

Disciplinering i skolen – elevernes perspektiver



Bent Sortkær

Postdoc på Danmarks Institut
for Pædagogik og Uddannelse,
Aarhus Universitet



Benedikte Vilslev Petersen

Lektor ved Professionshøjskolen
VIA, Lærerruddannelsen i Aarhus

Disciplinering forstået som etablering og opretholdelse af pædagogisk orden i klasseværelset er en vigtig opgave for lærere i skolen, og der eksisterer en del forskning, der undersøger disciplinering fra lærerens perspektiv. Elevernes perspektiver på skolens disciplinering synes dog underbelyst. I dette studie undersøger vi skolens disciplinering fra elevernes perspektiver.

Elevernes læring er påvirket af omgivelserne, herunder ro og orden i klasseværelset. Dette har været alment anerkendt, lige så længe der har været afholdt skole. Nyere forskning viser da også en klar sammenhæng mellem, hvad der i litteraturen kaldes "det disciplinære klima" og elevernes præstationer (Hermansen, 2007; Ning, Van Damme, Van Den Noortgate, Yang, & Gielen, 2015; Smith & Reimer, 2018; Sortkær & Reimer, 2018). I et litteraturstudie finder Scheerens, Witziers & Steen (2013), at det disciplinære klima i klasseværelset er en af de mest betydningsfulde faktorer i forhold til at forudsige elevpræstationer. I den forbindelse har begreber som klasse(rums)- og læringsledelse fået en stigende opmærksomhed i litteraturen, og ved lærerruddannelsen og på landets skoler er der fokus på, hvad læreren skal gøre for at fremme et positivt disciplinært klima (Oliver, Wehby, & Reschly, 2011; Søndergaard et al., 2014). Eksempelvis udgav Undervisningsministeriet i 2006 et inspirationshæfte med titlen *Vejledning om disciplin, god adfærd og trivsel i folkeskolen* (2006),

hvor der forelægges en række konkrete forslag til, hvordan man som skole og lærer kan skabe et positivt disciplinært klima.

Mens lærernes perspektiver på skolens disciplinering synes bredt belyst, er det mere sparsomt med forskning, der inddrager elevernes perspektiver på denne disciplinering. Dette videnshul i forskningen ønsker vi med denne artikel at tydeliggøre. Viden om elevernes perspektiver på disciplinering kan danne grundlag for nuancerede læreranalyser og differentierede disciplineringshandlinger, og denne viden er dermed relevant for lærerens didaktiske refleksion, dømmekraft og fremtidige handlinger.

Målet med vores undersøgelse er at besvare følgende spørgsmål: *Hvordan oplever eleverne den disciplinering, der foregår i skolen?* For at svare på dette spørgsmål har vores ambition været at tilnærme os elevernes perspektiver og komme tæt på, hvad der i forskningslitteraturen kaldes børneperspektiver (Oliver, 2011; Søndergaard et al., 2014). Dette har vi gjort helt konkret ved ad flere omgange at besøge en 7. klasse, hvor vi har benyttet en flerhed af metoder til at generere empiri, der på forskellig vis har givet os mulighed for at få indblik i elevernes oplevelse af den disciplinering, der foregår i skolen. Vi ønsker således med denne artikel at tegne et mangesidet billede af, hvordan elever oplever disciplinering, som den foregår i en given dansk 7. klasse i folkeskolen.

Artiklen er struktureret således, at vi først definerer vores forståelse af begrebet disciplinering. Dernæst beskriver vi, hvordan vi forstår børneperspektiver, og hvilke metodologiske konsekvenser dette har for valg af metodisk tilgang. Efterfølgende beskriver vi, hvor og hvordan vi har genereret vores empiri. Endelig beskriver vi vores fund og diskuterer deres betydning for skolen og for forskning.

Disciplinering

Disciplinering går som begreb i skoleregi tilbage til Kants pædagogiske filosofi om opdragelse og videreudvikles af Herbart, hvis almindidaktiske teori indebærer *regering* af barnet med henblik på at få barnet til at arbejde fokuseret frem for med skiftende opmærksomhed. Sigtet med regering eller disciplinering af elever ansås allerede i datiden som en forberedende opgave for at muliggøre den egentlige skoleopgave, udvikling af den enkelte elevs autonomi og ansvarlighed (von Oettingen, 2016). Begrebet disciplinering har i dag negative konnotationer. Det forbindes med "den sorte skole" og med straf, og begrebet er formentlig af samme grund stort set fraværende i uddannelsesdiskursen. Disciplineringsopgaven gemmer sig i nyere begreber som fx klasseledelse og læringsledelse, der – som sagt – til gengæld har stor bevågenhed.

Alexander von Oettingen genindsætter med bogen *Almen didaktik mellem normativitet og evidens* (2016) disciplinering i uddannelsesdiskursen. Han beskriver disciplinering som en af lærerens tre almindidaktiske opgaver: *disciplinering*: etablering og opretholdelse af en pædagogisk orden, *undervisning*: skolens samfundsmandat i henhold til at fremme elevernes grundlæggende viden og færdigheder samt *vejledning*: åbne samtaler med eleverne om deres selv- og verdensforhold og fremtidige offentlige deltagelse. Således er disciplinering en ufravigelig del af lærerens daglige professionsudøvelse.

Disciplinering handler om, at "ingen kan lære i kaos og tilfældighed, og det nødvendiggør, at læreren med en indfølelse evne kan lede og organisere et lærende fællesskab" (von Oettingen, 2016, s. 25). Disciplineringen skal repræsentere en gennemtænkt og didaktisk begrundet pædagogisk orden, som eleverne må lære at anerkende i og med, at den er deres adgang til at lære "at tænke og tale frit, at tænke sammen med andre, at tænke reflektivt og at træde ind i en selv- og fælles ansvarlighed" (von Oettingen, 2016, s. 158). Ingen form for disciplinering er og må aldrig blive et mål i sig selv. Opgaven er dybt forbundet med professionsetik og må ikke krænke eller stække eleven; den skal være legitimt begrundet og forvaltet. Disciplinering skal tage den enkelte elevs frihed i betragtning, hvilket indebærer, at om end disciplinering er en socialiseringsproces, er det skolens formål at sætte eleven fri til at tænke selvstændigt, herunder forholde sig kritisk og diskutere (også) rammerne for læreprocessen. Disciplinering må vedvarende forstås som en forudsætning for, at eleverne kan drage nytte af skolens læreprocesser, og den skal gradueret overflødiggøre sig selv. Den ydre disciplinering skal tjene til at understøtte og udvikle den indre disciplinering, selvdisciplineringen.

Vi forstår disciplineringsopgaven som et dialogisk undervisningselement, idet læreren også her forholder sig samarbejdende til sine elever. Dette perspektiv ligger i forlængelse af vores grundopfattelse af læreprocesser, som er forankret sociokulturelt og socialkonstruktivistisk. Elevernes – såvel som lærerens – verdens- og selvopfattelse er påvirket af og påvirker den kultur, det sprog og de samspilssituationer, de er en del af, og nye perspektiver konstrueres i selve undervisningssituationen. Dermed bliver lærerens disciplinering en dynamisk proces, som fortløbende bliver til og udvikles i samarbejde med eleverne i den givne kontekst. Når disciplinering forstås som et dialogisk møde, bliver elevernes perspektiver herpå centrale,

idet de sammen med læreren er medkonstruerende af skolens disciplinære klima. På trods heraf har vi ikke fundet studier, der inddrager elevernes perspektiver på skolens disciplinering. De få studier, der har undersøgt disciplinering fra elevernes perspektiver, har gjort det med en interesse i at få elevernes vurdering af, hvilke disciplineringsstrategier der virker bedst (se fx Infantino & Little, 2005). Studierne har i øvrigt heller ikke blik for, hvordan disciplinering hænger sammen med lærerens øvrige opgaver; undervisning og vejledning.

Vi anvender således begrebet disciplinering i betydningen: etablering og opretholdelse af en pædagogisk orden i skolen, og vi har fokus på den disciplinering, der udgår fra læreren i dialog med eleverne, men har også blik for den disciplinering, der mere overordnet er skolens.

Børneperspektiver

Begrebet børneperspektiver er i litteraturen meget tydigt og anvendes med en række forskellige betydelinger (Degn & Jespersen, 2017; Lund & Koch, 2016; Warming, Kampmann, & Rasmussen, 2017), men på tværs af de mange forskellige definitioner hersker der enighed om, at børn er forskellige, og at der derfor ikke findes ét børneperspektiv, men mange forskellige (Nielsen, 2001; Warming, 2007). Der pointeres ligeledes, at børnenes perspektiver ikke er stabile eller fikserede, men er afhængige af tid og sted og derved ikke nødvendigvis ensartede i matematik som i dansk, eller som de var dagen forinden i faget. Vi tilslutter os denne forståelse af børneperspektiver og har derfor valgt at brede vores empirigenerering ud med henblik på at frembringe data fra forskellige elever på forskellige tidspunkter på dagen – i flere forskellige fag og i forskellige rammer for at få mulighed for at iagttage mange forskellige børneperspektiver. Vi har ikke fundet andre studier af skolens discipline-

ring, der i samme udstrækning medtænker flere børneperspektiver i deres forskningsdesign.

Vi har desuden i vores forskningsdesign anvendt en flerhed af metoder med det argument, at de hver især kan åbne for forskellige børneperspektiver og dermed samlet præsentere et mere nuanceret billede af disciplinering i skolen, som den opleves af eleverne. Ambitionen har således ikke været at fremstille én virkelighed, men derimod at tillade mange forskellige virkeligheder, som eleverne oplever og konstruerer dem (Creswell, 2013).

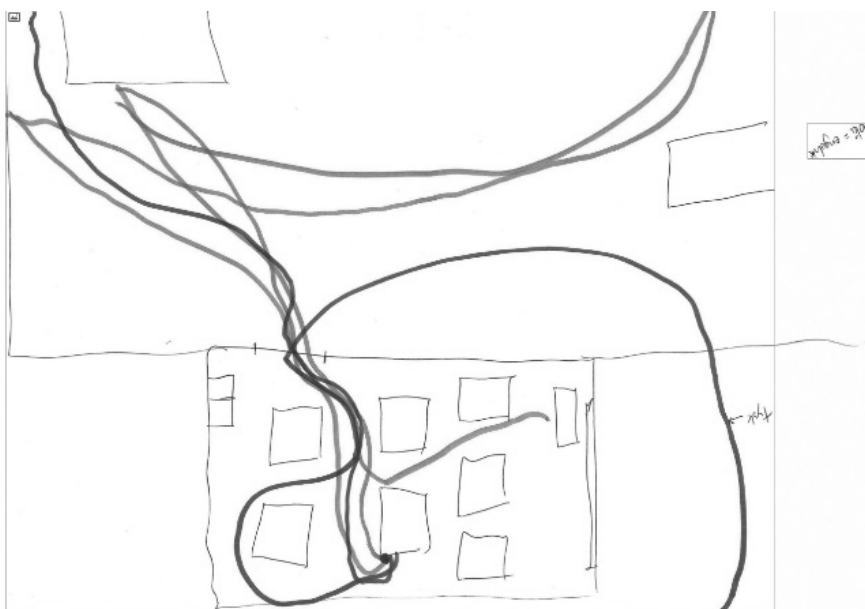
Som én metode til at fremstille så mange børneperspektiver i 7. klassen som muligt valgte vi at tildele alle eleverne i klassen en **dagbog**, hvor eleverne tre gange i løbet af en uge skulle skrive om deres oplevelse af de forgangne timer. Dagbogen er i sin idealform præget af fortrolighed og derved af intimitet, åbenhed og ærlighed. Idet vi bringer dagbogsskrivningen ind i skolen som en bunden opgave, hvortil vi som forskere har adgang, er dagbogen ikke længere privat og ændrer derfor karakter. For at fastholde en smule fortrolighed i dagbøgerne var lærerne ikke til stede i klasseværelset under dagbogsskrivningen og havde ikke adgang til dagbøgerne. Dagbøgerne var alene et anlæggende mellem den enkelte elev og os som forskere. Vi valgte i dagbøgerne at rammesætte og fokusere skrivningen ved at formulere nogle simple guidelines (Alaszewski, 2006) som fx: "Hvad er din oplevelse af den netop afsluttede undervisning?".

Hvor dagbogen blev skrevet i klasserummet, og eleverne fysisk var bundet til tid og sted og til denne kontekst, anvendte vi samtidig en metode, der i højre grad åbnede for elevernes sanselige og tidslige oplevelse af disciplinering. Inspireret af Sofie Sauzets arbejde, som anvender visuelle etnografiske metoder (2011), valgte vi at anvende **interview baseret på rutetegninger**. Denne sansebaserede metode består

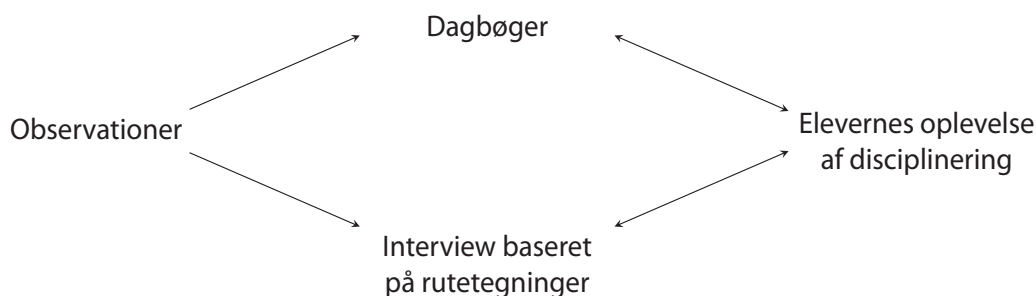
i at observere elevernes bevægelse rundt på skolen efterfulgt af et fyldigt interview, hvor samtalens omdrejningspunkt er en rutetegning, som forsker og elev sammen tegner. Derved bliver det muligt at zoome ind på facetter, der i første omgang måtte synes banale og uden relevans, og udforske disse kropsligt og tidsligt ved hjælp af rutetegningerne. Metodens temponedsættelse åbnede for en rigdom af oplevede detaljer, som viste sig at være til stor gavn for undersøgelsen. Målet med at anvende denne metode var ikke, at vi ville indfange *alle* elevperspektiver udtømmende, men derimod at give enkelte elever mulighed for at præsentere nogle andre elevperspektiver end

de øvrige metoder tillader. Vi interviewede seks elever ved hjælp af denne metode.

Som nævnt benyttede vi os også af **observationer**, hvor vi fulgte eleverne rundt på skolen i de forskellige undervisningssammenhænge, de måtte opleve, for derved at få indsigt i, hvordan forskellige kontekster påvirker eleverne på samme vis, som eleverne påvirker konteksten. Den viden, vi fik fra observationerne, blev primært benyttet som forståelsesramme i vores læsning af dagbøgerne og som grundlag for de interviews, vi udførte, baseret på rutetegninger.



Figur 1. Eksempel på en rutetegning.



Figur 2. Oversigt over benyttede metoder og deres sammenhæng.

En 7. klasse i Danmark

Empirigenereringen foregik over to perioder i en 7. klasse (alder 13-14 år) på en mindre folkeskole i Østjylland i Danmark. Lærerne og de to klasser, der var på årgangen, havde i det foregående år oplevet en del uro og ligeledes en del trivselsrelaterede problematikker som fx mobning. I skoleåret 2016/2017, hvor vi besøgte klassen, havde lærerteamet i klassen (dansk- og matematiklæreren) derfor stor opmærksomhed på at forbedre undervisningsmiljøet, og de to 7. klasser var blevet dannet i det igangværende skoleår med dette for øje. Ikke bare klassen, men hele skolen havde et fokus på undervisningsmiljø og ro i undervisningen. I skolens officielle "velkommen til det nye skoleår"-folder skiver skolelederen indledningsvist: "På [xx-]skolen arbejder vi for, at dit barn og alle øvrige elever hver dag har de bedste muligheder for at udfolde deres faglige potentiale i et læringsmiljø præget af høj faglighed og ro til læring". At lærere og skoleleder har fokus på klassekultur og ro til læring, er ikke nogen ekstraordinær situation i en dansk kontekst. Eksempelvis viser tal fra PISA (Programme for International Student Assessment) 2015, at 32 procent af de 15-årige i de nordiske lande oplever larm og uro i de fleste eller alle naturfagstimer (egne beregninger). Alligevel kan klassens historik have haft betydning for, hvor ofte eleverne forholder sig til disciplineringen i klassen og graden af arbejdsro de oplever. Især i de mange tilfælde, hvor vi slet ikke

spørger ind til disciplinering, kan klassens konkrete historik have haft betydning for, at det er noget, der ligger netop disse elever på sinde. Undersøgelsens fund må læses med forbehold for, at vi alene har studeret denne ene 7. klasse.

Analyse

Vores analytiske tilgang kan beskrives som deduktiv i udgangspunktet, idet von Oettingens (2016) forståelse af disciplinering, undervisning og vejledning udgjorde vores analytiske ramme indledningsvist, men gradvist bevægede vi os mod at have en mere induktivt analytisk tilgang, efterhånden som vi åbnede for empirien. Foruden det beskrevne teoretiske udgangspunkt har vores fortid som først skolelærere og dernæst som ansatte på en læreruddannelse haft betydning for vores læsning af empirien. Dette bliver særligt tydeligt i de tilfælde, hvor eleverne bryder med vores forforståelse og forventning, men er måske endnu mere vigtigt at have sig for øje i alle de tilfælde, hvor vi ikke bliver overraskede, idet empirien blot bekræfter vores forventning. I disse tilfælde kan vores forforståelse som "eksperter" i feltet have medført en forskerbias i forhold til, hvad vi har valgt at vægtlægge og rapportere – og endnu mere: Hvad vi har fundet mindre betydeligt og derfor ikke har medtaget som relevant.

Analysen er gennemført i flere trin, hvor hvert trin baserede sig på gennemlæsninger af empirien. Ud fra gennemlæsningerne konstruerede vi en række kategorier, som vi efterfølgende inddelte i tre temaer, som hver især har at gøre med lærerens disciplinering. Disse temaer skal ses som analytiske konstruktioner og er hverken udtømmende eller gensidigt udelukkende. Temaerne fremtræder massivt i empirien; både i forhold til, hvor mange elever der nævner dem, i relation til forskellige fag, forskellige steder på skolen og forskellige tidspunkter på dagen. Uden at spørge specifikt ind til elevernes oplevelse af skolens disciplinering har 23 af de 28 elever i deres dagbog beskrevet forhold ved undervisningen i relation til disciplinering som fx deres oplevelse af ro i klassen. Det er tydeligt, at forhold, der vedrører disciplinering, fylder hos disse elever og opleves som noget, det er naturligt at beskrive, når der spørges bredt ind til, hvad der har gjort indtryk på dem, eller hvordan de har oplevet dagens undervisning.

Nedenfor vil vi præsentere elevernes oplevelse af skolens disciplinerende opgave ud fra analysens tre temaer, som hver har fået en overskrift. Nummereringen af temaerne antyder en vis rangorden i forhold til mængde af empiriske eksempler.

1. accepten af disciplinering som skolens og lærerens opgave

"...de gør jo bare det, de skal gøre, så altså, hvis alle sad og larmede, så havde vi jo ikke lært noget sådan, så havde vi nok været på 0.-klassens niveau stadigvæk så." (interview)

Udsagnet er et af datamaterialets mange eksempler på, at eleverne i høj grad accepterer, forstår og forventer lærerens handlinger knyttet til disciplinering. Dette gælder for elever, som jævnlige selv "bliver kaldt til orden" såvel som for elever, der i højere grad er "selv-disciplinerende". Eleverne nærer fuld tillid til, at

der bag lærerens disciplinering ligger et rationale, der er velbegrundet og hører til lærerens professionelle opgave. Eksempelvis skriver en elev i sin dagbog: "Hun [læreren] er også god til at tage fat i eleverne, hvis hun kan se, de måske ikke helt følger med. Det er en god ting, for så lærer alle eleverne noget." Med Martha Mottelsens (2017) ord "læreragtighed" kunne man forstå denne accept af, at læreren tager ansvar for uro og forstyrrelser som et bidrag til at skabe visshed om og tillid til, at læreren lever op til sin professionelle forpligtelse. Accepten er så gennemgående i vores data, at vi ingen eksempler finder på, at eleverne miskender lærerens disciplinering. De accepterer endog lærerens disciplinering forlods. "Men hvis jeg skulle få skældud, så var det nok på grund af, at jeg pjattede." (dagbog). Kun hvis læreren undlader at disciplinere, kan det fremkalde kritik: "(...) nogle gange kan nogle af lærerne godt være for søde – det gør så, at dem, der ikke kan finde ud af det, ikke lærer noget, og forstyrrer de andre" (dagbog).

Som det fremgår af de medtagne eksempler fra empirien, søger eleverne ofte at begrunde accepten af lærerens disciplinering med, at de ellers ikke ville lære noget. Vores undersøgelse viser, at også eleverne selv – uden naturligvis at kende til den foreliggende viden om sammenhængen mellem pædagogisk orden og læringsudbytte – ser en kausal sammenhæng mellem ro, orden og læring. For eksempel skriver en elev i sin dagbog: "Jeg tror, mange har fået noget ud af timen, fordi der var arbejdsro hele timen". Også selvom læreren i længere perioder ikke disciplinerer, er der ro og orden. Ved at være til stede i klassen blev det tydeligt for os, at eleverne i denne 7. klasse godt ved, hvad god klasserumsadfærd er. Langt det meste af tiden forløb undervisningen uden behov for disciplinerende handlinger fra lærerens side; forventninger til elevernes fremtrædelsesmønstre syntes internaliserede. Læreren behøver ikke begrunde sine disciplinerende handlinger, men må vedvarende leve

op til elevernes tillid til, at han eller hun tager ansvar for deres læringsmulighed – ikke mindst når de selv mister fokus på skolearbejdet. "Jeg synes, i denne time har alt været rigtig godt. Vi har fjollet lidt, men der kom læreren og stoppede os. Så det var en god time i dag" (dagbog).

Empirien byder endvidere på eksempler, hvor skolens spilleregler viser sig så internaliserede og indforståede, at eleverne ved, hvordan læreren vil reagere og kan forudsige og udnytte det: "Der var en af mine venner der havde taget min blyant. Så ville jeg bare, sådan, kalde på læreren, men sådan at hun ikke rigtig kunne høre det, for at, øh, så han ville give mig min blyant tilbage." (interview).

Hvor eksemplerne ovenfor er situationer, hvor læreren har etableret eller genetablerer ro og orden, findes der også i data eksempler, hvor lærere anerkender korrekt adfærd og på den måde positivt forstærker den allerede etablerede orden: "Da læreren gav ros til en elev for allerede at have klappet [computer-]skærmen ned (...). Lige pludselig så får man et indtryk af, at det egentlig er noget, man bare skal gøre i starten af timen." (dagbog).

Hvor accepten synes gennemgående, så er *måden* hvorpå disciplineringen udøves derimod et anliggende, eleverne forholder sig forskelligt, reflekteret og kritisk til. Eksempelvis skriver en elev i sin dagbog: "Jeg vil nu sige, at hver gang hun 'truer' med at tage en af dem, der ikke har rakt hånden op (...), får jeg altid den der nervøse klup i maven af, at hun måske tager mig. Ikke fordi jeg ikke ved, hvad svaret er, men jeg er altid bange for, at jeg alligevel har forstået spørgsmålet forkert."

Der er forskel på, hvordan de enkelte elever oplever lærerens "disciplinerings teknikker", idet data viser, at lærerens forskellige fremgangsmåder opleves

afgørende forskelligt fra elev til elev. Nogle elever skriver i deres dagbog om en disciplineringsmodus, der handler om, at læreren, hvis nogle elever er uopmærksomme, spørger en af de uopmærksomme om, hvad der lige er blevet sagt i klassen. Situationen beskrives her af en elev som ubehagelig, begribeligvis især hvis man selv er den, der bliver spurgt: "Hvis nogen er lidt uopmærksomme plejer hun at spørge, hvad der lige er blevet sagt, hvilket jeg ikke er så vild med, fordi når det sker med mig, synes jeg, det er ret ubehageligt" (dagbog). En anden elev ser situationen som en hjælpsom henstilling fra læreren: "Jeg synes, at det er godt, at hun spørger, om personen har hørt, hvad hun har sagt, for hun kan jo ikke være sikker på, at eleven har hørt det" (dagbog). Dette er et af flere eksempler, hvor vores data viser nuancerede forskelle mellem, hvordan hver enkelt elev oplever lærerens disciplinering. Eleverne er dog enige om, at disciplineringen ikke må føre til, at elever bliver kede af det eller utrygge – svarende til von Oettingens definition af disciplinering: Det må ikke krænke eleven. Men der synes at være stor forskel på, hvad eleverne oplever som krænkende eller utrygt. Ikke mindst når eleven selv er den, der bliver genstand for disciplineringen. To elever kommenterer således en lærers håndtering af en situation, hvor de ikke – som ønsket – fik lov til at sidde ved siden af hinanden. En af eleverne synes lærerens "nej" blev afgivet "lidt hårdt" og "nedsættende" med en bisætning om, at det ikke er, fordi hun ikke kan lide sin lærer. Det kan hun, skriver hun. Den anden elev reagerer ved at blive "lidt irriteret", idet hun ikke kunne "se, hvorfor", de ikke måtte sidde ved siden af hinanden (begge eksempler fra dagbog). Det fremgår med tydelighed hos flere af eleverne, at det er noget af et kunststykke at ramme den helt rigtige *måde* at disciplinere på. Således skriver en elev i sin dagbog: "Hvis man lige kommer til at larme her om fredagen, fordi man glæder sig til weekenden, er hun [læreren] meget god til at sige, man lige skal være stille. Men jeg synes, at lærere kan gøre det lidt

bedre ved at fx at spille lidt med på den, så i stedet for at sige, man skal være stille, synes jeg måske, man kunne grine lidt med. Det må selvfølgelig ikke være for meget, man griner med, men bare lidt, så man ikke føler det som skældud."

I overensstemmelse med vores beskrivelse af børneperspektiver, fremtræder der både forskelle og ligheder i forhold til elevernes perspektiver. Således er eleverne i udstrakt grad enige i forhold til accepten af og forventningen til lærerens disciplinering, men når det kommer til *lærerens måde* at disciplinere på og *oplevelsen* af, hvordan det påvirker dem, findes der ikke ét perspektiv, men utallige.

2. Disciplinering i lærerens fravær

Eleverne oplever ikke kun lærerens disciplinering, når læreren er til stede. I perioden, hvor empirien til dette projekt blev genereret, var der situationer, hvor læreren i kortere eller længere tid ikke var i elevernes umiddelbare synsfelt. Eksempelvis når eleverne skulle arbejde i grupper, fordelte de sig, så nogle sad i klasseværelset, mens andre slog sig ned på skolens fællesarealer. På trods af lærerens periodevis fravær viser data fra observationer, interview og dagbogsskrivelser, at lærerens disciplinering stadig synes at gælde på samme vis, som når læreren er permanent til stede. Omvendt har eleverne selv en klar idé om, at de ikke kan underlægge sig skolens pædagogiske orden uden lærerens tilstedeværelse: "[Os]: Hvordan ville timen have set ud hvis ikke læreren var kommet fire gange? [Elev]: Så tror jeg måske vi havde været lidt mere useriøse. Så tror jeg heller ikke, jeg var blevet helt færdig, og så tror jeg også at, øh, drengene havde larmet mere end de gjorde." (interview).

Hvis ikke elevernes selvdisciplinering slår til, kan lærerens potentielle, altid mulige, tilstedeværelse benyttes aktivt som i eksemplet ovenfor med drengen, der ville have sin blyant tilbage og truer med at tilkalde læreren.

Men selv når læreren er fysisk fraværende, viste disciplineringen at være særdeles virksom. Under vores empirigenerering observerede vi en episode, hvor en elev, der for nylig havde brækket foden, tabte krykken og skulle hjælpes hjem. Læreren måtte derfor forlade klassen i nogen tid for at kontakte pigens forældre. I det tidsrum, hvor læreren var væk, blev det tydeligt, at lærerens krav om orden stadig var gældende. Skolens og lærerens disciplinering var på dette syvende klassetrin blevet internaliseret i en sådan grad, at eleverne nu oplevede og udøvede en selvdisciplinering i lærerens fravær, der fint synes at kunne vikariere for lærerens disciplinering. En elev skriver i sin dagbog "Da læreren kom tilbage var der stille (...) der var utroligt stille" og en anden skriver: "Vi er gode til at tie stille og hjælpe hinanden. Så det var ikke noget problem" (dagbog). Enkelte elever var dog knap så imponeret af selvdisciplineringen, og af disse skriver en i sin dagbog: "Der var lidt larm, men jeg kunne godt koncentrere mig". Overordnet var eleverne alligevel enige om, at det var gået nogenlunde med selvdisciplineringen i lærerens fravær. I dette eksempel har skolen derved opnået, hvad von Oettingen beskriver som disciplineringsopgavens endegyldige opgave: at lærerens disciplineringsopgave kan bringes til ophør, idet eleverne gradvist selv tager over.

Foruden at illustrere, hvorledes eleverne forstår sig som selvdisciplinerende, viser også denne episode perspektivforskelle. I data fremtræder en klar forskel mellem eleverne i forhold til, hvordan de hver især *oplevede* episoden. I tidsrummet uden lærerens nærvær befandt alle eleverne sig i klasselokalet, og eleverne har derfor, set udefra, oplevet det samme. Forskellene mellem eleverne i forhold til oplevet larm og uro er derfor et eksempel på, hvordan elever i samme virkelighed oplever den forskelligt. Dette er en forskel mellem elever, som ikke tidligere er givet megen opmærksomhed i studier, der undersøger skolens disci-

plinerende opgave, men som må have betydning for lærerens disciplinerende overvejelser og handlinger.

3. Disciplinering, undervisning og vejledning

I begge ovenstående temaer har vi omtalt disciplinering som et relativt afgrænset og isolerbart fænomen. I overensstemmelse med vores teoretiske beskrivelse af disciplinering understreger empirien imidlertid, at disciplinering – med varierende styrke – er viklet ind i skolens og lærerens øvrige to didaktiske opgaver: undervisning og vejledning.

De ovennævnte elevcitater, der fx handler om at følge med, få lavet noget, række hånden op eller lukke computeren ned, er alle disciplineringsinitiativer, som finder sted i tæt relation til lærerens undervisning og elevernes læringsprocesser. Som vi har vist, betragter eleverne her disciplineringen som noget selvfølgeligt og ønskværdigt: Der skal være ro, så der kan læres noget – om end hvad der er den bedste måde at skabe ro på, varierer.

Empirien viser derudover, at eleverne samtidig synes at sætte pris på momenter i undervisningssituationen, hvor disciplineringen træder i baggrunden, og læreren får mulighed for at være til stede som andet og mere end ordenssætter og fagperson. Uopfordret fortæller en række elever i deres dagbøger og interviews om samtaler med deres lærer, som efter dagens undervisning har gjort indtryk på dem. En elev beskriver en udflugt til en lokal attraktion: "I Den Gamle By kom hun [læreren] og snakkede med mig og en anden. Det var hyggeligt, for vi snakkede ikke om skole. Vi snakkede om vores mening om ting. På sådanne tidspunkter kan man godt glemme lidt, at hun er en lærer, og det kan jeg godt lide." (dagbog). En anden elev fortæller i sin dagbog, at han og hans gruppe i slutningen af en time spillede et geografispil i stedet for at gå tilbage til klassen. Læreren kom ud for at hente dem, og, som han skriver: "Da vi spurgte,

om vi ikke måtte bruge de sidste fem minutter på geografispil, sagde hun ja og grinede. Vi fik også lov til at fortælle hende, hvad vi kunne vinde, hvis vi kom til level 12 i det der geografispil". Når dette dukker op i et svar på oplevelse af dagens undervisning, kan det skyldes, at eleven ikke oplever denne lærerhandling som noget selvfølgeligt, men som noget, han tillægger værdi. En tredje elev fortæller efter en historietime om slaveri i Amerika, at da læreren senere var inde hos hans gruppe, talte hun med dem om, hvordan hun selv som barn via en tv-serie var blevet optaget af dette tema. Det motiverede gruppen til at arbejde videre: "(...) så kommer man til at lave noget efter, fordi man bliver lidt mere interesseret i det" (interview). Typen af disse samtaler kan betragtes som en del af vejledningsdimensionen; de principielt åbne samtaler, som rækker ud over skole og undervisning. Sidstnævnte citat er et eksempel på, hvordan undervisningen (læreren kommer for at spørge til det faglige arbejde og supplerer senere med flere fakta om slaveri), vejledningssamtalen (læreren søger at motivere eleverne gennem en åben samtale om, hvordan hun selv – på deres alder – blev optaget af temaet) og disciplineringen (lærerens anden dagsorden og slutreplik er at ansøre gruppen til at komme i gang) er flettet ind i hinanden.

"Jeg synes også altid, det er dejligt, når lærerne ikke kun snakker om faglige ting. For eksempel hvis man kommer ind en mandag morgen, og de så spørger, om man har haft en god weekend, og når man så spørger dem, at de så fortæller om, hvad de har lavet. Det er selvfølgelig også vigtigt, at læreren ikke går ud i en lang samtale om deres weekend eller andet, så man ikke lærer noget i timen." (dagbog). Uagtet eleverne værdsætter sådanne helt åbne samtaler, er disciplineringen og forventningen til, hvad der egentlig skal foregå i skolen, installeret i eleven. Det er i empirien tydeligt, at samtalerne har positiv betydning for elevernes opfattelse af skolegang samt

for lærer-elev-forholdet, og de kommer således til at øve indflydelse på både fremtidig undervisning og disciplinering.

Konklusion

Vi har i dette studie undersøgt, hvordan eleverne i en 7. klasse på en østjysk skole oplever den disciplinering, der foregår i skolen. I designet har vi anvendt en række kvalitative metoder og genereret empiri for alle eleverne i klassen i bestræbelserne på at tilnærme os elevernes forskellige perspektiver på lærerens disciplinering. Gennemgående ser vi i empirien, at eleverne uopfordret og ofte forholder sig til lærerens disciplinering, og disciplinering er tydeligvis noget eleverne har på sinde. Vi har inddelt analysen i tre temaer, som hver især belyser aspekter af elevperspektiver på lærerens disciplinering. Først og fremmest synes eleverne fuldt ud at **acceptere** lærerens disciplinering. Empirien viser, at eleverne forventer, at læreren skal tage ansvar for den pædagogiske orden og ser det som både selvfølgeligt og ønskværdigt. I **lærerens fravær** oplever eleverne den samme pædagogiske orden, som når læreren er i elevens nærvær. Dette beskriver vi, som at lærerens disciplinering er blevet internaliseret i eleverne, og disse er på vej til at blive selvdisciplinerende. I analysens tredje tema belyser vi, hvorledes disciplinering er tæt for-

bundet med lærerens øvrige opgaver; **undervisning og vejledning**, og at disse er uløseligt forbundet.

Foruden disse overordnede tematiske fund, finder vi i analysen en stor heterogenitet i elevernes perspektiver på disciplinerings undertemaer, idet data i flere tilfælde viste eksempler på, at eleverne oplever lærerens disciplinering forskelligt. Hvor tidligere studier har haft som fokus at sammenkøbe elevernes samlede oplevelse af lærerens disciplinering, vil vores pointe være, at der er store forskelle *mellem* eleverne, og at skolens enkelte disciplineringsstrategier vil opleves forskelligt, men måske endnu vigtigere, vil tillægges forskellig gyldighed af eleverne. Vi vurderer derfor, at de mange metoder i samspil har givet et (mere) nuanceret billede af elevernes perspektiver på skolens disciplinering, end vi kender fra tidligere forskning.

Endelig viser studiet, at det i fremtidig klasserumsforskning kan være relevant dels at anlægge et metadisk design, der kan indfange elevernes perspektiver, og dels at elever i en klasse ikke kan betragtes som én homogen gruppe, når det kommer til deres syn på, hvordan der skal disciplineres, og hvad der påvirker dem i enten positiv eller negativ retning.

Litteratur

- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design*. 3. udgave. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Degn, K., & Jespersen, T. B. (2017). Evaluerer af eller med børn. *Ceptra-Striben*, 22, 60-67.
- Hermansen, M. (Red.) (2007). Skolens gode og onde cirkler: En empirisk forløbsundersøgelse i 4. og 5. klasse af elevstandpunkt i holdninger til uro, disciplin og læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.
- Lund, J. H., & Koch, A. B. (2016). Børneperspektiver i professionspraksis. I: Lund, J.H. (Red.), *Tværfagligt samarbejde om udsatte børn og unge* (s. 69-96). Aarhus: Turbine Forlaget.
- Mottelson, M. (2017). Lærerens praksisviden. I: Hedegaard, K.M., Kvols, A.M., & Petersen, B.V. (Red.), *Pædagogik og lærerfaglighed: 18 bidrag* (s. 323-336). Aarhus: Klim.

- Nielsen, H. W. (2001). *Børn i medvind og modvind*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X., & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: A cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586-611.
- Oliver, R., Wehby, J., & Reschly, D. (2011). Teachers classroom management practices on disruptive, or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews* (7)1, 1-55.
- Sauzet, S. Ø. (2011). Tværprofessionelle rytmer på campus. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 49-55.
- Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educacion*, (361), 619-645.
- Smith, E., & Reimer, D. (2018). Klasseledelse, uro og mobning: Resultater fra TIMSS 2011. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 35-51.
- Sønndergaard, D. M., Plauborg, H., Szulevicz, T., Fisker, T. B., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L., ... Werborg, P. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen: Anbefalinger fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Sortkær, B., & Reimer, D. (2018). Classroom disciplinary climate of schools and gender – evidence from the Nordic countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 511-528.
- Undervisningsministeriet. (2006). *Vejledning om disciplin, god adfærd og trivsel i folkeskolen – et inspirationshæfte*. Lokaliseret den 24. marts 2020 via: <http://static.uvm.dk/Publikationer/2006/disciplin/disciplin.pdf>. København: Undervisningsministeriet.
- von Oettingen, A. (2016). *Almen didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2007). Diskussioner om børneperspektiv og inddragelse af børn: Er barnet på vej ud med badevandet? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 4-13.
- Warming, H., Kampmann, J., & Rasmussen, K. (2017). Afslutning: Børneperspektiver. I: Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (Red.), *Interview med børn* (s. 221-234). København: Hans Reitzels Forlag.