengre hatt mening. Jeg tror vi mennesker kategoriserer alt. Vi beskriver og setter ord på ting. Vi må kalle ting noe. Hvis vi ikke hadde kategorisert en stol som en stol så hadde vi ikke kjent igjen stoler. Vi kategoriserer antakeligvis også mennesker og man kategoriserte således også derfor mennesker for 300 år siden. Goffman (1963) sier vi ikke er klar over at vi plasserer mennesker i kategorier og at vi ikke er klar over at vi gjennom dette lager forventninger til personen foran oss. Slik sett var dette ubevisst for skole- og klasseledere den gang. Det er sannsynlig at vi mennesker alltid ubevisst har gjort dette så lenge vi har hatt hjerne til det. Det negative med dette var at overfor elevene og foreldrene kan dette ha ført til at de ble kategorisert feil. Det er ikke sikkert at kategoriseringstrangen således bare var bra selv om den skapte mening i tilværelsen og hadde en rekke positive funksjoner for ledelsen. Det kan tenkes at man i verste fall ble feilkategorisert. Dette kunne ha alvorlige konsekvenser for de det gjaldt. Dersom man ble kategorisert som et «fordervet» barn kunne man bli skilt fra sine foreldre kun på bakgrunn av at foreldrene ble kategorisert som «uordentlige» eller «lastefulde», hva nå enn som lå i de begrepene. Det

kan dermed i verste fall ha ført til maktovergrep selv om det skapte mening for ledelsen og kanskje til og med var ment som en hjelp.

Baksiden av denne medaljen er at kategoriseringstrangen var skummel. Dersom det er slik at vi mennesker må kategorisere for å få ro, for å få det ryddig, så kan dette i verste fall gå ut over noen. Det som er skummelt med en eventuell kategoriseringstrang er at man kan kategorisere feil. Den gang kan det ha gitt alvorlige konsekvenser i form av straff som ris, bot, utpanting, tvangsarbeid eller hensettelse i redningsanstalter som var urettmessig. Vi vet også i dag at ikke alt som foregikk i redningsanstaltene var bra etter dagens standard. Og det var ofte en grunn til at man havnet i der. Man kan derfor anta at man den gang kan ha kategorisert noen mennesker feil med fatale konsekvenser for de elevene det gjaldt og familiene deres selv om det antakelig var ment som en redning. Goffman (1963) sier at den stigmatiserte ikke alltid ønsker all den oppmerksomheten den får da personen sliter fra før. Dette kan bety at man ikke alltid ønsket hjelp og at det ikke alltid var den hjelpen overmakten ville tilby som var den hjelpen som den stigmatiserte satte pris på og trengte mest. I en slik feilkategorisering kan det ligge et potensielt grunnlag for maktovergrep. Goffman (1963) nevner vi kan kategorisere feil og han sier i samme forbindelse det hender vi må kategorisere på nytt dersom vi tar feil. Det er positivt at det i dette ligger et potensiale til å kunne kategorisere på nytt men jeg tenker vi mennesker har en stolthet som ofte gjør at det ikke er så lett i innrømme en feilkategorisering og det kan ha gjort det lite sannsynlig dengang å få bli kategorisert på nytt.

Når det gjaldt anmerkninger var det nok allikevel dessverre slik at det er ikke var så lett å gjøre om på de kategoriseringene man allerede hadde gjort. Det som var skrevet i lærerens protokoll den gang ble antakelig stående. Som Goffman (1963) sier kan dokumentasjonen heftes ved personenes navn akkurat som ting hefter seg til et klissete sukkerspinn. Læreren måtte vise presten protokollen hver søndag hvor ting var dokumentert. Kategoriseringer muntlig er nå en ting men skriftlige kategoriseringer i form av anmerkninger var nok mer alvorlig. Skriftlighet gjør en eventuell kategoriseringstrang gjennom anmerkninger mer alvorlig. Vi vet at det som er skriftlig blir stående. Det fungerer som dokumentasjon og bevis. Det er ikke lengre en løs muntlig beskrivelse av atferd lengre. Skriftlighet gjør kategoriseringer mer fastspikret. Det kan se ut til å ha fungert som en form for skriftlig stempeling slik sett. Det kan tenkes at man den gang beskrev atferd feil. Det kan tenkes at man anmerket feil uten å ha undersøkt elevens eller familien ståsted og situasjon først. Det

kan tenkes det heller var for eksempel mer økonomisk hjelp familiene heller trengte enn redningsanstalt for sine barn.

Nå er det slik at en uønsket atferd- og ordensbrudd i dag på bakgrunn av forskning på ulike fagområder kan forstås på en annen måte enn man hadde teorier til å forklare og forstå elevatferd med i 1739 og 1848. Man så antakelig den gang på umulig atferd som synd og som ulydighet mot Gud og øvrigheten. I dag vet vi bedre. Det finnes mange psykologiske og sosiologiske teorier som forklarer atferd som annet enn lite oppdragelse, synd og ulydighet. Goffman sine teorier forteller oss i dag at merkelig atferd kan skyldes at personen benytter seg av en hel rekke mestringsteknikker for å dekke over ulike stigma eller skavanker som plager en. Jeg synes dette godt kan begrunne mye elevatferd. Det er mulig å anta at barn og elever også på 17-1800 tallet også hadde sitt å slite med. Elevene bar antakelig også den gang på stigma med ulik grad av synlighet. Goffman sier grad av synlighet er avgjørende for personen (Goffman, 1963). Det var sikkert også den gang elever som skilte seg ut med avvik som det å være fra en familie hvor en forelder hadde gått bort, hadde forlatt barna eller hvor moren var ugift alenemor. Slike antydninger til stigma kan jeg skimte i Thuens (2002) protokoller fra Toftes Gave. Dette var fra en noe senere tid enn 1739 og 1848, men det er med å viser at personer kunne bære på stigma.

Goffman (1963) forteller oss at mennesker vil forsøke å passere med sine stigma siden det å bli oppfattet som normal gir personen en stor belønning. Passering kan være å late som ingenting og forsøke å passere med sine stigma eller for et øyeblikk bli tatt for være normal. Anmerkninger gjorde det antakelig umulig for elever å passere. Goffman (1963) forteller oss at det er en stor forskjell for personen å være diskreditert eller bare potensielt diskrediterbar. Når man er diskreditert må man i henhold til Goffman (1963) streve hele tiden gjennom alle døgnetimer med å mestre spenningen som oppstår i de sosiale kontakter, man vil derfor slite med kommunikasjonsflyten siden dette forstyrrer interaksjonen. Den potensielt diskrediterbare trenger bare å mestre informasjonskontrollen. Dette betyr at personen kan velge hvem man vil vise sitt stigma for og hvem man vil skjule det for. Selv om en må balansere dette på en bra måte kan man si det slik at det allikevel er en enklere situasjon enn å være dikreditert da den potensielt diskrediterbare har mere selvbestemmelse. Det som er tingen med skriftlige beskrivelser som anmerkninger er at de kan skyve personen over i kategorien diskreditert og nedevaluert. Særlig dersom anmerkningene ble satt på en slik måte at mennesker rundt hørte det åpenlyst økte det grad av synlighet som Goffman (1963) snakker om som avgjørende da grad av synlighet avgjør

hvilken mestringsstrategi den stigmatiserte velger. Jeg vet ikke helt sikkert hvor åpenlyst man satte anmerkninger på 17-1800 tallet. Men det kan tenkes at det hindret noen elever i å passere som normal. Overfor presten og øvrigheten bygget anmerkningene ganske sikkert sakte men sikkert opp en diskrediterende biografi og nedevaluering av personen, slik sett passerte man i alle fall ikke glatt overfor ledelsen. Goffman (1986) sier at personer kan ønske å ville dekke over og skjule sine stigma særlig dersom de er diskrediterende. Det kan se ut til at anmerkninger kan ha hindret denne muligheten for tildekking. Det kan tenkes at det var elever den gang som strevde med å ville direkte korrigere sine stigma eller indirekte korrigere det. Det kan tenkes at noen helst ville unngå møter med læreren fordi de strevde med kommunikasjonsflyten. Å legge på dem mer stigma hjalp antakelig ikke på selv om det kan ha vært godt ment.

I lys av teori om relasjonell klasseledelse så kan utøvelse av en kategoriseringstrang se ut å ha vært lite relasjonelt dersom man kategoriserte feil. Relasjonell ledelse var nok også et fremmedord i 1739. Alle kategoriseringer den gang var nok ikke feil. Men anmerkninger som praksis i sammenheng med de straffemåter de den gang benyttet kan se ut til å ha vært en autoritær ledelsesform som straffet med fysiske og psykiske slag. Det lignet ikke hverken ledelse gjennom andre eller sammen med andre som Busch og Vanebo (2003) snakker om. Det lignet mer autoritær, geistlig ledelse over andre. Dette kan sies å være mer primitive former for ledelse enn det vi aksepterer i dag. Man hadde naturlig nok ikke kjennskap til forskning på relasjonenes viktighet som vi i dag vet at er et av de viktigste grunnlagene for læring da det gir mulighet for en god interaksjon mellom elev og lærer i henhold til Nordahl (2012).

En annen ting med anmerkningene er at de etter min tolkning på bakgrunn av teori og analyse kan se ut til å ha fungert som en dobbeltstigmatisering. Dette vil jeg forklare slik at dersom eleven hadde en skavank synlig eller usynlig av noe slag er det mye mulig at eleven kan ha blitt urolig på bakgrunn av usikkerheten i blandet kontakt som ifølge Goffman (1963) oppstår i elevens møter med de som er normale. Usikkerhet og ambivalens kan ha ført til urolighet og i verste fall en benyttelse av en klovnerrolle som en mestringsstrategi. Dette kan ha ført til at læreren kategoriserte elevatferden skriftlig i form av en anmerkning. Å få en anmerkning kan også ha betydd å få et nytt stigma, dermed et dobbeltstigma. Overført til dagens skole hvor anmerkninger visse steder håndteres lempelig, for å bruke et gammelt kategoriserte uttrykk, kan man si det slik at en dobbeltstigmatisering foregår visse plasser hvor anmerkninger leveres ut åpenlyst i

klassens plenum på et skriftlig dokument. Dette kan også skje muntlig der hvor man åpent proklamerer i klassen at eleven får en anmerkning slik videoen på UDIR (2012) viser.

Den konkrete hovedproblemstillingen i denne studien har vært å undersøke problemstillingen: Hvorfor skrev man anmerkninger i den første norske skolen for allmennheten? Underspørsmålene har vært: Hvem bestemte dette? Hvem hadde lederroller? Hva skrev man opp? Og Hvordan håndterte man anmerkningene? Jeg har funnet ut at det hovedsakelig var de geistlige som hadde lederroller i den tids skole. Det var biskopen som bestemte hva som skulle anmerkes om elevene og hvordan denne protokollen skulle innrettes. Det ser ut til at læreren den gang som ofte var skolemester, skoleholder, klokker eller degn var lovpålagt å skrive ned anmerkninger om elevene. Det kan også se ut til at presten anmerket dette videre i sitt manntall da han hadde et særlig ansvar for å føre et stadig tilsyn med alt som kunne angå oppdragelse og undervisning i skolene. Biskopen hadde ansvaret for overoppsynet med skolen. Det ser for meg ut til at anmerkningene fungerte som redskaper for utmåling av straff, hadde en maktbevarende funksjon, en hjelpende og utjevne funksjon. De hadde også en dokumenterende funksjon overfor måloppnåelsen i skolen, som var en sann kristelig opplysning og en sann kristelig ånd. Hva man skrev ned om elevene kan tolkes på ulike måter. Men mye tyder på at elevenes atferd både når det gjaldt fravær, forsømmelser, uordener, undervisningsmengde og forhold ble grundig beskrevet. Siden læreren skulle «nøye give agt», og følge med på at elevene ikke drev med syndig atferd som fortørnet Gud og hadde den rette kristne holdning kan mye tyde på at man skrev ned elevatferd. På hvorfor spørsmålet har det ikke vært så lett å svare på da lite er eksplisitt om dette i Instruksen og Loven. Jeg tolker det til at anmerkninger hadde noen av de samme funksjoner som kategoriseringer, av denne grunn var de nyttige for ledelsen. I tillegg har jeg en hypotese om at en ubevisst sosiologisk prosess jeg kaller kategoriseringstrang kan ha spilt en medvirkende rolle overfor hvorfor man skrev anmerkninger. Dette kan også ha påvirket hva man skrev.

6.0 Avslutning

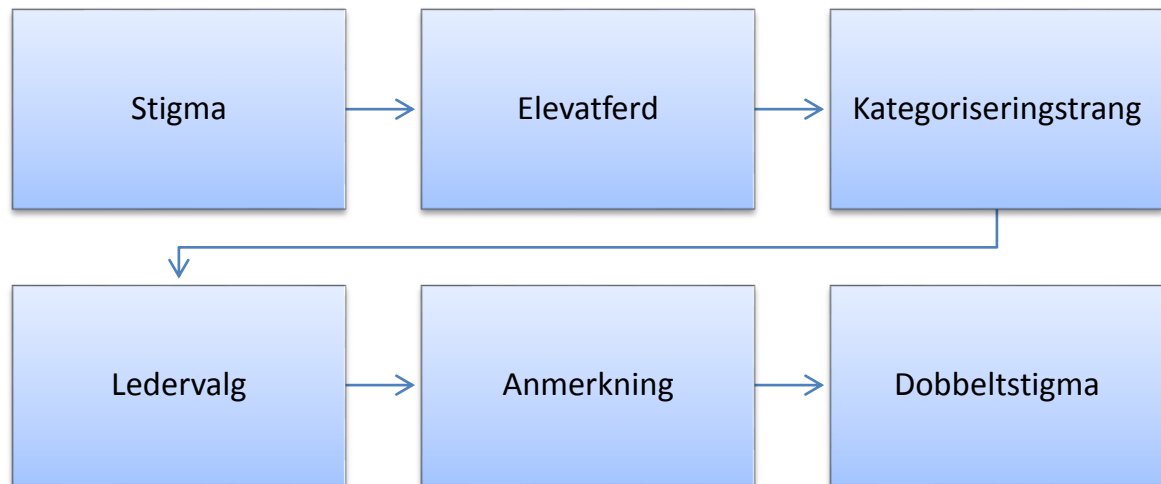
Tittel og undertittel på min oppgave er *Anmerkninger som ledelsespraksis. «En studie av anmerkninger som praksis i lys av Goffmans teori om stigma, samt en innholdsanalyse av det historiske lovgrunnlaget i norsk skole»*.

Overfor dette vil jeg overordnet si at anmerkninger som ledelsespraksis er en nærmere 300 år gammel tradisjon i norsk skole som stammer fra en tid da de geistlige hadde en autoritær og overvåkende ledelse over allmennheten gjennom en religiøs skole. Anmerkninger kan se ut til å være kategoriseringer og skriftlige beskrivelser av atferd. Kategoriseringer hadde flere positive funksjoner for ledelsen. I lys av Goffman sine teorier om kategoriseringer kan det se ut til at en underbevisst kategoriseringstrang gjorde seg gjeldende overfor hvorfor og hvordan man kategoriserte atferd og elever. Dette kan ha rammet noen med en dobbeltstigmatisering. Anmerkninger er fortsatt en benyttet lederpraksis i skolen som kan ha både positive og negative konsekvenser alt ettersom hvordan den er håndtert.

Jeg vil anta at de samme funksjonene som kategoriseringer og kategoriseringstrang hadde på 17-1800 tallet fortsatt gjelder dersom dette er ubevisste sosiologiske prosesser. Dagens skoleledere er ikke lengre geistlige ledere. De er ikke lengre så autoritære. De har ikke lov til å rise eller krenke elever, så mye har endret seg til det bedre i skolen.

Vi vet også at ord og språk ikke er en uskyldig ting. Ord kan også skade. For å kategorisere og utøve en kategoriseringstrang må en bruke ord. Av denne grunn er dette også i dag antakelig en skummel sosiologisk prosess som kan føre til dobbeltstigmatisering overfor noen elever som fra før sliter med synlige og usynlige stigma av ulike slag.

Jeg tror en slik kategoriseringstrang kan fungere som en ekstra motor overfor anmerkningene og kan føre til en dobbeltstigmatisering. Jeg synes at en kategoriseringstrang fortsatt kan se ut til å gjøre seg gjeldende i norsk skole og viser deg i forbindelse med anmerkninger. Mye kan tyde på at noen elever føler seg feilaktig beskrevet i anmerkninger. Dobbeltstigmatiseringen kan jeg vise på denne måten:



Figur 6.1 Modell for synliggjøring av veien fra stigma til dobbeltstigma.

Dette kan virke som en krenkelse og en ekstra byrde for eleven. Dette kan i verste fall føre til feilkategorisering og feildiagnostisering. I dette ligger et potensiale for maktovergrep dersom man ikke gjør gjennomtenkte kategoriseringer av elevene. Det at anmerkninger er skriftlige dokumentasjoner og redskaper i kategoriseringer i form av rike beskrivelser av elever og atferd, og at de bygger opp biografier om elevene, som Goffman sier gjør at man bør være ekstra varsom og gjennomtenkt. På denne måten kan man vise profesjonalitet i pedagogikken siden man også tar i betraktning forskning som er gjort på andre tilstøtende fagfelt.

Overraskende funn for meg i studien synes jeg viser at det ser ut til at kirken fant opp mange løsninger i skolen som pugging, anmerkninger, inndeling i klasser, klassifisering, karakterer, overhøringer og rammebetingelser for hvordan skolen skulle være organisert. Det er også interessant at man selv i 1848 kunne si at man ikke måtte undervise flere elever i et skolehus enn at det kunne bestå med sedelighet og god orden. Det er et artig funn som forteller meg at for mange elever i et klasserom ikke kan være bra for atferden.

Vi har beholdt mange tradisjoner fra kirkeskolen. Noen tradisjoner er kanskje gode løsninger, andre tradisjoner er kanskje ikke lengre så gjennomtenkt, og trenger revisjon da de ikke reflekterer forskning på fagfelt som sosiologi og psykologi. I tillegg kan det se ut til at vi mennesker i vår kreativitet har videreutviklet visse tradisjoner til å i dag se verre ut enn noen gang. Hvordan anmerkning noen steder er håndtert kan vitne om dette. Noen

steder håndteres anmerkninger mekanisk uten skjønn og man dokumenterer og beskriver det utroligste om elever på krenkende måter. Det at de deles ut åpenlyst i klassens plenum 60 ganger i løpet av noen ungdommers liv, hvor de får sine negative lister med beskrivelser av sin uønskede atferd utdelt i klasserommet er samlet sett litt av noen skriftlige vitnemål å få med seg videre i livet. Anmerkninger kan også se ut til opprinnelig å ha blitt innsatt av overvåkningsgrunner over kristen atferd. De var antakeligvis således tiltenkt noe annet enn vi bruker de til i dag.

I skolen er vi glade i å gi fremovermeldinger til elevene. En fremovermelding når det gjelder håndteringen av anmerkninger som ledelsespraksis i norsk skole kan kanskje være på tide. Dersom mine hypoteser om at en underbevisst kategoriseringstrang gjør seg gjeldende overfor anmerkninger som praksis, kan det være en ide å revidere lederpraksisen med å skrive anmerkninger. Jeg hevder ikke at man bør fjerne den da den kan ha positive virkninger for både elever og ledere. Men det kan være gode grunner til å lage nye rutiner angående praksisen. Det bør vurderes hvorvidt det å le høyt på feil tid og sted ti ganger i løpet av et halvår skal kunne gi grunnlag for å nedsette karakter i atferd. Det bør vurderes om man bør forsøke å forstå atferd istedenfor å beskrive den. Det kan hende karakterskalaen man benytter seg av for å karaktersette atferd er foreldet, og at den er for kort med bare tre karakterer. Det kan hende navnene på karakterene er for verdiladet og burde byttes ut med tall eller bokstaver. Det kan hende ordensreglementene burde revideres. Kanskje er de noen steder for detaljerte. Man skulle ikke trenge regulere ting der som naturlig reguleres av andre lover i samfunnet. Alle sanksjoner som benyttes bør være nedfelt i reglementene. Anmerkninger er mange steder ikke nevnt som sanksjon, enda det er en sanksjon. En sanksjon burde være uttalt dersom man skal benytte den. Kanskje er 150 tegn til å beskrive elevs atferd for mye. Kanskje trenger man ikke et slikt åpent felt. Lærere og ledere i skolen bør kanskje få kjennskap til en eventuell underbevisst kategoriseringstrang. En underbevisst trang kan være som en ekstra motor som skyver på i kategoriseringer og beskrivelser av elever, og jeg antar det det kan føre til en dobbeltstigmatisering. Dersom det er slik at vi mennesker har en naturlig trang til kategoriseringer, og siden dette antakelig også er nyttig for vår kognitive forståelse av verden rundt oss, er det spesielt viktig å være klar over at vi mennesker kategoriserer alt. Det er da spesielt viktig at vi beskriver mennesker rett. For å få til dette kan det være lurt å koble på skjønn og validere mot de det gjelder. Det er viktig at vi gjennom våre

anmerkninger beskriver mennesker rett. Slik at de ikke blir feildiagnostisert eller føler seg krenket gjennom dobbeltstigmaer vi legger på dem.

Nye interessante spørsmål som har dukket opp for meg underveis i prosessen er spørsmålene om hva man tidligere skrev i sine anmerkninger og hva man skriver nå. Det hadde særlig vært interessant å forsket på hvordan lærere i 2014 beskriver og kategoriserer sine elevers atferd og sine elever. Det ligger nok hundretusenvis av anmerkninger klart som datamateriale i fronter som kunne vært et interessant datagrunnlag.

Mye kunne vært gjort annerledes i denne studien. Man må hele tiden ta valg og utelate noe til fordel for noe annet. Det jeg ser jeg kunne ha gjort i tillegg eller annerledes i denne studien er at jeg kunne ha forsøkt å finne gamle skoleprotokoller eller manntall fra 17-1800 tallet for å ha fått et klarere svar, på hva man skrev ned om elevene og hvordan man beskrev de gjennom anmerkningene. Det kunne kanskje også ha ført til et klarere svar på hvorfor spørsmålet og det kunne underbygget hypotesen bedre. Jeg synes alt i alt jeg likevel gjennom denne masteravhandlingen har fått en klarere forståelse og forklaring på å tolke elevatferd, og jeg har fått en bedre historisk forståelse. Jeg er og nærmere en forklaring på anmerkninger som fenomen. Jeg synes også en hypotese om en underbevisst kategoriseringstrang er et greit funn selv om det ikke er noe klart svar. Det kan også tenkes at dette kan ha overføringsverdi overfor andre fagfelt som psykologi og sosiologi hvor man kategoriserer atferd og mennesker. En hypotese kan falsifiseres eller styrkes. Jeg er glad for å ha gitt et bidrag etter beste evne på såpass kort tid som en masterperiode er, for å hjelpe til med å beskrive, forstå og forklare anmerkninger som pedagogisk praksis.

7.0 Litteraturliste

- Bliksrud, B.(21.08.2012). *Jeg har en anmerkning!* Hentet fra:
www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Jeg-har-en-anmerkning/?...
- Busch, T. & Vanebo J.O. (2003). *Organisasjon og ledelse: Et integrert perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2001). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, S. A.(red.), (1999). *Moralsk og moderne?: Trekk av den kristne moraltradisjon i Norge fra 1814 til i dag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Facebook («u.å»). *Anmerkning*. Hentet fra: <http://www.facebook.com/>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Goffman, E. (1975). *Stigma: Om avvigerens sosiale identitet*. Copenhagen: Gyldendal.
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønstad, B. (1996). *Evaluering i den videregående skole: Karakteren «Orden og atferd»*. Studentarbeid PPU. Høgskolen i Bodø, Bodø.
- Info Consensus, («u.å»). Hentet fra: <http://www.infoconsensus.no/>
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, Beskrivelse og Forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Justis- og beredskapsdepartementet, (1967). Forvaltningsloven. *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*. Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Kirkeby, P.E. (2009). *Engelsk ordbok*. Oslo: Vega forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet, (2006). *Forskrift til Opplæringslova*. Fastsett i lov av 23. Juni 2006. Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift+til+oppl%C3%A6ringslova>

- Kunnskapsdepartementet, (1998). *Opplæringslova*. Lov av 17. Juli 1998 nr. 61 om grunnskolen m.v. Hentet fra: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Pennsylvania: Sage Publications, inc.
- Lokalhistorisk institutt, (1988). *Instruction For Degne, Klokkere og Skoleholdere på Landet i Norge. Fredrichsberg den 23 Januari Anno 1739*. Oslo: Norsk lokalhistorisk institutt.
- Moseng, O.G., Opsahl, E., Pettersen, G.I. & Sandmo, E. (2003). *Norsk Historie 1537-1814*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk. Oslo.
- Norsk Skolemuseums Venner, (1959). *Lov om Almueskoler i Kjøbstæderne: Skolehistoriske aktstykker Nr. 5*. Oslo: Norsk Skolemuseums Venner.
- Personvernskolen, («u.å»). Hentet fra: <http://www.personvernskolen.no/node/183>
- Pryser, T.(1999). *Norsk Historie 1814-1860*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorkildsen, D. (1995). *Nasjonalitet, identitet og moral*. KULTs skriftserie nr.33. Oslo: Norges forskningsråd.
- Thuen, H. (2002). *I Foreldrenes sted. Barneredningens oppdragelsesdiskurs 1820-1900*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Thuen, H. & Vaage, S. (2004). *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Ulstein, J.O. (2006). *Tolkning av autorative tekstar: Nokre kryssande perspektiv*. I M brekke (Red.), *Å begripe teksten: Om begrep og begrep i tekstanalyse*. (S.109-112). Kristiansand S: Høyskoleforlaget.

- Utdanningsdirektoratet, (2012). *Klasseledelse. Læringskultur*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet, (2012). *Klasseledelse. Relasjonell klasseledelse*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Relasjonell-klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet, (2012). *Klasseledelse. Struktur og regler*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Struktur-og-regler/>
- Utdanningsdirektoratet, (2012, 16. august). *Struktur og regler*. [Videoklipp] Film hentet fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Filmer/Video-Struktur-og-regler/>
- Utdanningsdirektoratet, (2012). *Klasseledelse. Støttende relasjoner*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet, (2012). *Analyse av mobbing, uro og diskriminering*. Antall. Hentet fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2012---analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/>
- Vefsn kommune, (29.01.2013). *Retningslinjer for bruk av anmerkninger*. Hentet fra:
<http://www.vefsn.kommune.no/diverse-info.282673.no.html>
- Wikipedia, (09.03.2013). *Stigmatisering*. Hentet fra:
<http://no.wikipedia.org/wiki/stigmatisering>

Sammendrag

Tittelen på masteravhandlingen er *Anmerkninger som ledelsespraksis. «En studie av anmerkninger som praksis i lys av Goffmans teori om stigma samt en kvalitativ innholdsanalyse av det historiske lovgrunnlaget i norsk skole»*. Dette er relevant for spesialpedagogikken da anmerkninger spesielt rammer de elevene med atferdsvansker. Jeg har valgt en historisk vinkling på min oppgave og mitt hovedspørsmål var: *Hvorfor skrev man anmerkninger i den første norske skolen for allmennheten*. Underspørsmål var: *Hvem bestemte dette. Hvem hadde lederroller? Hva slags ledelse var det? Hva skrev man opp? Hvordan håndterte man dette?* Overfor dette vil jeg samlet si at anmerkninger som ledelsespraksis er en nærmere 300 år gammel tradisjon i norsk skole som stammer fra en tid da de geistlige hadde en autoritær og overvåkende ledelse over allmennheten gjennom en religiøs skole. Biskopen bestemte hva som skulle skrives ned om elevene. Det ble skrevet ned i protokollen og levert presten. Biskop og prost kontrollerte anmerkningene. I lys av Goffman tolker jeg det til at anmerkninger kan se ut til å være kategoriseringer eller beskrivelser av atferd og de kan fungere som verktøy for stemping og stigmatisering. Kategoriseringer hadde flere positive funksjoner for ledelsen som maktbevaring, oversikt, hjelpebehov, kontroll, dokumentasjon, underdanighet, staffeutmåling, disiplinering og det hadde økonomiske aspekter. I lys av Goffman sine teorier om kategoriseringer endte jeg i tillegg opp med en hypotese om at en ubevisst kategoriseringstrang kan ha bidratt overfor hvorfor og hvordan man kategoriserte atferd og elever gjennom anmerkninger. Dette kan ha rammet noen med en dobbeltstigmatisering. Anmerkninger er fortsatt en benyttet tradisjon innen ledelse i norsk skole, som har både positive og negative konsekvenser på ulike nivåer, alt ettersom hvordan den er håndtert. I dag håndteres anmerkninger veldig ulikt i norske skoler. Noen steder setter man ikke anmerkninger. Andre steder setter man de først muntlig i klassens plenum før de senere, ved månedslutt leveres ut på et skriftlig dokument åpenlyst i klassens plenum. I verste fall kan dette føre til at en elev etter ungdomsskole og videregående samlet kan sitte med 60 negativt ladete dokumenter over uønsket atferd, utlevert i klassen. En ubevisst kategoriseringstrang som kan føre til en dobbeltstigmatisering av elever kan derfor fortsatt gjøre seg gjeldende.

Abstract

The title of this Master Thesis is: *Management through remarks: «A study of the practical use of remarks in the light of Goffman`s theories on stigma and a qualitative content analysis of the historical legal documents in the norwegian school»*. This is relevant for special education since remarks particularly affects students with behavioral difficulties. I chose a historical approach and my main research question was: *Why did they write remarks in the first norwegian schools for the public?* Other questions was: *Who decided this? Who had the roles of leadership? What kind of leadership was this? What did they write? How was this handled?* Overall I would say that management through remarks is a nearly 300 year old tradition i norwegian schools stemming from the time when the clergy led the whole public through an authoritarian and monitoring religious school. The bishop decided what should be written down about the students. It was written down in the protocol, and delivered the priest. The bishop and dean inspected the remarks at the dean and bishop`s visitation. In the light of Goffman I interpret it to that remarks appears to be categorizations and descriptions of behavior, and they can serve as tools for labeling and stigmatization. Categorizations had several positive functions for those in the lead. This was for conservation of power, control, monitoring, documentation, subservience, discipline, to sort out who to help, and it had financial aspects. In the light of Goffman`s theories of categorization I ended up with a hypothesis that an unconscious urge to categorize may have contributed to why and how they categorized behavior and students. This might have led to a double stigmatization for some students. Remarks still remains a tradition used for management in norwegian schools. This can have both positive and negative consequences at different levels, depending on how it is handled. Today remarks is handled very differently in schools. Some places they are not used, some places they are spoken out in class and some places they are printed out once a month and delivered out in the class plenary. At worst this can lead to the fact that a student through middle- and high school might end up with 60 such negatively charged documents on unwanted behavior, handed out in class. An unconscious urge to categorize may still lead to double stigmatization of some students.

Vedlegg 1

Transkribering av dokument:

Instruction For Degne, Klokkere Og Skoleholdere på Landet i Norge

Fredrichsberg den 23 Januarii Anno 1739.

Utgitt av: Norsk Lokalhistorisk institutt 1988, Oslo

Tekst:

INSTRUCTION,

Hvorefter Vi Christian den Siette, af Guds Naade, konge til Danmark og Norge, &. &. Allernaadigst ville, at enhver Degn, Klokker og Skolemester paa Landet i Vort Rige Norge sig i den ham anbetroende Skolehold indtil videre skal rette og forholde.

1. Han skal daglig holde Skole paa de af Præsten med Bispens Forevidende ham anbefalede Stæder, eller og i Skole-huuset, hvor et kand holdes, for ald Ungdommen, Dreng og Piger, af de Bøygder og Gaarder, som ham er anviist, og bør han antage sig ey allene ald Almuens Børn, men end og deres Tyende, naar sligt af hannem begieres. Ligesom han og skal være villig, til Underviisning at gaa omkring i Bøygderne, hvor ingen ordentlige Skoler kand indrettes, saaledes, som det hannem af Præsten efter foregaaende Approbation af Bispen foreskrives og befales.

2. Skulde der findes nogle Fattige forladte Fader- og Moderløse Børn, som ingen Tilhold have, men lever af Almisse, bør han antage sig dennem, og ikke mindre besørge deres, end andres Underviisning.

3. Saasart han sit Skolemester Embede antræder, skal Sogne-Præsten give ham et rigtigt og udførligt Mandtal paa alle Børn og ald Tyende I de Bøygder eller Gaarde, som ligge til hans Skole, saa og anviise ham, hvor han enten i Skole-huus, om noget er, eller i andre Huuse paa sine Tider skal informere, og holde Skole; paa det han deraf kand erfare om Børnene, saavel Dreng som Piger, naar ey før, da saasart de ere over Syv Aar gamle, alle flittigen søge Skolen paa de foresatte Tider og Stæder. Skulle nogen af Børnene uden deres Forældres Videnskab og imod deres Villie udeblive af Skolen, giver han det Forældrene tilkiende, som da alvorligen straffer dennem; men holder Forældrene selv deres Børn modtvilligen tilbage, bør han sligt strax for Præsten anmelde, som kalder deslige Forældre for sig, og foreholder dennem saadan deres Forseelse, hvorved de give Aarsag, at Børnene ikke oplyses i den saliggjørende GUDs Kundskab, og intet lære, hvormed de i sin Tiid kunde tiene deres Konge og Fæderne-Landet; formaae Forældrene at holde deres Børn flittig til Skole, forholder han sig heri, som Forordningen om Skolerne paa Landet foreskriver.

4. Han haver med lige Fliid og Omhue at antage sig alle Børn, saavel den allerfattigste Inderstes, som den Boemands, der kand have noget til Beste. Thi han bør ikke reflectere

paa Forældrenes Tilstand og Formue; men hans eeneste Øyemerke skal være, at faae de hannem anbetrende Børn, den eene savelsom den anden, forsvarligen underviiste.

5. Udebliver nogen af Børnene i den Bøyg, som Skolen paa den Tiid og det Stæd skulde søge; skal han ved Kirken eller første Leylighed, lade Forældrene det vide, og af dem kræve lovlig Forfald, hvorføre de ikke ere komne i Skolen.

6. Paa det at Forældrene ey skal have Aarsag at klage over, at de savne den Hielp og Tieneste af deres Børn, som de ellers kunde vente, i Fald de ey saa jevnlig søgte Skolen; da seer han derhen, at alle Børn over Syv og indtil Ti Aar søge skolen, naar den i deres Bøyg holdes, efter Præstens Anviisning. Med de Ældre som indtil de ere Ti Aar flittig har gaaet i Skole, kan i Høstens og andre travle Tider blive hiemme hver anden Dag, eller saa ofte det fornødiges, om Forældrene det begierer.

7. Fra paaske og til Michaelis-Dag holder han Skole fra Klokken Syv til Elleve om Formiddagen, samt fra Klokken Toe til Klokken Sex om Eftermiddagen; Men fra Michaelis-Dag til Paaske fra Klokken Nie til Tolv om Formiddagen, Saa og fra Klokken Et til Klokken Fiire om Eftermiddagen, for Børnene som ey have saa langt at gaae hiem, at de før maa gaae bort.

8. Hver Morgen skal han begynde med Bøn saaledes, at der først synges en Morgen-Psalme, siden læses Morgen-Bønnen, samt et Capittel af den hellige Skrift, og endeligen synges en Poenitentzes eller anden aandelig Psalme. Medens Morgen-Bønnen læses, skal alle tilstedeværende Børn ligge paa deres Knæ; og bør han vel see til, at Børnene med Andakt synges Psalmerne, bede Bønnen, og høre GUDs hellige Ord læse.

9. Naar Morgen-Bønnen er holdet, skal han strax begynde at læse for Børnene. Men siden saavel Piger som Drengene møde i Skolen; saa bør han see derhen, at Drengene sidde ved et eller fleere Borde for dem selv, og Pigerne for dem selv, og hvor Skole-Huus er, med Tralleverk eller et andet laugt Skillerom fra hinanden adskilt, saa som de ingelunde maae sidde iblant hverandre.

10. Han skal med ald Fliid lære Børnene Doctor Luthers liden Catechismum, saa at de først retteligen forstaar et hvert Stykkes Meening, og siden lærer den Ord for Ord uden ad; og derpaa bør han lære dem den almindelige Catechismi Forklaring. Hvilken han ey skal venne dem til at lære saaledes uden ad, at de binde sig til Ordene, men han bør tit og ofte forandre Spørsmalene til dem; saasom det er bedre, at de kunde gjøre Forreede for Meeningen, end at de kunde læse Ordene op, uden at forstaae dem. Saa skal han og troeligen venne Børnene til, at applicere alt, hvad de af GUDs Ord og deres Catechismo lære, paa dem selv; at randsage derefter deres Forhold og Tilstand; i Enfoldighed som Børn at bede til GUD deres Fader, og at klage ham med faa Ord af Hiertet ald deres Nød og Trang. Ligesom han og skal viise de Børn, som i Catechismi Kundskab er vel grundet, hvorleedes de best kand læse Bibelen sig selv til Opbyggelse og Nytte.

11. Alle Børn i Skolen skal han allerførst og frem for anden Lærdom lære at læse reeligt og reent i Bøger; ligesom han og , naar Foreldrene det Begiære, bør inforemere dem i at skrive og reigne.

12. Som Læsningen om Morgenens begyndes med Sang, Bøn og Guds hellige Ords Læsning; saa bør den ligeledes om Aftenen endes; da der først synges en aandelig Psalme, hvorpå alle Børnene nedknæle medens Aften-Bønnen læses; siden læses et Capittel af den hellige Skrift, og endelig endes med en Aften-Psalme. Dog tages herved i agt, at efter Veirets Beskaffenhed om Vinteren, naar det er ondt Veir, da ikkun synges et par Vers af en Psalme, paa det Børnene ved lys Aften kunde hiemkomme, og ey ved Sneefog og udi Mørke skal komme til Skade.

13. Naar saaledes Aften-Bønner er holdt, gaae Børnene hver hiem til sit; og sørg Børnenes Forældre selv derfor, at faae deres Børn vel hiem af Skolen. Men paa de Stæder, hvor Skolemesteren maa holde Skole i Bøndernes Huuse hid og did, skal Skolemesterne desuden holde saadanne Morgen og Aften-Bønner med alle Huusfolk og Naboer som sig dertil vil indfinde; og bruge dertil saadanne Psalmer og Bønner, som han af Præsten efter Bispens Anordning tilstilles; samt formane Folkene, stedse saaledes selv at giøre i deres Huuse, end og naar ingen Skole der holdes.

14. Medens Børnene ere i Skolen, saa og naar de gaar udaf Skolen, skal Skolemesteren for alting give nøye Agt, at de ikke bande, bruke Skiolds-Ord og u-tugtig Snak, eller støye, kives og Slaaes; men finder han een eller anden af dem dermed at forsee sig, da straffer han saadanne med Ord, og foreholder dem alvorligen, at de i Skolen bør sidde stille, og med Agtsomhed, uden at fortørne Gud, eller forarge hverandre, og at Gud ser ald deres Adfærd, og ey lader forsetelig Synd, som Lyven, Banden, Skielden og deslige u-straffet. Skulde saadan kiærlig Formaning ey frugte, bør Skolemesteren straffe saadanne Børn, der nogle gange forgiæves er formanet, med riis.

15. Om Søndagene og hellig-Dagene samt Maanedes-Bededage skulle Dreng-Børnene møde Skolemesteren ved Kirken, eller i Vaabenuuset, og følges han med dem i Kirken, og der forbliver indtil Prædiken og Catechisationen er ude. Og bør Børnene anvies et Sted hvor de kand alle være samlede under hans Opsyn, at de forholde sig sømmelig og stille, samt at han kan venne dem til at opslaae Psalmerne, og at syng i Tonen med meenigheden. Han skal og nøye give Agt, at Børnene af de fraliggende Bøygder og Gaarde ligeledes møde i Kirken, did de med deres Forældre skulle følge; men nødes Forældre til iblandt at lade et Barn blive hiemme, for at see til Huuset, skal han mage det saa, at det Barn som haver været hiemme een Søndag, kommer i kirken den neste derefter, da een af dem der forige Søndag var i Kirken, kaand derimod blive hiemme, naar Fornødenhed det udkræver. Skolemesteren skal og selv levere Præsten hver Søndag, eller i Annexerne, saa ofte Tienesten holdes, en Fortegnelse under sin Haand paa de Børn, som ey stedste Ugen igiennem har besøgt Skolen, som de burde, paa det Præsten betids kand raade Boed paa saadan enten Forældrenes eller Børnenes Forsømmelighed. Af hvilke Fortegnelser han siden ved Bispens eller Provstens Visitatz skal i Mandtallet over Børnene indføre, om, hvad Dag og hvor ofte et Barn har forsømmet Skolen.

16. Naar Biskoppen besøger Kirkerne, samt overhører Ungdommen, da skal Skolemesteren med alle Børnene, der søge hans Skole, være tilstæde, dennem haver hand at inddeele i visse Classer, først de, der alleeneste have lært een eller fleere af de fem Parter i Lutheri liden Catechismo, dernest de der viide den gandske Catechismum, uden Forklaringen, omsider de der have tillige lært Forklaringen, men endeligen de, som desforuden kunde de 7 Davids Poenitentzes Psalmer. Naar Børnene saaleedes ere satte i Orden, kan Biskoppen overhøre dem i det de haver lært; hvorved Skolemesteren en stedse skal være tilstæde, for at sande til rette, om noget paa hans Underviisning kand være at sige. Til hvilken ende Biskoppen skal lydeligen tilspørge ey alleene Præsten, men end og den gandske Meenighed, om de noget paa Skoleholderen, enten han er Degn, Klokker, eller Skolemester, haver at sige? som om han enten er forsømmelig i sit Embede, eller uskikkelig i Liv og Levnet? Og naar Biskoppen finder, at der er klage over Degnens eller Skolemesterens Forhold, at han ey sin Instruction efterlever; siger han det til Provsten og Præsten, og dennem reprimanderer, at de ey nøyere paa agter Skolen og Skoleholderne. Hvorfor han og uden nogen Forskaansel bør exequere Vores under denne Dags dato om Skolerne paa Landet udgangne allernaadigste Forordnings 2den og 19de Post, alt uden viidere Process end der er forskreven.

17. Provsten skal og besøge Kirkerne eengang hvert Aar, og skal der da paa liige Maade, som naar Biskoppen besøger Kirkerne, forholdes, baade med Børnene, som Provsten overhører, saa og med at undersøge, om noget paa Deignen og Skolemesteren kunde være at sige, som da for Amtmanden andrages; og naar da Amtanden, Provsten og Præsten befinder, at han hans Instruction ey haver efterlevet, forfares imod Skolemesteren i alle Maader efter for anførte Forordnings 18de Articul; men Deignens slette Forhold refereres Bispen, efter den 2den Articul.

18. Deignen og Skolemesteren skal og ved saadanne Biskoppens og Provstens Kirke. Besøgelser stedse have Mandtallet ved Haanden paa dem, der søge han Skole, hvorved enhvers Navn er tegnet, om og hvor tit han eller hun har forsømt Skolen? thi da erforsker Biskoppen og Provsten, enten sligt er Foreldrenes eller Børnenes Skyld, paa det de Skyldige efter sages Beskaffenhed kand blive anseede.

19. Naar Børnene i Skolen ere saa vidt underviiste, som Vor allernaadigste Forodning og Skolerne paa Landet at denne Dags Dato i den 38te Articul foreskriver, saa de ey videre behøve at gaae ordentlig i Skole, eller og andre unge Folk anmælde sig til Confirmation, skal ey alleene Deignen, men end og Skolemesteren være forpligtet, efter Præstens Anviisning at øve dem, enten de har været hans Discipler eller ikke, i deres Børne-Lærdom een Gang om Ugen, eller oftere om skee kand, alleene for sig selv, naar de andre Børn ey ere derhos. Imidlertiid saalenge Børnene blive i Skolen, skal han, om de end ey lære uden Reignen og Skriven, dog siden een eller tvende Gange om Ugen igiennemgaae deres Børne-Lærdom med dennem, paa det de ey skulle glemme, hvad de tilforn have lært. Men skulle de med alle quittere Skolen, skal de dog være pligtig, indtil de har været første Gang til Alters, at søge Skolen om Vinteren naar den i deres Bøygð holdes, saa ofte det er mueligt, og i det mindste Onsdag og Søndag Eftermiddag, for at stadfestes videre i deres Christendom; saa og at indfinde sig hver Gang ved de offentlige Catechisationer i Kirken,

saavelsom Børnene, saalænge de ere u-gifte; hvortil deres Forældre eller Husbonder dem skal anholde, saalenge præsten det finder nødvendig.

20. Alle unge Folk i Sognet eller Bøygden som kunde behøve eller have Lyst til at befæstes i det de forhen havde lært, dem skal Deignen eller Skoleholderen hver Onsdag og Søndag Eftermiddag informere i Skole-Huuset, eller paa det Stæd hvor Skolen holdes. I særdeleshed, saafremt eendeel af de til Land-Milicen enrollerede, eller og andre fremmede voxen Mennesker nys kommer til Sognet, skulde findes saa grove og u-oplyste i deres Saligheds Sag, at Sogne-Præsten dem ey med en god Samvittighed til Herrens Bord kan annamme; da naar Sogne-Præsten henviiser saadanne til deignen eller Skolemesteren, skal han være pligtig, dennem paa disse Tider saaleedes i Catechismo at underviise, at de kand faae den fornødne Kundskab om GUD og deres Salighed. Og skal Skolemesteren i særdeleshed ved sin Antagelse forpligtes, saavidt det er giørligt, villigen i Skolens District at tage imod hvem Præsten befaler til Underviisning i deres Christendom; Hvilken Hielp dog ey skal fritage Præsten fra sin Pligt, efter Vor allernaadigste Forordning om Confirmationen, med Fliid selv at underviise Ungdommen, som anmeldes til Confirmationen, eller ey ere noksom grundede i deres Christendoms Kundskab.

21. Han maa ingenlunde med Hug eller Slag ilde medhandle Børnene; men deres Feil skal han paa lemfældigste maade søge at rette. Findes nogen u-flittig i at lære, da lader han saadan en sidde længre i Skolen end de andre; Dog bør han giøre forskiel imellom Børnenes Nemme; med hvilket een kand være bedre begavet end den anden, og defor i kortere Tiid fatte det, som en anden maae have langt længre Tiid til at lære. Vil hans Formaninger og den maadelig Straf, han lader Børnene udstaae, med at sidde længre i Skolen end de andre, intet hielpe, siger han det til deres Forældre; af hvilke, eller af ham i deres Nærværelse, de da med Riis, efter deres Foseelses Beskaffenhed, straffes. Men for aabenbare Ugudelighed med Banden. Lyven, Skielden, og forsetlig Traadsighed og Ulydighed, som Børnene i Skolen Begaar, derfor straffer han dem strax med Riis i de andre Børns Paasyn, efter ovenstaaende 14de Articul.

22. Skolemesteren bør og paa Prædikke-Dagene, naar ingen GUDs Tieneste i Annexerne holdes, i samme Annexer, eller i de Bøygder, hvor de da ere, holde Bøn med Almuen, med at synge de forordnede eller andre gudelige Psalmer med dem, oplæse for dem noget af Bibelen; helst det Nye Testamente, samt deres Catechismum og en Prædikken af en god Huus-Postill, saa og Christelige og Opbyggelige Bønner; alt efter den Underviisning, som Bisperne dem ved hvert Stæds Provst eller Sogne-Præst skal lade give.

23. For saadan Skolehold skal Degnene og Klokkerne nøyes med deres Degne-Kalds Indkomster, og saadant Aarlige Tillegg, som Bispen finder giørlig, og Præsten efter Bispens Ordre dennem tilsiger; Men Skoleholderne med deres tillagte Løn, saaleedes som den dem ved deres Antagelse i Penge eller i anden Maade, efter Stift-Amtmandens og Bispens Repartition, loves. Og naar de gaae omkring i Bøygderne og paa Gaardene at informere, skal de nyde fri Befordringsskab, Huus-Værelse, Seng, samt Kost, varme og Lys, saaledes som Almuen det formaar, hvormed de og skal lade sig nøye. Og skal hver Stæds Præst see derhen at Degnene og Skoleholderne nyde overnstaanedes forsvarligen, og

om de noget formedelst andres U-villighed savne, da skal Præsten anmelde det for Provsten, som af Amtmanden da begiærer fornøden Execution, som ey maa veigres. Saa tillade Vi og allernaadigst, at Klokkerne, som holde Skole og ey beboe nogen Bonde-Gaard, og drive Bonde-Auving; saa og Skolemesterne på Landet maa være frie for alle Skatter, Contributioner og Paaleg, hvad Navn de have kunde, end og for Consumption samt Familie- og Folke-Skat, samt for kiørsel, Skydtz og Arbeide for dem og deres.

24. Degnene og Skolemesterne bør u-veigerligen at tage imod alle de Børn og unge Mennesker i deres Skoles District, som behøve Underviisning, og det selv forlange, eller af Præsten dem tilviises. Paa de Fattige giver Præsten dem en Liste, da de dem bør underrette, uden at æske eller tage af saadanne Fattige eller deres Venner ringeste Betaling, Degnen under Fire Rigsdaler, og Skoleholderne under Toe Rigsdaler Straf til Skole-Cassen, for hvert fattigt Barn de ey strax efter Præstens Tilsigelse imodtager, eller for hvis Information de det ringeste af dem, deres Forældre, Venner eller andre begierer eller annammer, og om det skeer anden gang, da under deres Embedes Fortabelse. Af saadanne, som ikke ere paa de Fattiges Liste, men dog af slet Vilkor, maa de, ved første Indtrædelse i Skolen, tage Fire Skilling Danske, og siden intet for at lære dem at læse og deres Christendom. Men om nogen af saadanne Vilkor forlanger, at hans Børn skal lære at regne eller skrive, bør han derfor give Skoleholderen Ugentlig ligesom de avancerer til, Toe Skilling til Fire Skilling Danske, og siden intet for at lære dem at læse og deres Christendom. Men om nogen af saadanne Vilkor forlanger, at hand Børn skal lære regne eller skrive, bør han derfor give Skoleholderen Ugentlig ligesom de avancerer til, Toe Skilling til fire Skilling Danske. Formuende Folk i Skolens District bør efter Præstens Paaskiøn give for deres Børns første Antagelse i Skolen Fire Skilling Danske, og siden Ugentlig Toe Skilling Danske, indtil de lære at skrive eller regne, da de Ugentlig skal give Fire Skilling Danske; Med mindre Bisperne i et eller andet District finder det efter Landets Vane tienligere, at Skolemesteren for hvert Barn at lære læse og skrive, faaer en vis taalelig Løn, som dog af Præsten hver gang, efter Bispens Forskrift, bør fastsættes; Unge Folk som behøver at bekræftes i deres Læsen, eller hvad de have lærdt, og derfor tvende Gange om Ugen informeris efter forestaanede 20de Articul, give derfor, en Karl Een Mark Danske, en Pige eller Dreng Aatte Skilling Danske eengng om Aaret, og ey meere. Begierer eller modtager Skolemesteren meere end denne Instrux tilladt er, bør han, naar det ham overbeviises, uden ald Invending straffes som før er melt.

25. Denne Instruction skal trykkes og opslaaes i enhver Skole, til alles Underretning, samt ey allene af Deigne, Klokkere og Skoleholdere, men af alle Vedkommende i alle Maader allerunderdanigst og med største Fliid efterkommes. Men hvilken Skolemester sig samme efterretlig holder, og desforuden lader see nogen særdeles Fliid med de Unges Underviisning, hannem vil Vi til ledig vordende Degne-Kald, ja vel og Præste-Kald, om han er Student, og dertil dygtig befindes, allernaadigst befordre, dog saaledes, at han skal have været Fire eller i det mindste Tre Aar Skolemester, før han noget sligt Embede maa søge. Og ville Vi Allernaadigst, at denne Indstruction skal hvert Aar læses af prædikkestolene paa Landet efter Prædikken den første Søndag efter Hellig Tree Kongers Dag. Givet paa Vort Slot Friderichsberg den 23 Januarii Anno 1739.

Under Vor Kongel. Haand og Signet.

Christian R.

Vedlegg 2

Transkribering av dokument:

Lov om Almueskolevæsenet i Købstæderne.

Datert: Malmø den 12te Juli 1848.

Trykk: Christiania. Trykt hos Chr. Grøndahl.

Vi Oscar, af Guds Naade Konge til Norge og Sverige, de Gothers og Venders;
Gjøre Vitterligt: At Os er bleven forelagt det nu forsamlede ordentlige Storthings Beslutning af
15de Juni dette Aar, saalydende:

Første Capitel.

Om Skolernes Formaal og Indretning i Almindelighed.

§1.

Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bebringe
Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og
Færligheder, som ethvert medlem af statsamfunnet bør besidde.

§2.

Underviisningsgjenstandene i enhver Skole ere:

- a) Læsning og Forstandsøvelser;
- b) Religion og Bibelhistorie efter de anordnede Lærebøger samt Bibellæsning og tildels
Udenadslæren af Psalmer;
- c) Sang;
- d) Skrivning, Skriftlæsning og Regning.

Naar omstændighederne tillade det, drager Skolecommissionen i Forening med de øvrige
vedkommende Omsorg for, at Underviisningen kan strække sig videre end til det her Foreskrevne,
især til Retskrivning og Stiiløvelser, ligesom ogsaa for at faae en Haandgjerningskole, navnlig for
Pigebørn, Sat i Forbindelse med Almueskolen, samt for at Drengbørnene gives Veiledning i
Gymnastik. Skolen begynder og slutter hver Dag med Bøn og Psalmesang eller med en av Delene.

§3.

Med en Almueskole kan ogsaa, naar Skolecommissionen finder det hensigtsmæssigt og
vedkommende Communalrepræsentation samtykker deri, forbindes en særskilt Classe for høiere

Underviisning, hvis Indretning bestemmes af Stifsdirectionen efter Forslag af Skolecommissionen. Adgang til Underviisning i denne Classe meddeles af Skolecommissionen uden Hensyn til om Eleven er confirmeret eller ikke.

§4.

Skolen skal holdes alle Søgnedage 6 Timer daglig med Undtagelse af Løverdags Eftermiddag, der skal være fri. Der skal for hvert Barn være Adgang til at erholde minst 2 Dages Skolegang om Ugen.

§5.

Skoleferierne ere:

- 1) Juleferierne fra 22de December til 6te Januar, begge iberegnete;
- 2) Paaskeferierne fra Onsdag i Dimmelugen til Tirsdag i Paaskeugen, begge iberegnete;
- 3) Pintseferierne fra Dagen før Festen til Tirsdag i Pintseugen, begge iberegnete;
- 4) Sommerferierne i alt omtrent 3 Uger efter vedkommende Skolecommissions nærmere Bestemmelse.

Desuden skulle Børnene være frie fra skolen Eftermiddagen før den almindelige Bededag og før Christi Himmelfartsdag samt een Dag før og een Dag efter den offentlige Examen. Hvor Vedtægt har indført andre korte Ferier, kunne sådanne af Skolecommissionen tilstedes.

§6.

Til Udførelse af den forefaldne Sangopvartning i Kirkens Tjeneste har ethvert Sogns Almueskole, forsaavidt Sognepræsten finder det hensigtsmæssigt, til Kirkesangeren at afgive det fornødne Antal Skolebørn, og, hvor flere Skoler findes i eet Sogn, kan dette skee skifteviis efter Sognepræstens nærmere Bestemelse. På Søn- og helligdagene følger Læreren selv Børnene til Kirken.

Andet Capitel.

Om Skolernes Oprettelse og Vedligeholdelse.

§7.

I enhver Kjøbstad skal der idetmindste være een efter denne Lov indrettet Almueskole. Ingen Lærere maa i Regelen have mere end 60 Børn at undervise på en Gang; dog kan Biskoppen under særegne Omstændigheder, efter Forestilling fra Skolecommissionen, tilstede Forøgelse heri.

§8.

Enhver Skole, og, hvor Skolen er deelt i flere Classer med særskilte Lærere, enhver saadan Classe, skal have et særeget med det fornødne Skoleinventarium forsynet Underviisningsværelse, der afgiver tilstrækkeligt Rum. Ved Bestemmelse af, hvorvidt enhver Skole skal have sit særskilte Skolehuus eller flere Skoler kunne holdes i enn og samme Bygning, bør det paasees, at aldrig flere Børn undervises i samme Huus, end det kan bestaae med Sædelighed og god Orden.

§9.

En Enelærer, saa og, dersom flere end een Lærer ere ansatte ved nogen Skole, dennes Førstelærer, skal, foruden fri Bolig med andre huuslige Beqvemmeligheder for sig og Familie, eller

passende Godtgjørelse derfor, have en aarlig Pengeløn af mindst 150 Spesiedaler. En forholdsviis mindre Løn kan dog fastsættes på de Steder, hvor de skolepligtige Børns Antal er saa ringe, at Læreren ikke er sysselsat i den hele lovbestemte Skoletid. En Underlærer skal have en aarlig Pengeløn af mindst 100 Spesiedaler.

§10.

Efter Skolecommissionens Indstilling kan Biskoppen tillade, at en Skolelærer tillige beklæder en Kirkesanger- eller Organist-Bestilling. I dette Tilfælde skulle de med samme forbundne Forretninger paa Søgnedage, naar Saadant for Skolens Tarv af Skolecommissionen findes fornødent, udføres af en med vedkommende Sognepræsts Samtykke dertil antagen og af Læreren lønnet Assistent. Er nogen Skolelærerpost forenet med Kirkesanger- eller organist-Bestilling, kunne disses Indtægter medtages i Beregningen af den aarlige Pengeløn for saa stort Beløb som Skolecommissionen med Biskoppens Samtykke bestemmer.

§11.

De i § 9 givne Bestemmelser gjælde kun saadanne Lærere, som godtgjøre at være i Besiddelse af den Dannelse, der i nærværende Lov er fastsat som Betingelse for Andsættelse som Skolelærer.

§12.

Samtlige Udgifter til en Kjøbstads Almueskolevæsen udredes av Communen, forsaavidt de paa ethvert Sted dette Skolevæsen tillagte andre Indtægter ikke tilstrække. Ingen særskilt Betaling erlægges for Underviisning i de sædvanlige Almueskoler, hvortil ethvert Barn, uden Hensyn til Foreldrenes Stilling, har Adgang. Derimod er det paa de Steder, hvor en højere Classe er forbunden med Almueskolen, overladt til Communalrepræsentationen at bestemme, om Betaling skal erlægges for Adgang til samme og dennes Størrelse.

Tredie Capitel.

Om Skolepligtigheden og et regelmæssigt Skolebesøg.

§13.

Skolepligtige ere Børn fra deres fyldte syvende Aar indtil deres Confirmation.

§ 14.

Hvert Aar skal Magistaten i Forening med Formændene opnævne et passende Antal Mænd, hvilke have to og to i Forening inden saadan Tid og i de Omkredse, som af Skolecommissionen bestemmes, at optage Fortegnelser over alle Uconfirmerede i den skolepligtige Alder, med Tilføjelse af, hvilken privat eller offentlig Underviisning ethvert Barn nyder.

§15.

De Forældre eller Foresatte, der enten selv undervise eller ved Andre lade undervise de Børn, de have at opdrage, i de for Almueskolerne bestemte Gjenstande, kunne vel fritages for at sende dem i Skolen, men hvis vedkommende Skolecommission finder, at noget Barn forsømmes, skal den henvise det til den almindelige Skole.

§16.

Intet skolepligtigt Barn maa udeblive fra Skolen, medmindre Sygdom eller andet gyldigt Forfald finder Sted, eller Tilladelse til at blive borte for enkelt Gang er given af Skolelæreren. Dog kan vedkommende Præst, naar han finder, at noget Barn har gjort den fornødne Fremgang i de i §2 a og b nævnte Underviisningsgjenstande, tillade Indskrænkning i Skolebesøget for dets Vedkommende.

Give Foreldrene, huusbønder og Andre, som ere i Foreldres Sted, ikke fyldestgørende Grunde for et Barns Skoleforsømmelse, kunne de ilægges en Mulct, der efter deres Formuesforfatning og andre Omstændigheder af Skolecommissionen fastsættes fra 24 Skilling til 3 Speciesdaler.

I tilfælde af, Forældrene ere saa ligegyldige, uordentlige eller lastefulde, at deres Børn blive forsømte og fordærvede hos dem, skal Skolecommissionen gennem Fattigcommissionen søge at faa Børnene udsatte hos Familier, som samvitighedsfuldt ville sørge for deres Opdragelse og holde dem i Skole. De dertil medgaaende Udgifter kunne fordres Fattigkassen godtgjorte hos Forældrene.

§17

Saaframt det oplyses, at Trang hindrer Forældre eller dem, som ere i Forældres Sted, fra at sende de Børn, de have at Opdrage, til Skolen, Skulle Børnene paa Fattigkassens Bekostning sættes istand til at søge Skolen.

§18

De Personer, som ikke inden det fyldte nittende Aar ere blevne antagne til Confirmation, skal ,naar deres Gjenstridighed deri er Skyld, ved saadanne Tvangsmidler, som Skolecommissionen med Provstens Samtykke finder hensigtsmæssige, saasom ved Hensættelse i Tvangsarbeidshuse eller Redningsanstalter, søges forskaffet behørig Underviisning, dog at de ikke hensættes i nogen Strafarbeidsanstalt.

§ 19.

Enhver Skolelærer skal føre en efter den af Biskoppen bestemte Form indrettet og af Sognepræsten autoriseret Protocol over alle til hans Skole eller Classe henhørende Skolepligtige Børn, og deri anmærke ethvert Barns Alder, den Tid, hvori det er underviist, dets Fremgang og Forhold, samt de Forsømmelser og Uordener, som maate finde Sted. Protocolen ligger stedse til Eftersyn i Skolen og paategnes af Præsten og de øvrige Skolecommissionens Medlemmer, saa ofte enhver af dem besøger Skolen.

§20.

Hvert Aar afholdes i Overværelse af Sognepræsten, eller hvor der er flere Præster, een af disse, samt eet eller flere af Skolecommissionens øvrige Medlemmer, offentlig Examen i enhver Almueskole i Sognet. Ved denne Examen, som ogsaa, forsaavidt det fordres, ved Provste og Bispe-Visitaser, møde alle Skolens Børn; ligeledes efter Tillysning de skolepligtige Børn, der nyde en Almueskolerne tilsvarende Privatunderviisning. Optagelse af nye Disciple i Skolen skeer efter Skolecommissionens Bestemmelse mindst to Gange om Aaret. Hvor Skolen bestaar af flere Klasser, foretages forinden enten af Præsten, eller, i hans Nærværelse, af Skolelæreren den til de nye Elevers Classification fornødne overhøring.

§21.

I Tilfælde af Udeblivelse enten fra Examen eller fra Provste og Biske-Visitaser uden gyldigt Forfald, kunne de Udeblivendes Forældre, Huusbønder eller Andre, som ere i Forældres Sted, ilægges en efter deres Formuesforfatning og andre Omstændigheder af Skolecommissionen afpasset Mulct, der dog ikke maa overstige 1 Speciesdaler.

Fjerde Capitel.

Om Skolernes Lærere.

§22.

Lærere ere deels Enelærere eller Førstelærere, deels Underlærere. Ansættelse som Ene- eller Førstelærer kunne alene faae, som have bestaaet den anordnede Afgangsprøve ved et af Rigets Seminarier eller ved nogen anden Examen godtgjort saadanne Kundskaber og saadan practisk Duelighed, som Biskoppen finder tilstrækkelig.

Forsaauidt saadanne Subjecter ikke ere at erholde til Enelærere eller førstelærere, da kunne dertil samt til Underlærere Andre antages, der af Prosten, overeenstemmende med de Forskrifter, der fastsættes i et i saadant Øiemed udfærdiget Reglement, ere prøvede og befundne duelige.

§23.

Efter forudgaaet offentlig Bekjendtgjørelse, og efter Forslag af Skolecommisjonen antages Ene- og Førstelærere af Biskoppen, Underlærere af Provsten.

Med Skolecommissionens og Provstens Samtykke kunne Ene-Og Førstelærere saavelsom Underlærere af Biskoppen afskiediges med 3 Maaneders Opsigelse.

§24.

I henseende til Skolelæreres Fritagelse for Værnepligt forholdes efter Lovgivningen om Værnepligten.

Femte Capitel.

Om Opsynet.

§25.

Den nærmeste Bestyrelse af Almueskolevæsenet i en kjøbstad paaligger en Skolecommission, der bestaaer af Stedets Sognepræster og residerende Capellaner, at medlem af Magistraten samt saa mange af Communalrepræsentationen udvalgte Mænd, som denne bestemmer. Med Hensyn til de valgte Medlemmer gjælde de i Lov om Formandskaber i Kjøbstæderne af 14de Januar 1837 angaaende Formændenes Functionstid, Udtrædelse og Gienvalg foreskrevne Regler.

Stedets Sognepræst er Commissionens Ordfører; hvor der er flere Sognepræster eller residerende Cappelan, bestemmer Biskoppen hvem der blant siste skal være Ordfører.

§26.

Skolecommissionen samles ordentligviis een Gang hvert Fjerdigaar, og forøvrigt saa ofte det er fornødent, efter Ordførerens Indkaldelse.

Forhandlingerne i Skolecommissionens Møder skulle indføres i en af Provstens dertil autoriseret Protocol.

§27.

I almindelighed paaligger det Skolecommissionen at vaage over Alt, hvad der angaaer. Skolevæsenets Tarv, og kan Commissionens Medlemmer efter Overenskomst fordele Tilsynet med Skolerne mellem sig. I Særdeleshed paaligger det Præstene, hver i sit Sogn, at føre et stadigt tilsyn med Alt, hvad der angaaer Opdragelse og Underviisning i Skolerne. De have ved ethvert Middel, der staar i dere Magt, saasom ved Besøg i Skolerne, ved betimelig Opmuntring og Formaning, at virkee til, At Orden og Flid og en christelig Aand viser Sig herskende I dem. I de større Kjøbstæder, hvor der gives flere Præster, bestemmes det av Biskoppen, hvorledes Tilsynet med Skolevæsenet skal fordeles mellem dem. Correspondencen fører Ordføreren.

Hvert aar inden Udgangen af Juni Maaned har Commissionen til Stedets Magistrat At afgive Overslag til Almueskolevæsenets Budget for det kommende Aar.

§28.

Ingen maa oprette eller fortsætte en allerede oprettet privat Skole, hvori undervises I de under Almueskolerne efter denne Lov hørende Gjenstande, medmindre han for vedkommende Skolecommission har afgivet Paaliedelige Vidnesbyrd Om sin Sædelige Vandel.

§29.

Opsynet med samtlige Almueskoler i de til et Provsti henhørende kjøbstæder paaligger vedkommende Provst, til hvem Skolecommissionen i alle Sager, der fordre høiere Afgiørelse, har at henvende sig. Overopsynet med Skolevæsenet i et Stifts Kjøbstæder føres med hensyn til Underviisningen af Biskoppen, og forøvrigt af Stiftsdirectionen.

§30.

For enhver Kjøbstads Skolelærere skal der af Biskoppen efter Forslag af vedkommende Skolecommisjon udfærdiges en paa denne Lov bygget Indstrux.

Siette Capitel.

Almindelige Bestemmelser.

§31.

Forsaavidt nogen Deel af en Kjøbstad i Skolevæsenets Anliggender er forenet med et Præstegield paa Landet, har Stiftsdirectionen paa Forslag af Skolevæsenets nærmeste Bestyrelse at afgjøre om og hvorvidt de for Almueskolevæsenet i kjøbstæderne giældende Bestemmelser sammesteds bør anvendes.

De Ladesteder, der overenstemmende med Lov om Formandskaber paa Landet af 14de januar 1837 §15, have særskilt Formandskap og Repræsentskap, skulle med hensyn til Skolevæsenet henhøre under nærværende Lovs bestemmelser.

§32.

Vedtages de Mulcter, som efter denne Lov forelægges Vedkommende, kunne de inddrives ved Udpanting; I modsat Fald afgjøres sagen ved Politiret. Mulcterne tilfalde den Communecasse, hvoraf Udgifterne til Skolevæsenet udredes.

§33.

I Henseende til de Almueskoler, som ere stiftede og vedligeholdes ved privat velgiørenhed, forholdes efter de Fundatser, som for dem ere eller vorde givne.

§34.

Iøvrigt skulle alle de om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne hidtil gjældende Lovbestemmelser være ophævede.

Thi have Vi antaget og bekræftet, ligesom vi herved antage og bekræfte denne Beslutning som Lov.

Givet i Malmø den 12te Juli 1848.

Under Vor Haand og Rigets Segl.

OSCAR.

Fredr.Due.

Schouboe.