



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS
Master i utdanningsvitenskap,
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2015

Åpen

Forfatter: Toril Kroken


.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Læreres erfaringer med å fjerne karakterer i orden og atferd

Engelsk tittel: Teachers' experiences in connection with removing formal evaluation of students' order and behaviour

Emneord:
Orden og atferd
Normbrudd
Konsekvenser
Elevmedvirkning
Sosial kompetanse
Relasjon lærer-elev

Antall ord: 27106
+ vedlegg: 3

Stavanger, 10. juni 2015

Sammendrag

Tema og forskningsspørsmål

Studiens tema er læreres erfaringer med å fjerne karakterene i orden og atferd ved Bergeland videregående skole.

Studiens forskningsspørsmål:

1. *Hvilke konsekvenser har det for lærernes arbeidshverdag å fjerne karakterene i orden og atferd?*
2. *Opplever lærerne at endringene påvirker læringsmiljøet og elevenes orden og atferd?*

Studiens hensikt og metode

Hensikten med denne studien var å finne svar på om forsøket uten karakterer i orden og atferd har gitt lærerne store utfordringer eller endringer i hverdagen. For å besvare forskningsspørsmålene, har det blitt brukt kvalitativ metode med intervju av ti lærere ved ulike studieretninger ved skolen.

Funn

Studiens funn tyder på at det å fjerne karakterene i orden og atferd har hatt liten betydning for lærernes arbeidssituasjon. Flere lærere har, ved å bruke konsekvenspedagogiske virkemidler som samtaler, nedtonet formelle sanksjoner og gradvis implementert denne måten å jobbe på over tid. Dermed ble det vanskelig å finne tydelige kontraster i lærernes arbeidshverdag etter karakterene i orden og atferd ble fjernet.

Likevel tyder resultatene fra studien på at det å fjerne karakterene i orden og atferd har hatt visse konsekvenser. Funnene viser at det er mer positivt for lærerne når de nå har mindre byråkratisk arbeid som de hadde ved karaktersetting. De viser også at skolen vektlegger sosiale dimensjoner og bygger gode lærer-elevrelasjoner. Lærerne opplevde imidlertid også utfordringer med å fjerne karakterene i orden og atferd. Enkelte lærere savnet bedre kommunikasjon mellom kontakt- og timelærere. I tillegg savnet noen lærere bedre retningslinjer for hvordan normbrudd skulle håndteres.

Fjerning av karakterene kan se ut til å ha hatt lite betydning i forhold til elevenes orden og atferd. Lærerne uttrykte at elevene så ut til å respondere mer på faglige resultater enn på orden- og atferdskarakterene. De mente at elevene selv så at god orden og atferd må til for å oppnå gode fagresultater. Det kan se ut som elevene finner seg godt til rette i et læringsmiljø preget av en pedagogikk tuftet på humanistiske verdier og sosiale dimensjoner. Når lærerne i tillegg ikke mener det er noen forskjell i elevenes orden og atferd før og etter forsøket trådte i kraft, vil en kunne anta at fjerning av karakterene har hatt et positivt utfall.

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på tre givende og lærerike år ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger.

I de to siste årene har jeg fått anledning til å fordype meg i temaer ved Læringsmiljøsentret ved UiS som har gitt inspirasjon og ny kunnskap innen temaer jeg har hatt stor interesse av. Jeg har lært mye om interaksjoner i klasserommet som handler om relasjoner, sosial kompetanse og regulering av atferd. Denne kunnskapen opplever jeg som svært viktig for mitt videre arbeid som lærer og spesialpedagog.

Masteroppgaven, som har dreid seg om forsøket uten karakterer i orden og atferd ved Bergeland videregående skole, har vært tidkrevende, men også svært interessant. Takk til rektor som har lagt forholdene godt til rette, og til lærere ved skolen som har tatt seg tid til å dele sine erfaringer og opplevelser av forsøket.

En stor takk rettes også til min veileder professor Edvin Bru ved Læringsmiljøsentret ved UiS som har vært imøtekommende og inspirerende gjennom hele veiledningsprosessen. Jeg har hatt stor glede av dine kloke, konstruktive tilbakemeldinger og gode humør.

Stavanger kommune og Teinå skole fortjener også en stor takk for at jeg har fått økonomisk støtte og godt tilrettelagt timeplan. På den måten fikk jeg god tid til å fordype meg i arbeidet med masteroppgaven.

En ekstra varm takk til mannen min, Frode, for din tålmodighet og lune humor. Du har balansert din tilstedeværelse elegant, og til tider måttet rømme på hytta når du har sett at jeg trengte fred og ro. Og sist, men ikke minst – takk til sønnen min, Simen, for at du er den du er, og for at du alltid bidrar når det skorter på mors datatekniske kompetanse.

Stavanger, juni 2015

Toril Kroken

INNHold

Sammendrag	s. ii
Forord	s. iv
Innholdsfortegnelse	s. v
1 Innledning	s. 1
1.1 Bakgrunn	s. 1
1.2 Studiens formål	s. 3
1.3 Forskningsspørsmål	s. 3
1.4 Oppgavens struktur	s. 3
2 Karakterer i orden og atferd	s. 4
2.1 Hva reguleres i ordensreglementet?	s. 4
2.2 Hvordan karakterene i orden og atferd er fordelt	s. 5
2.3 Karakterene i orden og atferd – til nytte eller besvær?	s. 5
3 Teoretisk referanseramme	s. 7
3.1 Hvilke faktorer påvirker elevenes orden og atferd?	s. 7
3.1.1 Læreres håndtering av normbrudd og konsekvenser	s. 7
3.1.2 Ulike aspekter ved klasseledelse	s. 10
3.1.3 Elevmedvirkning og motivasjon	s. 12
3.1.4 Sosial kompetanse	s. 15
3.2 Endringer i krav til læreres kompetanse	s. 17
3.2.1 Læreres krav og stress i skolehverdagen	s. 18
3.2.2 Læreres tro på egne ressurser	s. 20
3.2.3 Krav til læreres relasjonelle kompetanse	s. 21
3.3 Skolens felles verdigrunnlag og lærernes arbeidsmiljø	s. 23

3.3.1	Samarbeidsånd eller samarbeidstvang?	s. 24
3.4	Forskningsspørsmål	s. 25
4	Metode	s. 25
4.1	Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming	s. 25
4.2	Forforståelse	s. 26
4.3	Utvalg	s. 27
4.4	Henvendelse til informantene	s. 28
4.5	Utarbeidelse og kvalitetssikring av intervjuguiden	s. 29
4.6	Gjennomføring av intervjuene	s. 30
4.7	Bearbeiding av intervjudata	s. 30
4.8	Analyse og tolkning av intervjudata	s. 31
4.9	Troverdighet, gyldighet og overførbarhet i kvalitative studier	s. 32
4.9.1	Troverdighet (reliabilitet)	s. 32
4.9.2	Gyldighet (validitet)	s. 33
4.9.3	Overførbarhet	s. 34
4.10	Etiske utfordringer	s. 34
4.10.1	Åpent informert samtykke	s. 35
4.10.2	Konfidensialitet	s. 36
4.10.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	s. 37
5	Resultater	s. 37
5.1	<i>Før</i> karakterene i orden og atferd ble fjernet	s. 39
5.1.1	Positive aspekter ved å ha karakterer	s. 39
	• Karakterer i orden og atferd som ”verktøy”	s. 39

• Regulering av for sent-komming	s. 40
• Søknad om praksisplass	s. 40
• Kommunikasjon mellom lærere om elever	s. 41
5.1.2 Negative aspekter ved å ha karakterer	s. 42
• Lærernes byråkratiske arbeidsmengde	s. 42
• Urettferdig system for elevene	s. 43
• Karakterene i orden og atferd forteller ikke nok	s. 44
• Mindre fokus på å bygge lærer-elevrelasjoner	s. 46
• Karakterenes mangel på orden- og atferdsregulering	s. 46
5.2 <i>Etter</i> karakterene i orden og atferd ble fjernet	s. 48
5.2.1 Positive aspekter ved å <i>ikke</i> ha karakterer	s. 48
• Likhet for ”loven” – alle får samtaler, ingen blir nedsatt	s. 48
• Mer fokus på lærer-elevrelasjoner gjennom samtaler	s. 49
• Elevenes selvbestemmelse og autonomi	s. 50
• Orden og atferd påvirker skolefaglige prestasjoner	s. 50
• Lærernes fokus på sosial kompetanse heller enn registrering av normbrudd	s. 50
• Skolens organiseringsform og pedagogiske forankring	s. 52
5.2.2 Negative aspekter ved å <i>ikke</i> ha karakterer	s. 53
• Når samtaler ikke har noen effekt	s. 53
• Samtaler tar mye tid	s. 54
• Klarere retningslinjer for håndtering av normbrudd	s. 56

	• Felles forståelse av pedagogisk plattform	s. 57
	• Når konsekvensene ligger langt frem i tid	s. 58
6	Tolkning og drøfting av resultater	s. 59
6.1	Positive aspekter ved å ha karakterer i orden og atferd	s. 59
6.2	Negative aspekter ved å ha karakterer i orden og atferd	s. 61
6.3	Positive aspekter ved å <i>ikke</i> ha karakterer i orden og atferd	s. 63
6.4	Negative aspekter ved å <i>ikke</i> ha karakterer i orden og atferd	s. 66
7	Avslutning	s. 69
7.1	Oppsummering av funn	s. 69
7.1.1	Konsekvenser for lærernes arbeidshverdag	s. 70
7.1.2	Endringer i læringsmiljø og i elevenes orden og atferd	s. 72
7.1.3	Punktvis oppsummering	s. 72
7.2	Metodiske forbehold og refleksjoner	s. 73
7.3	Forsøkets overførbarhet og videre forskning	s. 75
8	Kildehenvisning	s. 76

3 vedlegg:

- 1) Tilbakemelding og prosjektvurdering fra NSD
- 2) Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
- 3) Intervjuguide

1 Innledning

Å være lærer er både et givende og krevende yrke. Det er interessant hvor store forskjeller en lærer kan skape med å gjøre små endringer som påvirker læringsmiljøet i et klasserom. Hva gjør lærere som fremmer motivasjon og prososial atferd hos elevene? Hvordan bruker de pedagogiske tilnærminger og sin personlige væremåte for å bygge relasjoner, skape struktur og lede elevene gjennom en læringsprosess på en god og oversiktlig måte? I alle år er det gjort forskning på disse områdene, nettopp fordi de er viktige og utslagsgivende for hva som fremmer læring.

Denne masteroppgaven har mye av denne tematikken i seg, men hovedfokuset er å gi svar på hvilke erfaringer lærerne har ved at karakterer i orden og atferd er fjernet, hva forsøket har å si for deres egen arbeidshverdag, samt om endringene påvirker læringsmiljøet og elevenes orden og atferd.

I denne første delen av oppgaven blir bakgrunnen og oppgavens hensikt gjort rede for. Deretter blir forskningsspørsmålene og strukturen på masteroppgaven presentert.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bergeland videregående skole i Stavanger skal skoleåret 2014/2015 gjennomføre et forsøk hvor merknadsregistrering med påfølgende karaktersetting i orden og atferd for VG1 elevene erstattes av veiledning og en aktiv og bevisst utvikling av den enkeltes sosiale handlingskompetanse. Forsøket er godkjent av Utdanningsdirektoratet, og er i første omgang et prøveprosjekt som skolen ønsker å se resultatene av. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved UiS er forespurt om å evaluere endringen. Oppgaven skal prøve å gi et svar på hvordan dette har virket inn på læringsmiljøet fra *lærernes* ståsted.

Bakgrunnen for forsøket er at skolen mener at karakterene i orden og atferd i svært liten eller ingen grad gir et korrekt bilde av elevenes menneskelige kvaliteter og personlighet, eller gir gode retningslinjer for elever med avvikende atferd. Skolen ønsker å etablere en klasse- og læringsledelse basert på *konsekvenspedagogikk* som skal stimulere og utvikle elevenes sosiale handlingskompetanse hvor en karakterbasert vurdering i orden og atferd verken er relevant, nødvendig eller

ønskelig. Konsekvenspedagogikk er noe skolen har satset på gjennom mange år, og lærere har fått kurs som en del av skolens handlingsplan i forhold til dette. Skolen ønsker, ved bruk av konsekvenspedagogikk, å bry seg i form av personlig involvering og relasjonsbygging og legge mindre vekt på byråkratisk vurdering. De tror at dette kan ha en positiv innvirkning på læringsmiljøet, økte faglige resultater og mindre frafall.

En viktig hensikt med denne masteroppgaven er å finne svar på om lærernes arbeidssituasjon blir annerledes når karakterene i orden og atferd er fjernet. Forsøket vil muligens føre til at lærerne må legge større vekt på en sosial tilnærming til elevene. Spørsmålet blir da om dette vil øke eller endre kravene til det å være lærer.

Norge har lange tradisjoner med å gi karakterer i orden og atferd på ungdoms- og videregående trinn. Andre land har ikke denne ordningen, men har allikevel regler og rutiner for elevene. Trenger vi i Norge disse karakterene? Noen mener at karakterene er viktige når en søker jobb eller skal ut i lære. Karakterene kan vise til hvor tillitsfull og pliktoppfyllende en er. Andre mener de ikke har særlig betydning, at de ikke forteller noe om elevenes menneskelige kvaliteter eller personlighet.

For hva har gjort at en elev har fått nedsatt karakter i orden eller atferd? Det kan være årsaker og situasjoner som han eller hun ikke har hatt kontroll over. Det kan være noe i forhold til hjemmesituasjonen som gjør at vedkommende kommer ofte for sent. Det kan også være at en elev har en vanske med å regulere atferd som ingen har funnet ut av eller tatt seg tid til å snakke med eleven og foresatte om. Slike faktorer kan, for noen elever, gjøre at karakterene i orden og atferd blir uoppnåelige uansett hvor hardt de prøver. Lærere har også ulik toleransegrense for hva som er greit og hva som ikke er greit i forhold til orden og atferd. Dermed kan anmerkninger, som er utslagsgivende for karakteren ha en subjektiv årsak som blir urettferdig for elevene, men også vanskelig å vurdere for lærerne.

Er karakterene med på å regulere elevenes atferd, og stiller det andre krav til det å være lærer med å fjerne dem? Kan karakterene erstattes av andre måter å organisere skolehverdagen på? Dette er spørsmål jeg ønsker å finne svar på i denne oppgaven.

1.2 Studiens formål

Masteroppgaven har et todelt formål. Det betyr at forskningsarbeidet er av stor egeninteresse, samtidig som arbeidet skal gi svar på deler av Bergeland videregående skole sitt resultat av forsøket. Med dette som utgangspunkt, har forskningsspørsmålene blitt utviklet ved forespørselen fra skolen, men mest av interesse og nysgjerrighet om hva som påvirker hvilke valg lærere gjør i møte med elevene i forhold til sosial kompetanse og hvordan de regulerer og kontrollerer orden og atferd. Dette kan dreie seg om ulike lærerstiler, klasseledelse, pedagogiske grep og hvordan de bygger relasjoner til elevene. Oppgaven skal også gi svar på om hverdagen til lærerne har blitt annerledes uten å kunne bruke sanksjoner som anmerkninger og karakterer i orden og atferd.

1.3 Forskningsspørsmål

Studiens forskningsspørsmål er følgende:

1. *Hvilke konsekvenser har det for lærernes arbeidshverdag å fjerne karakterene i orden og atferd?*
2. *Opplever lærerne at endringene påvirker læringsmiljøet og elevenes orden og atferd?*

For å besvare disse spørsmålene, vil det bli brukt kvalitativ metode med intervju av ti lærere ved ulike studieretninger. Dette for å danne et bilde av erfaringer de ulike faggruppens lærere har med å fjerne karakterene i orden og atferd.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert på en måte som skal være oversiktlig og lett å følge for den som leser den. Innholdet består av de syv hovedkapitlene innledning, karakterer i orden og atferd, teoretisk referanseramme, metode, resultater, tolkning og drøfting av resultater og avslutning.

Innledningen gir en kort presentasjon av temaet, bakgrunnen for forsøket og studiens formål. I tillegg presenteres forskningsspørsmål og oppgavens struktur.

Karakterer i orden og atferd gir et bilde av hva ordensreglementet har til hensikt å regulere, hvordan karakterskalaen er inndelt, hvordan karakterene i orden og atferd i hovedtrekk er fordelt, og om karakterer i orden og atferd kan anses som til nytte eller besvær.

I *teoretisk referanseramme* presenteres relevant teori knyttet opp mot forskningsspørsmål. Her beskrives hvilken funksjon karakterene i orden og atferd er tenkt å ha og i hvilken grad de ser ut til å fungere etter intensjonen. Det blir gjort rede for hvilke faktorer som kan påvirke elevenes orden og atferd ut fra hvilke pedagogiske prinsipper lærere legger vekt på i sin undervisning. Dernest blir endringer i ulike krav til læreres kompetanse beskrevet. Teoridelen blir avsluttet med hvordan skoler i endring krever et tett samarbeid og et felles verdigrunnlag for å kunne lykkes.

I *metodedelen* blir det redegjort for de metodiske valgene og fremgangsmåten i studien. I tillegg blir studiens troverdighet, gyldighet og overførbarhet vurdert.

I *resultatdelen* blir resultatene av intervjuene gjennomgått.

I *tolkning og drøfting av resultater* blir resultatene tolket opp mot teori.

Avslutning oppsummerer funn, overveier metodiske forbehold og diskuterer studiens overførbarhet. I tillegg gis det anbefalinger og forslag om videre forskning på området.

2 Karakterer i orden og atferd

I Norge har ungdomstrinn- og videregående trinn karakterer i orden og atferd. Vurdering i orden og i atferd er knyttet til i hvilken grad eleven opptrer i tråd med ordensreglementet (Opplæringslova, 2009).

2.1 Hva reguleres i ordensreglementet?

Skoler har etablert regler og rutiner som skal hjelpe læreren med å stimulere til god orden og atferd. Karakterer i orden og atferd er et virkemiddel i denne sammenheng.

Karakterene i orden og i atferd er *God*, *Nokså god* og *Lite god*. Hver skole kan utarbeide lokale rettleidninger for hvordan kriteriene i orden og atferd skal brukes. Ordensreglementet skal være kjent for elevene, og skolen skal ha gjort elevene kjent med hvordan dette brukes for å vurdere elevenes orden eller atferd. Formålet med vurdering i orden og atferd er, i tillegg til å gi informasjon om elevens orden og atferd på skolen, å bidra i elevens sosialiseringssprosess og skape et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 2009). Skolen må regulere hva som faller inn under orden, og hva som faller inn under atferd i ordensreglementet. *Orden* går på forberedelse, arbeidsvaner og arbeidsinnsats. Her vil for eksempel manglende innleveringer, problemer med punktlighet og forglemt utstyr og læremidler komme inn. Vurdering i *atferd* går på all oppførsel på skolen, både mot elever, lærere og andre ansatte. Det skal klargjøres hva som er ønsket og hva som er uønsket atferd. Elever skal bl.a. vise hensyn og respekt for andre. Eksempler på atferd som ikke aksepteres, er mobbing og andre krenkelser, bråk og skulk (Utdanningsdirektoratet, 2014). Elevene får vurdering med karakter hvert halvår. Når opplæringen avsluttes, skal eleven ha standpunkt-karakter.

2.2 Hvordan karakterene i orden og atferd er fordelt

Tall fra PULS, (Rogaland Fylkeskommune) viser at de fleste elevene nasjonalt, i både orden og atferd, ligger innenfor karakteren *God*, en liten andel ligger innenfor karakteren *Nokså god* og den minste andelen elever innenfor karakteren *Lite god*. I orden er andelen elever som har blitt satt ned i karakter større enn i atferd. (Data fra Rogaland fylkeskommune, PULS).

2.3 Karakterene i orden og atferd – til nytte eller besvær?

Selv om de fleste elevene ligger innenfor karakteren *God* i orden og atferd, kan en liten andel elever skape uro og bekymring for lærerne. Elever har ulik bagasje og motivasjon for skolearbeid. Noen ser på skolen som kun et nødvendig 'onde', og søker en videregående skole ut fra tilfeldigheter mer enn faglige motiver. Enkelte kan ha en atferd som kan være vanskelig å håndtere i klasserommet. Det kan være elever som er i opposisjon mot voksne, som skaper uro og krenker medelever og andre i skolemiljøet. Disse kan tilsynelatende ikke se ut til å bry seg, og skolen blir bare et oppholdssted uten mål og mening. Andre kan komme mye for sent, utebli helt og ikke

levere arbeid i rett tid. Elever med en slik atferd kan også være innadvendte og sårbare. De kan ha behov for tett oppfølging og samtaler med lærere eller andre voksne i skolemiljøet hvis det er snakk om angst eller depresjoner.

Årsakene til uro og problematferd kan være sammensatte. Dette framgår blant annet i en undersøkelse om hva norske 9. klassinger mente var årsakene til at de forstyrret i klassen (Bru, 2006). Elever som opplevde at de ikke lyktes med skolearbeidet (dvs. hadde en lav kognitiv selvoppfatning), som fant lærestoffet lite meningsfylt, og som mente at normbrytende atferd ga anerkjennelse blant medelever, var de som rapporterte at de ofte opponerte mot lærere og gjorde minst skolearbeid (Ogden, 2012, s. 16).

Noen lærere kan nok kjenne på at karakterer i orden og atferd gir en form for trygghet, at de kan være et verktøy for å håndtere og regulere orden og atferd. Kriteriene står nedskrevet og antall anmerkninger er ved noen skoler utslagsgivende for hvilken karakter eleven får. Klart og greit, vil noen mene. Men hva er det som får en lærer til å skrive en anmerkning? Ulike situasjoner kan oppfattes forskjellig av ulike lærere. Tolkninger av hendelser og pedagogiske avveininger kan være utslagsgivende om en elev får en anmerkning eller ikke. Læringsmiljøet kan lide under problematferd, men elevenes atferd må på samme tid bli forstått ut fra konteksten den forekommer i.

Uansett hvilke utfordringer lærere kan stå overfor, kan formelle sanksjoner som anmerkninger og nedsatte karakterer i orden og atferd være med på å regulere disse. Noen elever liker klare rammer og ønsker å se egne resultater gjennom formelle karakterer. Likeledes kan elever som har vanskeligheter med å holde seg innenfor skolens regler og normer, synes at karakterene i orden og atferd kan være en rettesnor og veileder. På den andre siden har en elever som kan bli provoserte og komme i opposisjon til voksne som skal styre dem i riktig retning ved hjelp av anmerkninger og trusler om å bli nedsatt i karakter. I tillegg finnes det godt selvregulerte elever som er høflige og tillitsfulle mot andre, er indre motivert til å utføre oppgaver, kommer presis og leverer arbeid til rett tid. Slike elever kan også synes sanksjoner og karakterer er unyttige og overflødige.

3 Teoretisk referanseramme

3.1 Hvilke faktorer påvirker elevenes orden og atferd?

Bergeland videregående skole velger, som nevnt, å ta bort karakterene for å erstatte dem med en klasse- og læringsledelse basert på *konsekvenspedagogikk* som skal stimulere og utvikle elevenes sosiale handlingskompetanse. Dette kan ses på som en myk elevtilnærming og er tuftet på et humanistisk verdisyn.

Konsekvenspedagogikken er utviklet av den danske psykolog og filosof Jens Bay. Menneskesynet i konsekvenspedagogikken er dimensjonen frihet og ansvar. Teorien vektlegger begrepene *handling*, *kommunikasjon* og *interaksjon* (Hammerlin & Larsen, 1997, s. 200-201). *Ansvarliggjøring* og *konsekvensbevissthet* er nøkkelordene i teorien og praksis. Målet i pedagogikken er at elevene skal ansvarliggjøres, og at alle handlinger har konsekvenser, både for en selv og andre. Selv om skolen har vedtatt en felles pedagogisk plattform, kan lærere, på grunn av egen pedagogisk overbevisning eller væremåte, skape strukturer og lede elevene på temmelig ulike måter.

3.1.1 Læreres håndtering av normbrudd og konsekvenser

Å fjerne karakterene i orden og atferd krever trolig at skolen og lærerne må ha et mer selvstendig og bevisst forhold til hvilke regler og konsekvenser som skal gjelde. For lærerne kan det bety at de må bruke mer tid på dette, men en slik bevisstgjøring kan gjøre regler og regelhåndtering mer effektiv dersom en klarer å etablere felles regler og rutiner. Regler og rutiner er forventninger til elevenes atferd og arbeid. De dreier seg om forhold som kan føre til bråk eller konflikter, som når elever ikke følger beskjeder eller forstyrrer medelever. De formidler viktig informasjon til elevene, samtidig som de forplikter læreren til å følge opp når elever følger regler eller bryter dem (Ogden 2012, s. 40). Robert J. Marzano (2003) skriver at regler og prosedyrer varierer i ulike klasserom, men at alle effektive klasseledere tar slike i bruk. Det er ikke mulig for en lærer å undervise hvis elevene ikke har retningslinjer for hvordan de skal oppføre seg (Marzano, Marzano og Pickering, 2003, s. 13). Forskning viser til og slår fast at utforming og gjennomføring av klasseromsregler og prosedyrer har en klar effekt på elevatferd (Marzano et al., 2003, s. 15).

Karakterer i orden og atferd kan være et effektivt virkemiddel som kan påvirke elevenes orden og atferd, men det kan også føre til at konsekvenser kommer for

sent eller blir ulogiske. Konsekvenser er alltid mest effektive når de kommer umiddelbart etter en handling, når en situasjon blir diskutert og bearbeidet like etter at den har oppstått. Dette gjelder spesielt for elever som har en diagnose som AD/HD ifølge Barkley & Muphy (1998). Disse elevene mangler evnen til å regulere atferd i tråd med langsiktige konsekvenser. Hvis en lærer har gitt en elev med AD/HD anmerkninger en tid tilbake, og som en konsekvens av dette satt ned karakteren i orden eller atferd, gir en slik sanksjon ingen læringseffekt hos eleven. Barkley & Murphy (1998) skriver at arbeidshukommelsen spiller en viktig rolle for å opprettholde målrettet atferd over tid. Når vi er engasjert i målrettede aktiviteter, kan vi støte på problemer som er hindringer mot måloppnåelsen. En må da være i stand til å raskt generere ulike løsninger med tanke på resultater, og velge blant dem som synes mest sannsynlig å overvinne på veien mot målet. Barn og unge med en diagnose som AD/HD har en redusert evne til forfølge langsiktige mål, og de må ofte gi opp å nå målene i møte med hindringer. De tar seg dermed ikke tid til å tenke gjennom andre alternativer som kan hjelpe dem i å lykkes (Barkley & Murphy, 1997, s. 3-4).

Dale H. Schunk (1991) har forsket på mål og motivasjon for skoleoppgaver, basert på teori av blant andre Albert Banduras self-efficacy. Det Albert Bandura kaller self-efficacy regnes som en faktor som påvirker hvordan en klarer å mestre eller håndtere belastninger. Opplevd self-efficacy refererer til tro på ens evner til å organisere og gjennomføre en rekke handlinger som kreves for å håndtere potensielle situasjoner. Denne egenoppfattelsen er påvirket av hvordan en handler, tenker, føler og motivere seg selv. En følelse av effekt krever erfaring i å overvinne hindringer gjennom utholdende innsats (Bandura, 1997, s. 2-3). Elever kan, som avsnittet over også peker på, ha vansker med å se verdien av konsekvensene når de ligger langt frem i tid. Schunks (1991) studie viser at de motiverende fordelene av oppsatte mål, er avhengig av egenskaper som målenes avstand i tid, om målene er spesifikke og målenes vanskegrad. Nære (proksimale) mål fremmer mestring og motivasjon bedre enn mål som ligger langt frem i tid, fordi kortsiktige mål er lettere å bedømme enn langsiktige. Et problem med en del målforskning er at de studerer effekter over korte perioder. Slik type forskning kan studere grunnleggende prosesser, men kan ikke fullt ut fange faglig motivasjon. Faglige mål er ofte langsiktige, som å oppnå en høyskolegrad, fullføre et naturfagprosjekt, eller øke et karaktergjennomsnitt (Schunk, 1991). Ser en dette i lys av forsøket ved Bergeland videregående skole, kan fravær av anmerkninger

og karakterer i orden og atferd skape avstand til målsetting eller konsekvenser. Dette kan bidra til å gjøre det mer utfordrende for lærerne å motivere elevene til god orden og atferd.

Når en tar bort anmerkninger og karakterer i orden og atferd, kreves det en annen måte å håndheve regler og sanksjoner på. For hva gjør en for å stoppe uønsket atferd når en ikke har verktøy som anmerkninger å regulere dette med? Forskning tyder på at det er vanskelig å endre for eksempel aggressiv atferd uten å bruke en eller annen form for stoppmekanisme (Patterson 1982). Bruk av ros for alternativ og positiv atferd, formaninger og ignorering fører sjelden til at aggressiv atferd opphører. Dette dilemmaet har en forsøkt å løse gjennom å erstatte begrepet straff med andre ord som grensesetting og negative konsekvenser uten at det har gjort saken enklere. Vanligvis understrekes det at tiltak for å stoppe aggressiv og utagerende atferd skal være mest mulig nøytrale og kontrollerte, og formidles uten at elever krenkes fysisk eller psykisk. De fleste lærere ønsker ikke å framstå som autoritære eller straffende, samtidig som de har et behov for å stoppe visse former for negativ atferd. Konflikter kan forebygges hvis lærere gir klare beskjeder og forsikrer seg om at elevene er oppmerksomme og har forstått hva som forventes av dem (Ogden 2012, s. 64-65). En slik måte å håndtere regelbrudd samsvarer med "Assertive discipline" eller tydelig klasseledelse hvis en skal oversette begrepet til norsk. "Assertive discipline" (Canter & Canter, 1976), er basert på studier av læreres praktiske tilnærminger til å regulere elevens atferd. Teorien krever at en er tydelig i forhold til regler som gjelder. I tillegg må en ha en konsekvent og sikker oppfølging av at reglene blir overholdt. "Assertive discipline" legger vekt på at lærere må opptre fast, bestemt og lite emosjonelt i klasserommet. En kommuniserer en positiv forventning til elevenes atferd og implementerer et system for belønning eller positive konsekvenser når elever holder seg til reglene (Marzano et al., 2003, s. 34). "Assertive discipline" viser til en tydelighet i forhold til grensesetting og atferds-modifikasjon. Karakterene i orden og atferd er således et virkemiddel som kan regulere slike forhold, hvis elevene ser på karakterene som en motiverende faktor. Imidlertid kan noen elever ha vanskelig for å se verdien av karakterene når belønningen ligger langt frem i tid. Hvordan en regulerer orden og atferd på skolen handler mye om *hvordan* dette gjøres.

Bergeland videregående skole mener at anmerkninger og karakterer i orden og atferd på noen måter kan ses på som et ”strafferegister”. Å utøve straff sammenfaller med en behavioristisk pedagogisk retning hvor en bruker stimuli-respons som virkemiddel for å oppnå ønsket atferd. Louise Porter (2006) skriver om forskning som viser at straff har liten effekt. Forhold som gjør straff effektive i laboratorier, viser at straffemetodene må være intense og umiddelbare (innen sekunder) og leveres hver gang upassende oppførsel skjer. Disse forholdene er sjelden håndterlige i et klasserom, ikke minst fordi mange normbrudd oppstår i læreres fravær. I tillegg er forhold som gjør straff effektivt, særlig straffens intensitet, lite sannsynlig å regnes som etisk forsvarlig i skolen og kan provosere frem aggressive reaksjoner, motstand eller at elever stikker av. Videre er det betydelig tvil om endringer forårsaket av straff vil overføres til andre situasjoner eller opprettholdes, sannsynligvis fordi straff ikke fremmer ønsket atferd, men kun undertrykker en uønsket (Lerman & Vorndran, 2002). Ulempene ved straff er langt større enn dens fordeler, og signaliserer i hovedsak hvem som er ansvarlig heller enn å bidra til noen varig pedagogisk eller atferdsmessig forbedring (Wheeler & Richey, 2005), (hentet fra Porter, 2006, s 68). Slike teorier underbygger Bergeland videregående skole sitt argument om å fjerne karakterene i orden og atferd, og heller legge vekt på en mer elevsentrert og humanistisk måte å fremme prososial atferd på.

3.1.2 Ulike aspekter ved klasseledelse

Lærerne har et mindre repertoar av tiltak til å regulere orden og atferd når karakterene i orden og atferd blir fjernet. Forskning har vist at god klasseledelse har positiv innvirkning på elevenes atferd (Marzano et al., 2003). Styrking av klasseledelse vil blant annet innebære en tydelig formidling av hvilke normer som gjelder og hvilken atferd som forventes av elevene. Dette gir lærerne en standard som er kjent for elevene, og som læreren kan gripe inn i forhold til når standarden brytes (Antonsen & Ertesvåg, 2010).

I et historisk perspektiv er klasseledelse en videreføring av diskusjonen om disiplin og lydighet i skolen, selv om disse begrepene er avleggs i dagens skole. Å lede undervisnings- og læringsaktiviteter i klassen er mulig den største utfordringen for lærere i dagens skole, og kompetanse i klasseledelse handler ofte om å finne et godt balansepunkt mellom frihet og kontroll og mellom humor og alvor (Ogden 2012, s.

12). I perioden mellom 1970 og 1995 beveget arbeidet med klasseledelse seg i en elevsentrert retning. Lærersentrerte tilnærminger som bygde på læringsperspektivet hadde lenge dominert i litteraturen om klasseledelse, men ble nå supplert med tilnærminger som bygde på humanistiske verdier og en sosialkonstruktivistisk forståelse av læring. Det ble nå lagt vekt på fellesskapstenkningen og at elever gjennom å internalisere samfunnets verdier og holdninger, skulle utvikle en indre motivasjon for prososial atferd (Ogden 2012, s. 134).

Terje Ogden (2012) har definert klasseledelse ut fra ulike teoretiske definisjoner. En definisjon kan være: *Klasseledelse er enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring* (Evertson og Weinstein, 2006). Eller at *lærere og elever kommer til enighet om hvordan de skal samhandle sosialt og skolefaglig for over tid å skape et klima for innsats innenfor et sosialt mønster, og som til slutt leder til selvdisiplinerte elever* (Freiberg & Laponte, 2006), (sitert i Ogden 2012, s. 17).

Begge disse definisjonene samsvarer en humanistisk elevtilnærming i tråd med konsekvenspedagogikken som legger vekt på at mennesker må lære seg å handle ansvarlig i forhold til andre mennesker (Hammerlin & Larsen, 1997, s. 195).

Humanismens filosofi er at lærerens status skal belønnes ut fra hva læreren *gjør* heller enn å utøve *makt* over elevene (Gordon 1991). Elever ønsker å lære ferdigheter som er nyttige i deres liv. Når voksne ikke truer dem med straff eller bestikker dem med insentiver, vil de bli motivert på skolen og gjøre konstruktive valg (Rogers 1951; Rogers & Freiberg 1994), (gjengitt etter Porter 2006, s. 127).

Det finnes flere teoretiske perspektiver på læring og organisering av læringsmiljøet. Ogden (2012) forenkler og samler tilnærmingen under to hovedoverskrifter: ”det pedagogiske verkstedet” og ”det strukturerte klasserommet”. Todelingen kan se ut som å ha et større motsetningsforhold enn det er grunnlag for fordi disse i noen grad overlappes og ikke er gjensidig utelukkende. Denne todelingen har en pedagogisk funksjon som belyser forskjeller i teoretisk og faglig tyngdepunkt.

Det pedagogiske verkstedet bygger på et konstruktivistisk læringsperspektiv der lærere gjennom diskusjon, overtalelse og undervisning forsøker å påvirke elevenes

tenkning og dermed deres forståelse og ansvarlighet. Det strukturerte klasserommet bygger på sosial kognitiv læringsteori, der lærere benytter pedagogiske og sosiale virkemidler for å påvirke elevenes atferd. Påvirkningen går her motsatt vei; fra atferdsendring til endring i tenkning og følelser. Det som skiller modellene er også perspektivet på læreres rolle og lederoppgaver; hvor stor vekt det legges på henholdsvis indre og ytre kontroll, og hvor stort ansvar elevene har for klassens læringsmiljø. I det strukturerte klasserommet stilles lærerstyring med tydelige forventninger og konsekvenser opp mot det pedagogiske verkstedets vekt på elevenes medansvar for en fleksibel struktur og læringsfremmende atferd (Ogden 2012, s. 22-23).

God klasseledelse, som gir elevene den nødvendige støtte og som strukturerer læringsarbeidet og samhandlingen mellom elevene, er viktig for elevenes motivasjon og læring. På de laveste klassetrinnene kan slike rammer skape trygghet og forutsigbarhet for elevene. Etter de har vært i læringsmiljø hvor gode strukturer blir anvendt, er målet at de etter hvert skal kunne bli mer selvstendige og ta egne valg i måter å løse ulike oppgaver på (Hamre & Pianta, 2001). God klasseledelse og støtte er imidlertid også viktig for eldre elever, blant annet fordi en økende andel elever har vansker med å motivere seg for skolen. Ungdom er ofte mer emosjonelt og sosialt sårbare enn barn i tidligere skolealder. For noen ungdommer kan derfor lærerens emosjonelle støtte i form av å bli ”sett” og verdsatt være viktig for å kunne opprettholde innsatsen i forhold til skolearbeidet. Det sosiale samspillet tar mye oppmerksomhet, samtidig som ungdommer kan utfordre lærerne på en sterkere og mer sofistikert måte. Dette stiller større krav til lærernes ferdigheter i å regulere elevenes atferd, inkludert samspillet mellom elevene (Bru, Stornes, Munthe & Thuen, 2010).

3.1.3 Elevmedvirkning og motivasjon

Uten verktøy som karakterer i orden og atferd, må læreren bruke andre innfallsvinkler for å regulere og motivere for prososial atferd hos elevene. Konsekvenspedagogikken legger, som kjent, vekt på humanistiske verdier som kommunikasjon og interaksjon med elevene. Idealet er at elevene på videregående skole tar ansvar for sin egen skolehverdag, at de er selvregulerte i forhold til hvordan de omgås andre, og at de har en indre motivasjon til det å komme presis og gjøre arbeid innen tidsfrister. I

realiteten opplever de fleste lærere at elevenes motivasjon er rimelig ulik. Noen elever er som idealet og nyter godt av et læringsmiljø som legger vekt på selvbestemmelse, medvirkning og ansvar for egen læring. Andre elever mestrer ikke dette, og yter bedre når de reguleres innenfor klarere rammer og trenger en tettere oppfølging av de voksne i læringsmiljøet. Det er nettopp her utfordringen ligger, for som lærer skal en ta hensyn til og tilrettelegge for alle elevene i klassen. Å lede og regulere elevenes arbeid og stimulere til motivasjon er noe av det som krever mest av læreren. All pedagogisk teori handler om å finne optimale måter å lede barn og unge på og skape gode arenaer for læring. I alle år har allikevel de lærde strides med å finne ut hva som gagnar enkeltindivider og fellesskapet. Pendelen svinger mellom en humanistisk tradisjon med en mykere tilnærming til elevene og en mer tydelig lærerrolle med strammere klasseledelse som ”Assertive discipline”.

Teoretikere som forfekter en *egalitær* tilnærming til klasseledelse, hevder at elevene ikke evner å tenke selv eller blir motivert til å lære i et miljø som forsøker å kontrollere dem (DiCintio & Gee, 1999). Mye forskning om læreres effektivitet definerer om lærernes ledelsesmetoder tillater dem å dominere flyten av aktivitetene (Kohn 1996a). Egalitære teorier hevder at dette er mot sin hensikt og kan provosere atferdsvansker da elevene vil forsøke å ta tilbake noe av den autonomi som blir nektet dem (hentet fra Porter 2006, s. 226). Dette er i overensstemmelse med teori om bruk av straff som ble beskrevet under punkt 3.1.1.

Louise Porter (2006) skriver også om den *tilretteleggende lærer* (The teacher as facilitator). Den tilretteleggende lærer oppøver elevene til å ha kontroll over egen læring og atferd, gir dem øvelse i å ta initiativ og lærer dem å samarbeide og kommunisere presist (Schmuck & Schmuck 2001). Denne klasselederstilen må ikke forveksles med en laissez-faire stil der læreren, til tross for å ha legitim makt, mislykkes i utøvelsen av den, og i stedet lar elevene handle som de ønsker. Elevene vil bli stresset og uorganisert under denne type lederskap. Lærere som er under press fra skoleledelsen og høyere myndigheter i forhold til å kontrollere elevenes læringsutbytte, bruker oftere autoritær undervisning og disiplinære metoder med sine elever (Deci et al., 1991). Lærernes egne forventninger er også med på å påvirke hvordan de utøver sin undervisning. Når lærerne har tro på at elevene er i stand til å

utøve autonomi, vil de gi elevene flere muligheter til å gjøre det enn når de mener at elevene ikke kan regulere seg selv (Deci et al. 1991), (hentet fra Porter, 2006, s. 227).

Målet med forsøket på Bergeland videregående skole er å erstatte karakterene i orden og atferd med en tilnærming som skal stimulere og utvikle elevenes sosiale handlingskompetanse. Det betyr at lærerne må arbeide målrettet med å utvikle den sosiale handlingskompetansen samtidig som de skal motivere og stimulere elevene faglig. Er det lærerkontroll eller elevmedvirkning som fremmer lærelyst? Disse dimensjonene dreier seg om lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene, tydelig ledelse gjennom det å etablere gode rutiner og regler, samt håndheve reglene på en effektiv måte.

Elevmedvirkning er et virkemiddel som bidrar til at normer blir internalisert og at elever føler mer ansvar. Karakterer i orden og atferd kan føre til en underprioritering av dette virkemiddelet. Samtidig kan det være utfordrende for lærerne å få til en balansert og god medvirkning for alle elever. Betydningen av medvirkning og autonomi for motivasjon er særlig vektlagt i Selvbestemmelsesteori (SDT) som ble utviklet av psykologene Edward L. Deci og Richard M. Ryan på 1970-tallet. SDT baserer sitt menneskesyn på humanistisk tenkning (Deci og Ryan, 2002). Teorien hevder at mennesker har et medfødt behov for selvbestemmelse, autonomi eller det å være aktører i eget liv. Dette betyr at vi har et behov for å kunne handle i tråd med egne ønsker og interesser, og at vi handler med størst energi og lyst når oppgaver oppleves å være basert på dette.

Disiplin har både en lederfunksjon for å skape orden slik at læring kan skje, og en pedagogisk funksjon for å fremme elevs selvdisiplin slik at den skal bli internalisert. I et forsøk på å oppnå disse målene, forklarer Rogers (2002, 2004), at lærerens jobb ikke er å kontrollere elevene, men å lede, motivere, guide oppmuntre og støtte elevene til å styre seg selv (Porter, 2006, s. 76). Skoler med formelle straffesystemer har høyere forekomst av kriminalitet og dårligere oppmøte enn de med systemer som fremmer studentautonomi (Rutter, 1983). Skolerelevante atferdsvansker gjør at elevene står i fare for å falle ut, mens rettfærdige disiplinære praksiser innenfor skolene reduserer sannsynligheten for en slik risiko (Rumberger, 1995), (hentet fra Porter, 2006, s. 225-226).

Forskerne Hyungshim Jang, John Marshall Reeve og Edward L. Deci har med utgangspunkt i SDT studert om det er struktur eller autonomistøtte som best fremmer elevs motivasjon. Resultatene viser at det ikke er noen motsetning mellom et godt strukturert læringsmiljø og autonomistøtte. Å gi rimelig grad av autonomi eller selvbestemmelse til alle elever, krever tydelig klasseledelse fra læreren sin side. Stor grad av frihet uten klar ledelse fører lett til at sterke elever tar styringen i klassen. Dette kan føre til at lærere må stramme inn og at det dermed går på bekostning av medelevers autonomi. Studien viser til at god struktur er en forutsetning for å kunne legge til rette for elevs medvirkning og rimelig grad av selvbestemmelse. Funnene underbygger viktigheten av at også lærere i videregående skole er tydelige ledere i klasserommet og legger vekt på å hjelpe elevene til å strukturere læringsaktivitetene. Motivasjon stimuleres best når god struktur utnyttes ved å ta i bruk elevenes initiativ og interesser, samt gi dem anledning til å gjøre valg i forhold til hvordan læringsoppgavene kan gjennomføres (Jang, Reeve & Deci, 2010).

3.1.4 Sosial kompetanse

Utvikling av elevs sosiale kompetanse er et forhold som særlig har betydning for elevenes atferd. Det å fjerne karakterene kan muligens føre til at dette forholdet får høyere prioritet implementert gjennom skoledagen. En målsetting for forsøket på Bergeland videregående skole er å etablere en klasse- og læringsledelse som stimulerer og utvikler elevens *sosiale handlingskompetanse*. Målet er at elevene skal *sosialiseres* gjennom å *tilpasse* seg skolereglementet, og sammen skape en kollektiv forståelse av god orden og atferd. Elevene skal *dannes* ved å utvikle evne til refleksjon, kritisk tenkning og erkjennelse. Skolen vil også legge vekt på relasjonelle ferdigheter. Basert på konsekvenspedagogikken, har skolen fokus på at elevene skal lære *selvbestemmelse, selvhjulpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet*. Men hvordan måler skolen disse ferdighetene? Må skolen ha en sosial læreplan, og ”stjeler” sosial trening, diskusjoner og samtaler tid fra annen undervisning?

Det er viktig at elever forstår hvordan de virker på andre, og hvordan de gjennom sin atferd er med på å skape sitt eget miljø. Denne forståelsen øker når lærere forklarer og elever reflekterer over sammenhengen mellom atferd og konsekvenser. Mest effektive

er slike forklaringer når de fokuserer på hvilke fordeler det medfører å handle prososialt og å kontrollere norm- og regelbrytende atferd (Ogden 2012, s. 52).

For at elever skal kunne handle i tråd med egne ønsker og interesser og vise at de kan gis større frihet under ansvar, forutsettes det at de har god sosial kompetanse. Hva ligger så i begrepet *sosial kompetanse*? Uttrykket blir ofte brukt i pedagogiske sammenhenger, men hver pedagog eller oppdrager har kanskje ulike tanker om hva definisjonen innebærer. De fleste av oss vil kanskje tenke på hverdagslige uttrykk som oppførsel, høflighet og sunt bondevett. Det er ingen gode, teoretiske og operasjonelle definisjoner på sosial kompetanse, og det er heller ingen enighet om hvilke dimensjoner som skal være inkludert i definisjonen. Ulike studier innen temaet blir derfor vanskelige å sammenligne. Forskjellen mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er ikke alltid klart definert innen forskningslitteratur (Beelman et al., 1994) (gjengitt etter Ogden, 2003, s. 63). Gresham og Elliot (1986) har forsøkt å skille mellom dem på følgende måte; *Sosial kompetanse* defineres som: ”et evaluerende begrep basert på vurderinger av at personen har utført noe på en adekvat måte”. *Sosiale ferdigheter* defineres som ”spesifikk atferd som et individ viser for å utføre en oppgave kompetent” (Gresham 1986, s. 145-146), (sitert i Ogden 2001, s. 203).

Sosial atferd er til en viss grad situasjonsavhengig, og barn og unges atferd vil derfor endre seg fra en setting til en annen som et resultat av hvor de er, hva de gjør og hvem de er sammen med. Vurdering av barn og unges sosiale kompetanse kan også være påvirket av karakteristikk som familiebakgrunn, språk, kjønn og tiltrekkende fysikk (Elliot et al., 1993; Hope & Mindell, 1994; Spence, 1995), (hentet fra Ogden, 2003, s. 64).

Hvis en skal kunne måle sosial kompetanse hos elever, er det formålstjenlig for læreren å ha noen føringer på hva en skal se etter. Ogden (2001) refererer til ulike ferdighetsdimensjoner ved sosial kompetanse som *empati*, *samarbeid*, *selvhevdelse*, *selvkontroll* og *ansvarlighet*. Disse viser mye til samme aspekter som Bergeland videregående skole ønsker å legge vekt på når det gjelder å stimulere og utvikle elevenes *sosiale handlingskompetanse*. *Empati* er å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter. *Samarbeid* omfatter å dele med andre, hjelpe andre

samt følge regler og beskjeder. *Selvhevdelse* omfatter å be andre om informasjon, presentere seg samt reagere på andres handlinger. *Selvkontroll* handler om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på erting. *Ansvarlighet* handler om å kunne kommunisere med voksne og vise respekt for eiendeler og arbeid (Gresham og Elliot 1990). De fem ferdighetsdimensjonene fungerer som indikatorer på sosial kompetanse og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som barn og unge benytter i samhandling med andre. Sosial kompetanse innebærer en samtidig mestring av og avveining mellom de fem ferdighetsdimensjonene (hentet fra Ogden 2001, s. 206-209).

En lærer kan ofte se hvem av elevene som har en adekvat atferd, som er lydhøre, tilpasser seg, tar kontakt med andre, er høflige, positive og samarbeidsvillige. Disse elevene kan ofte stimulere andre elever til en positiv holdning og være med på å skape et godt klasse- og læringsmiljø. Hva kan så lærere gjøre for å stimulere til god sosial kompetanse når elever strever? Marzano et al., (2003) har beskrevet hvordan elever med noen former for vansker trenger å bli møtt av lærere for at relasjonen dem imellom skal bli god. Passive og tilbaketrukne elever unngår å forsøke å påvirke andre, og de forsøker ofte å unngå negative erfaringer. De er ofte passive i samspill og gir lite respons på det andre gjør. Disse trenger en trygg lærer som kan hjelpe dem å tenke mer positivt og våge litt mer. Lærere bør gi positiv respons på små fremskritt og unngå å kritisere (Marzano, 2003, s. 55). Forskning tyder på at unge med atferdsvansker trenger lærere som bekrefter positiv atferd og som lager avtaler eller belønningsplaner for å øke forekomst av ønsket atferd. Disse trenger at lærere bygger tillitsfulle relasjoner til dem. Slike elever trenger også å kjenne til konsekvensene for negativ atferd og at grenser håndheves vennlig og konsekvent (Wolfgang et al., 1999). (gjengitt etter Porter, 2006, s. 40).

Uansett har alle skoleklasser ulike elever med ulike behov. Når en skal legge vekt på sosial kompetanse, er det viktig å tenke helhetlig og skape et læringsmiljø for at alle skal kunne lykkes.

3.2 Endringer i krav til læreres kompetanse

Ved å fjerne anmerkninger og karakterene i orden og atferd, må lærerne inneha kompetanse i å håndtere utfordrende situasjoner og fremme positiv atferd uten noen form for formelle sanksjoner. Bergeland videregående skole, vil som nevnt, heller legge vekt på et humanistisk verdisyn med fokus på ansvarlighet og selvbestemmelse. I forskningslitteratur har begreper som *autonomistøtte* og *struktur* eller *varme* og *kontroll* vist til to dimensjoner av samme akse. Det vil si at for mye støtte uten struktur blir ansett som uheldig, og likeledes for mye varme uten kontroll, eller visa versa. Når formelle virkemidler som anmerkninger og karakterer i orden og atferd fjernes, er det likevel mulig å ha et læringsmiljø preget av struktur og kontroll, bare dette har en sunn balanse. Dette blir nærmere beskrevet i kapittel 3.2.3 som handler om krav til læreres relasjonelle kompetanse. Selv om noen lærere kan savne de formelle retningslinjene, vil det stille større krav til og bevissthet om klasseledelse basert på hvordan de ønsker å regulere og styre elevene i en ønsket retning.

Forsøket med å fjerne karakterene i orden og atferd legger til grunn at lærernes relasjonelle kompetanse blir viktig og må prioriteres i møte med elevene. Dette kan komme i konflikt med ønsket om å ha et faglig fokus. Noen lærere ønsker å legge vekt på en humanistisk tilnærming med stor grad av selvbestemmelse og autonomi. En slik lærerrolle stiller større krav til lærerens relasjonelle kompetanse, som å ta seg tid til å skape gode relasjoner til alle elever og skape gode relasjoner mellom elever, dyktighet i forhandlingssituasjoner og fleksibilitet i konsekvenshåndteringer. Andre lærere ønsker kanskje en mer regelstyrt undervisning med faglig fokus, hvor regler overholdes og håndheves konsekvent. Slik kan ulike pedagogiske lærings syn komme i konflikt med skolens intensjon. Ulikheter blant lærerne kan være positivt og skape mangfold. Men ulikheter kan også føre til uenighet lærerne imellom. Skoler i pedagogisk endring kan for noen lærere være motiverende og gi grobunn for nytenkning. Andre kan kjenne på frustrasjon og utilstrekkelighet på grunn av omstillinger og kanskje irritere seg over at ting ikke kan gjøres som før. Dette kan igjen føre til stress, og gi en følelse av at de ikke mestrer den nye arbeidshverdagen.

3.2.1 Læreres krav og stress i skolehverdagen

Richard S. Lazarus (2009) har forsket på menneskers stress og mestring av stress. Han mener at en blir stresset når en selv føler at en mangler de nødvendige ressurser til å klare vanskelige begivenheter, men at det motsatte er tilfelle hvis en selv mener å ha

de nødvendige ressurser. Lazarus mener at mestring er måten man administrerer stressende livsbetingelser på. Når mestringen er ineffektiv, vil stressnivået være høyt, og når mestringen er effektiv, vil stressnivået være lavt (Lazarus & Folkman, 2009). Ulike studier viser til at flere faktorer i urbane skolemiljø kan være årsaken til lærerstress. Grunnen til dette kan være lite ressurser, stor arbeidsmengde, dårlig ledelse og håndtering av problematferd. Lærere kan bli utbrent på grunn av utfordrende arbeidskrav som interaksjoner med elever, kolleger, ledere og foreldre. Mange studier har identifisert lærerutbrenthet som en av de viktigste komponentene som påvirker læreravgang. Det har vært antydning at læreres tro på egne ressurser (self-efficacy) er en beskyttende faktor mot utbrenthet. Forskning har påvist en signifikant sammenheng mellom god klasseledelse og tro på egne ressurser. Dette tyder på at lærere som utfører god klasseledelse er mindre utsatt for å bli utbrent (Aloe, Amo & Shanahan, 2013).

En annen studie av Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker (2014), belyser sammenhengen mellom elevens problematferd og utbrenthet blant lærere. Studien viser til at halvparten av amerikanske nyutdannede lærere slutter i løpet av de første fem årene. En av hovedårsakene til lærerflukten er utbrenthet. Nesten 25 % av årsakene til de som forlater læreryrket er relatert til problematferd blant elevene. Uakseptabel atferd blant elever har blitt rapportert som en av de mest fremtredende stressfaktorer relatert til utbrenthet blant lærere. Utbrenthet blant lærere kan føre til fysiske og psykologiske vansker som hodepine, fordøyelsesproblemer, tretthet, ryggsmarter, magesår, høyt blodtrykk og depresjon (Aloe et al., 2014, s. 32).

Kravene til det å lede klasser er mange, og det kan oppstå situasjoner som kan være vanskelige og hvor lærere utilsiktet legger til sin egen sårbarhet for stress. Selv om det er mangel på forskning på hvilke spesifikke klasseromstrategier som øker eller reduserer lærerstress, har det vært klart at følelsen av å være en dårlig klasseleder, uansett hvilken strategi en lærer bruker, øker lærerstress (Emmer & Sabornie, 2015, s. 308-309).

Lærerstress kan også føre til negativ elevatferd. Opplevelse av stress kan være årsak til at lærere oppfatter og vurderer ulike situasjoner i klasserommet negativt, noe som igjen fører til at de håndterer uro og bråk på en lite hensiktsmessig måte. Lærere som

opplever negative følelser er mer utsatt til å bruke aggressive responser til elevene som roping. Høyt tilsnakk til elever forstyrrer viktige relasjoner til elevene som er viktige å ha for å opprettholde kontroll i klasserommet. Når disse relasjonene blir forstyrret, kan dette føre til at elever oppfører seg enda dårligere. Det ser ut til at lærere som anvender dårlige ledelsesteknikker, som for eksempel aggresjon og straff, bidrar til sine egne problemer ved å reagere med strategier som bare tjener til å forverre problemene de er ment å overvinne eller forebygge (Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009).

3.2.2 Læreres tro på egne ressurser

Hvordan lærere klarer å håndtere klasser og elever med ulike utfordringer, sier noe om hvordan de har tillitt til egne ressurser, eller det Albert Bandura kaller self-efficacy. Robert M. Klassen og Ming Ming Chiu (2010) viser til forskning relatert til Banduras teori om self-efficacy. Studien viser at lærere har et høyere nivå av jobbrelatert stress når deres self-efficacy er lav sammenlignet med graden av høy self-efficacy. Studien viser også til at læreres tillitt til egne ressurser henger sammen med deres individuelle og kollektive evne til å påvirke elevenes læring, og at dette regnes som en nøkkelfaktor i forhold til læreres profesjonalitet (Klassen & Chiu, 2010).

Å møte utfordringer i skolen og skape gode strukturer som klasseledere, er ikke noe som noen lærere "har" og andre lærere ikke har evnen til. Robert J. Marzano skriver i "Classroom Management that works" at gode klasseledere ikke er født gode, men er skapt gode. De er lærere som forstår og bruker spesifikke teknikker. Bevissthet om og trening i disse teknikkene kan endre læreres atferd, som i neste omgang kan endre elevenes atferd og påvirke elevprestasjoner positivt. Forskningsresultater støtter denne påstanden (Marzano et al., 2003, s. 11).

Lærernes opplevelse av sikkerhet og myndighet påvirker hvordan de håndterer arbeidet i klasserommet. Med et samlet kollegium og ledelsen i ryggen i tillegg til kunnskap om hvordan en kan håndtere ulike situasjoner, er det lettere å takle forskjellige utfordringer (Fullan, 2007). Munthe (2003) viser at lærerens opplevelse av å være sikker og trygg i sine valg av handlinger i klasserommet er vesentlig for hvordan læreren opplever å mestre både faglige og didaktiske oppgaver, samt oppgaver knyttet til klasseledelse. For elevene vil dette blant annet vise seg i at de

regler de er med på å innarbeide på skolen, blir forventet og håndhevet av alle lærerne. Skolen som helhet fremstår da med en tydelighet og en opparbeidet felles forståelse for hva som er akseptabel og ikke akseptabel atferd (hentet fra Antonsen & Ertesvåg, 2010).

3.2.3 Krav til læreres relasjonelle kompetanse

Mange av dagens lærere har nok ofte en blanding av et humanistisk verdigrunnlag og et ønske om å holde ro og orden i klasserommet. Det er spenningen mellom disse to dimensjonene lærere ofte må sjonglere mellom. Hvordan dette gjøres, handler om profesjonalitet innen læreryrket; lærere som forstår og bruker spesifikke teknikker innen klasseledelse samtidig som de bruker sin relasjonelle kompetanse i møte med elevene. I de senere år har forskning vist til at en optimal voksenstil/lærerstil nettopp ligger i spenningen mellom ytterpunktene *varme* og *kontroll*. Dette kalles *Det autoritative perspektivet* (Roland, Størksen & Omdal, 2014, s. 15). Den varme og tillitsfulle relasjonen er grunnleggende for den autoritative voksenstilen. Varme og grensesettende voksne har respekt for barnets/de unges autonomi og fremmer demokratiske prinsipper. De gir rom for medvirkning samtidig som de har klare forventninger og følger opp på en tydelig måte når det gjelder grenser og normer (Roland et al., 2014, s. 18). Gode relasjoner mellom lærer og elev er kanskje det aller viktigste virkemiddelet for å stimulere til god atferd og motivasjon hos elevene. Dersom en stoler for mye på karakterer som virkemiddel, kan dette redusere prioriteringen av det å satse på relasjonen som en faktor for prososial atferd og god motivasjon. I verste fall kan negative reaksjoner i form av anmerkninger, true relasjonen og føre til opposisjon mot lærere og redusere motivasjonen for skolearbeidet.

Den autoritative lærerstilen har sitt utspring fra teorien til Diana Baumrind (1991) som beskriver fire voksenstiler; *Den autoritative, den ettergivende, den forsømmende og den autoritære*. Modellen er laget som et spenningsdiagram og har to dimensjoner; *kontrollakse* og *relasjonsakse* (Roland et al., 2014, s. 16). Baumrinds forskning viser at disse dimensjonene har en fremmede effekt på prososial atferd og reduserer negativ atferd, særlig når de utøves i kombinasjon (Roland, 2013, s. 89).

Marzano et al., (2003) skriver også om dette temaet, men kaller det spennet mellom høy dominans og høy ettergivenhet, og spennet mellom høy opposisjon og høy grad av samarbeid. Han refererer til et verk av Theo Wubbels og hans kolleger som arbeidet med å identifisere dynamikken i et effektivt lærer-elev forhold. Dette bygger på tidligere arbeid av Timothy Leary (1957), (gjengitt etter Marzano et al., 2003, s. 42).

Både Baumrind (1991) og Wubbels et al., (1999) sine teorier forener tanken om at en god lærer stiller krav til elevene, skaper struktur og kontroll, samtidig som en bryr seg om hver enkelt og viser varme og tillitt. Vi kan tenke oss at den ene yttersiden av aksene; High Dominance eller en autoritær væremåte, på noen måter kan sammenlignes med Assertive Discipline. Den andre yttersiden av aksene; High Submission eller ettergivende læreratferd, kan gi en anelse om en humanistisk tankegang. Det blir litt svart-hvitt å fremstille disse teoriene slik, men på noen måter kan en sette dem opp mot hverandre for å se kontrasten i dem og hvordan de kan forenes på en god måte.

Elever som har positive relasjoner både til lærere og andre elever, vil oppleve tilhørighet til skolen. Dette vil igjen føre til økt motivasjon for utforskning og læring på mange plan. Elever som ikke føler tilhørighet til skolen, vil gjerne rapportere at de ikke har noen venner der, at lærerne ikke liker dem, behandler dem urettferdig og ikke vil dem vel (Bergin & Bergin, 2009). Hvis elevene rapporterer at de opplever lærerne som støttende, og at de har en god og trygg relasjon til læreren, vil de også vise større interesse og engasjement for det som skjer i skolen. Det er en klar sammenheng mellom elevenes tilhørighet til læreren og deres opplevelse av tilhørighet til skolen, noe som fører til mindre sjanse for frafall. Skoler som har best evne til å holde på elevene, er skoler som er relativt lite opptatt av registrering, har rettferdig disiplin, omsorgsfulle lærere, høye forventninger og mulighet for meningsfull elevdeltakelse i undervisningen. Skoler som bruker sanksjoner som gjensitting og tilbakeholdelse av karakterer som forhindrer elever i å avansere, har vært preget av høyere frafall (Christenson & Thurlow, 2004). Betydningen av en god lærer-elev-relasjon er aller størst for elever som av ulike årsaker er i forhøyet risiko for å utvikle vansker (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002). Dette gjelder både elever med faglige og sosiale- og atferdsmessige vansker. For disse vil en nær og positiv relasjon

til læreren kunne representere en sentral beskyttelsesfaktor for både en faglig og generell utvikling. Den tryggheten som lærer-elev-relasjonen gir, øker deres egen motivasjon for utforskning, i tillegg til at en god relasjon sikrer elevene god støtte og hjelp fra læreren (Pianta & Walsh, 1996, s. 161-162).

En humanistisk tilnærming, eller en klasseledelse i tråd med selvbestemmelsesteori, kan stille større krav til lærerens relasjonelle kompetanse. En må ha evne og tid til å skape gode relasjoner til alle elever, være dyktig i forhandlingssituasjoner og være fleksibel med tanke på konsekvenshåndtering. Det kan også medføre at det må brukes mer tid på oppdragelse på bekostning av tilrettelegging av faglig læring. Innenfor denne retningen, må læreren vise tillitt under ansvar og stole på at elevene har en autonom atferd, en atferd hvor de opptrer i tråd med lærerens hensikter på eget initiativ – også hvis læreren forlater klasserommet.

John Hattie (2014) har også forsket på gode lærer-elev-forhold og hva som må legges til grunn for å oppnå en god læringseffekt. Han nevner mye av det samme som ovennevnte teorier i forhold til gode relasjoner, men også gode tilbakemeldinger og tilpasninger til hver enkelt elev. Professor Hattie sin femtenårige studie rangerer 138 aspekter ved undervisning, og har funnet ut at kontakt og interaksjon mellom lærere og elever er den aller viktigste faktoren (Forskning.no, 2009).

3.3 Skolens felles verdigrunnlag og lærernes arbeidsmiljø

Bergeland videregående skole er en pilotskole når den nå vil prøve ut det å fjerne karakterene i orden og atferd. Når en skole går inn for å endre på strukturer og legge opp til nye måter å organisere arbeidet på, kan dette medføre entusiasme, men også frustrasjon blant de ansatte. Endringsarbeid kan for noen lærere virke truende og skape stress. Oppgaver som de lenge har løst på "sin" måte, må nå løses på nye måter. Imidlertid kan andre lærere se på endringer og nytenkninger som noe lærerikt og fint, at det kan skape vekst og utvikling i skolehverdagen og gi dem bedre verktøy til å løse ulike oppgaver. En skole som legger en mer verdibasert pedagogikk til grunn for sin virksomhet, krever mer når det gjelder samarbeid og utvikling av et felles verdigrunnlag. Det kan være effektivt og positivt når det fungerer, men kan være krevende å etablere. En slik pedagogisk plattform gir mindre rom for den privatpraktiserende lærer og krever mer tid til samarbeid og samordning.

3.3.1 Samarbeidsånd eller samarbeidstvang?

Skoler i pedagogisk endring, krever at ledelsen skaper et læringsfellesskap for lærerne. Det er ingen universell definisjon av profesjonelle læringsfellesskap, men det er enighet om at det finnes der lærere deler og kritisk undersøker egen og andres praksis i en pågående, samarbeidende og læringsorientert utviklende interaksjon (Mitchell & Sackney 2006, Stoll & Louis 2007). Derfor beskriver profesjonelle læringsfellesskap som grupper av pedagoger som ”*Arbeider sammen for å analysere og forbedre praksis... som inngår i en kontinuerlig syklus av spørsmål som fremmer dypere læring i teamet*”. Et profesjonelt læringsfellesskap er definert av felles normer og verdier, kollektiv oppmerksomhet om læring hos elevene, samarbeid, deprivatisering av praksis og reflekterende dialog (sitert i Ertesvåg, 2012, s. 114-115).

Et læringsmiljø styrt av formelle regler krever en felles forståelse av regler og ny struktur, men det er mulig at en mer verdibasert styring krever ytterligere når det gjelder samarbeid og utvikling av et felles verdigrunnlag. Forskning av Ertesvåg et al., 2010, viser til at samarbeid ikke nødvendigvis gir det resultatet en ønsker. Årsaken til dette kan være at læring i læringsfellesskap ikke blir gjennomført i tråd med kunnskap en har om effektivt samarbeid. Det kan også være fordi enkeltpersoner, av ulike grunner, ikke finner sin plass i læringsfellesskapet selv når dette blir gjennomført etter intensjonen (Ertesvåg, Roland, Vaaland, Størksen & Veland, 2010).

I en australsk studie fant Johnson (2003) ut at de fleste lærere opplevde at samarbeid hadde en positiv innvirkning både på hvordan lærere opplevde arbeidet, og på hvordan de hadde det mer generelt. Samarbeid ga dem mulighet til å lære av hverandre. Et mindretall lærere hadde derimot negative erfaringer med teamorganisering som bygde på samarbeid. Disse opplevde at organiseringen hadde ført til større arbeidsmengde, tap av faglig frihet og til usunn konkurranse mellom ulike team om ressurser, om å føle seg verdsatt og om makt i organisasjonen. Selv om ledelsen i utgangspunktet ønsker at alle skal finne sin plass i læringsfellesskapet, må en være åpen for at det i noen tilfeller kan være unntak (gjengitt etter Ertesvåg, 2012, s. 122)

Formålet med profesjonelle læringsfellesskap er at det skal styrke elevenes utbytte, både faglig og sosialt. Virkemiddelet er en sterk kollektiv kultur, preget av verdier og normer. Dette kan også vise seg å være krevende når en skal lede et endringsarbeid. Kollektiv kultur innebærer at samarbeid i ulike former preger arbeidet ved skolen. En har felles mål og en felles strategi for å nå disse målene. Samtidig er det viktig at alle kjenner ansvar for endringsarbeidet og forplikter seg i forhold til dette (Ertesvåg, 2012, s. 122-123).

3.4 Forskningsspørsmål

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse om lærerne ved Bergeland videregående skole har merket en endring og har blitt stilt andre krav til som lærere når karakterene i orden og atferd er fjernet.

Studiens forskningsspørsmål er følgende:

- 1. Hvilke konsekvenser har det for lærernes arbeidshverdag å fjerne karakterene i orden og atferd?*
- 2. Opplever lærerne at endringene påvirker læringsmiljøet og elevenes orden og atferd?*

I neste del av oppgaven vil det metodiske rammeverket som har blitt brukt for å kunne belyse forskningsspørsmålene bli beskrevet.

4 Metode

4.1 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming

Det finnes to ulike forskningsstrategier; kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode har som mål å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder har fokus på utbredelse og antall (Thagaard, 2013). Det er viktig å velge den forskningsstrategi som best egner seg til å belyse studiens forskningsspørsmål. Karakteristiske trekk med den kvalitative metodens tilnærming er ifølge Thagaard (2013) en nær kontakt mellom forsker og de som studeres. På den måten gir

kvalitative tilnærminger grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Intervjusamtaler er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2013). David Silverman (2011) skriver at kvalitativ forskning er mest hensiktsmessig å bruke når en ønsker å finne ut av sosiale fakta med spørsmål som ”hva” og ”hvordan” (Silvermann, 2011, s. 25).

I denne oppgaven var målet å finne svar på hvilke konsekvenser det har for lærernes arbeidshverdag å fjerne karakterene i orden og atferd, og om de opplever at endringene påvirker læringsmiljøet og elevenes orden og atferd. Det ble tidlig i prosessen funnet ut at intervju måtte bli den metoden som ville gi et mest mulig nyansert bilde av lærernes opplevelser av forsøket. Det finnes lite forskning innen dette temaet, og kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forsket på fra før, og hvor det stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2013). Når temaet i denne oppgaven ikke har vært forsket på fra før, vil en naturlig kunne kalle denne kvalitative studien eksplorerende. Eksplorerende studier utvikles i løpet av prosjektet, og hensikten er ofte å utforske et felt som det er lite kunnskap om fra før. En målsetting med denne type studier kan være å utvikle en analytisk basert forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s. 16).

Jeg brukte semistrukturert intervju som metode. Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det at intervjuet er semistrukturert betyr at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Intervjuene har så blitt transkribert, og den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen materialet for den etterfølgende meningsanalysen.

4.2 Forforståelse

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Tidligere kunnskap, opplevelser og erfaringer danner et tolkningsgrunnlag for hvordan vi møter verden. Dette kalles forforståelse (Gilje & Grimen, 1993). Som forsker er det viktig å være bevisst sin egen forforståelse og ha et mest mulig åpent og nøytralt sinn under hele forskningsprosessen. Det er viktig at en prøver å unngå å la ens egen forforståelse påvirke den informasjon intervjupersonene kommer med. Intervjueren bør, som en forholdsregel, ikke trekke forhastede konklusjoner, lytte nøye og være åpen og følsom overfor de mange nyansene i det intervjupersonene forteller ham eller henne. Også i forbindelse med lesing av intervjuene i tekstform kan forskeren i en lesefase forsøke å dyrke frem en følsomhet overfor uttrykksformer og de mange betydningslag i intervjutekstene. På fenomenologisk vis må forskeren forsøke å sette sine egne begreper i parentes, i et forsøk på å oppnå maksimal åpenhet overfor tekstene slik de fremstår (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 244-245).

4.3 Utvalg

Før jeg presenterer studiens utvalg, vil jeg beskrive Bergeland videregående skole i kontekst med skolens pedagogiske filosofi/ideologi, samt hvordan skolen er organisert. Dette for at disse opplysningene kan gi en bedre forståelse av utvalgets kontekst. Skolen har siden år 2000 arbeidet for å implementere konsekvenspedagogikk som sitt pedagogiske grunnlag. Lærere blir sendt på kurs i Danmark, og skolen legger vekt på at ledelse og lærere bruker konsekvenspedagogikk til utvikling av felles holdninger for hvordan de skal opptre i skolehverdagen. Dette har blitt innført gradvis gjennom de siste femten årene. Som en del av det pedagogiske grunnlaget, har skolen siden 2012 valgt å fjerne anmerkninger. Fravær blir imidlertid notert og kommer på vitnemålet.

De siste tre årene har skolen, som en del av konsekvenspedagogikken, gitt elevene en mulighet til å få slettet fravær ved for sent-komming. Hvis elever kommer for sent til 1. time, må eleven gå frem å markere/synliggjøre at han/hun kom for sent. Fraværet slettes så lenge dette er innenfor 45 minutter som er grensen for at det regnes som for sent-komming. Dette fungerer som en bevisstgjøring både for eleven og læreren og

gir en anledning til å ta en samtale med eleven dersom dette synes å ha blitt et mønster.

Hver klasse har to lærere, og en avdelingsleder er knyttet til hvert team. Teamene har arbeidsrom og møterom i nærheten av klasserommene elevene oppholder seg i. Bergeland videregående skole er delt i to skolebygg. Et ligger i Tanke Svilandsgate og et i Waisenhusgate i Stavanger. Noen timelærere arbeider ved begge skoler, men de fleste lærere er knyttet til en avdeling/studieretning.

Kvalitative undersøkelser baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at en velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60).

En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013). Utvalget i denne studien er gjort ved å kombinere en strategisk og tilfeldig tilnærming. Tjue lærere er strategisk valgt på grunn av deres kjennskap til forhold knyttet til fjerning av karakterene i orden og atferd. Ti av disse er tilfeldig valgt til å delta i intervjuundersøkelsen. Lærerne representerte fire ulike studieretninger ved skolen, og hadde ulik bakgrunn og erfaring. Alle hadde grunnutdannelser med pedagogiske retninger ut fra hvilke fagområder de underviste i. Noen hadde arbeidet ved Bergeland videregående skole i mange år, andre hadde kun et par års erfaring fra skolen. Noen var unge og temmelig nyutdannede, andre hadde arbeidet ved flere andre skoler før de begynte på Bergeland. Det er ikke lagt vekt på kjønnsfordeling når det gjelder intervjupersonene, da dette ikke ble ansett som noe viktig kriterium for å få svar på forskningsspørsmålene.

4.4 Henvendelse til informantene

Det ble avholdt et møte på Bergeland videregående skole 15. august 2014 hvor rektor og alle lærere ved VG1 var representert. Her hadde rektor og avdelingsledere informasjon om forsøket ved å fjerne karakterene i orden og atferd som et prøveprosjekt skoleåret 2014/15. Professor Edvin Bru fortalte om Nasjonalt senter for

læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) sin rolle i forhold til evalueringen av forsøket.

Rektor ved skolen var behjelpelig med å spørre lærere som kunne tenke seg å være intervjupersoner. Det ble også avholdt et møte med lærere og elever tilknyttet VG1 27. januar 2015. Der fikk vi som studenter og Edvin Bru nok en gang presentert oss og gitt ytterligere informasjon om hvordan intervjuene skulle foregå og om etiske retningslinjer i tilknytning til taushetsplikt og konfidensialitet. I tillegg ble det presisert at intervjupersonene til enhver tid hadde rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette ville få negative konsekvenser for dem. Etter at utvalget hadde blitt trukket, ble informasjonsskriv og samtykkeskjema for deltakelse i studien sendt ut til de aktuelle lærerne.

4.5 Utarbeidelse og kvalitetssikring av intervjuguiden

Det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaene vi spør om, og oppmuntre dem til å gi fylldige kommentarer (Thagaard, 2013). Da intervjuguiden skulle legges ved søknaden til NSD, måtte det allerede i november utarbeides en foreløpig intervjuguide. Her hjalp veileder til med gode, åpne spørsmål som kunne være relevante i forhold til den teoretiske referanserammen og som kunne gi svar på masteroppgavens forskningsspørsmål.

Intervjuguiden var, som nevnt, semistrukturert. I tillegg var den tematisert i kategorier som skulle gjøre det ryddig å finne frem i når resultatene skulle tolkes og drøftes. Det ble forsøkt å lage spørsmål som kunne være aktuelle for å belyse hvordan lærerne opplevde skolehverdagen ved å fjerne karakterene i orden og atferd. I følge Thagaard (2013) er *hovedspørsmålene* grunnlaget i intervjuguiden. Disse spørsmålene introduserer de temaene som vi ønsker å få besvart i løpet av intervjuet. Hensikten med *oppfølgingsspørsmål* er at vi skal få mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til de temaer, begreper og begivenheter som intervjupersonen beskriver (Thagaard, 2013, s. 101). For å prøve ut intervjuguiden, var skolen behjelpelig med å finne en intervjuperson til å foreta et prøveintervju med i uken før hovedintervjuene skulle finne sted. Dette var en positiv erfaring, da intervjuguiden kunne justeres i forhold til egne vurderinger og intervjupersonens innvendinger til spørsmålene som

ble stilt. Ut fra prøveintervjuet ble det skrevet ned en del oppfølgingsspørsmål som jeg fant relevante for å få mer detaljerte og nyanserte svar.

4.6 Gjennomføring av intervjuene

Etter avtale med rektor ved skolen og de aktuelle intervjupersonene, ble de ti intervjuene gjennomført i løpet av de to første ukene i februar 2015. Intervjuene varte mellom 30-60 min. De ble foretatt på uforstyrret arbeidsrom på skolen.

Intervjupersonene var alle positive og interesserte i være med i forsøket. Jeg startet intervjuene med å snakke litt om ”løst og fast”, viste intervjuguiden slik at de kunne være litt forberedt før vi satte i gang og aktiverte lydopptaket. Det ble enda en gang presisert at data ikke ville bli presentert ved å kunne gjenkjenne personer. Jeg som intervjuer prøvde å opprette et positivt klima. Alle intervjupersonene var ivrige og pratsomme. De var engasjerte og hadde mange fine og reflekterte tanker rundt temaet. Ved å ta i bruk lydopptaker, kunne jeg mer konsentrere meg om intervjupersonen, lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og respekt for det personen uttrykte underveis. Jeg hadde et sterkt fokus på å prøve å holde meg objektiv under intervjuene. I noen intervju måtte jeg utdype og forklare noen av spørsmålene mer grundig. Under transkriberingen hørte jeg at jeg under utdypingen kanskje i noen tilfeller stilte ledende spørsmål. Det kan ha påvirket intervjupersonenes svar, men alt i alt virket det som alle fikk snakket fritt om sine meninger når bare spørsmålene ble ytterligere presisert.

Da alle spørsmålene var gjennomført, spurte jeg om intervjupersonene hadde noen andre ting de kom på de ville si eller spørre om. Da ga de ofte en oppsummering av temaene vi hadde snakket om, med presiseringer av det han eller hun så på som viktig. Hvis intervjupersonene fortsatte å snakke etter at lydopptakeren var slått av, ble ikke dette tatt med i det videre forskningsarbeidet. Ut fra et etisk synspunkt bør intervjueren be intervjupersonen om tillatelse til å rapportere de temaene som kommer opp i uformelle samtaler etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012).

4.7 Bearbeiding av intervjudata

Lydopptakene ble transkribert av meg i de to ukene etter at intervjuene var gjennomført. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir

intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 188).

Arbeid med å få oversikt over dataene pågår kontinuerlig i løpet av hele forskningsprosessen (Thagaard, 2012). Da jeg transkriberte intervjuene like i etterkant av gjennomføringen, ble intervjudataene bearbeidet mentalt. Intervjupersonenes svar ga meg en bedre forståelse ved å høre det hele repetert. Jeg opplevde å starte analyse- og tolkningsarbeidet, og ble inspirert til å fortsette arbeidet med masteroppgaven for å finne svar på forskningsspørsmålene.

4.8 Analyse og tolkning av intervjudata

Kvalitativ forskning er preget av en fleksibilitet som innebærer at forskeren kan endre innsamlingsstrategi mens hun eller han utfører analyse av dataene. Teoretiske antakelser kan føre til at både datainnsamling og analyse endres. Forskningen kan knyttes til en syklisk modell hvor de ulike aspektene i forskningsprosessen overlapper hverandre (Thagaard, 2012, s. 32). Den kvalitative analyseprosessen preges både av induktive og deduktive tilnærminger. Den induktive prosessen innebærer at vi jobber fra data til begreper eller utvikling av teori. Vi tar utgangspunkt i empirien og utvikler en forståelse av de temaer vi utforsker. Den deduktive prosessen preges av at vi knytter begreper fra andre teoretiske bidrag til den teksten vi analyserer (Thagaard, 2012, s. 187). Da denne studien er kvalitativ, er den preget av både en induktiv og deduktiv tilnærming. Resultater fra intervjuene ga et grunnlag, eller viste tendenser til hvordan ting henger sammen. I tillegg er det knyttet begreper fra andre teoretiske bidrag i forhold til sitatene som er analysert.

Et viktig spørsmål når det gjelder tolkning av resultatene, er hvordan mønstre og sammenhenger i dataene kan forstås. Grunnlaget for tolkning av dataene er at analysen utføres på en måte som bidrar til å fremheve meningen i teksten. Corbin & Strauss (2008:195-199) fremhever betydningen av at tolkningene forankres i de mønstre og sammenhenger vi mener dataene representerer. Videre preges vår forståelse av data og av den litteratur vi har lest forut for prosjektet. Forskeren utvikler en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene, forskerens forforståelse og faglige forankring (Thagaard, 2012, s. 167).

For å strukturere intervjudataene og gjøre lange svar mer tilgjengelige, brukte jeg det Kvale & Brinkmann (2012) kaller koding og meningsfortetting. Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt for at man senere kan finne igjen eller identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 208). Grunnen til at en koder tekst, er at en strukturerer og lager kategorier ut fra forskjellige tema. Dataeksempler sammenlignes konstant for å finne likheter og forskjeller, noe som fører til utvelgelse av nye data og formulering av teori. Kategoriene kan utvikles på forhånd eller de kan oppstå under analysen. De kan hentes fra teori eller fra dagligspråket, eventuelt fra intervjupersonens egne spesialuttrykk. Kategoriseringen av intervjuene i en undersøkelse kan gi overblikk over store mengder transkripsjoner og gjøre det lettere å sammenligne og teste hypoteser (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 210).

Ved å lage kategorier av intervjupersonenes uttalelser, ryddet jeg intervjuene i ulike temabolker. På en slik måte ble det lettere å trekke ut viktige sitater som fortalte noe om hver kategori. Da jeg benyttet en slik analyseform, startet jeg med å lese gjennom hver enkel transkripsjon for å få et bilde av helheten. Deretter lette jeg etter meninger som kunne være relevante for å få svar på forskningsspørsmålene. Da jeg startet kategoriseringen, la jeg vekt på tema som dominerte i alle intervjuene og som jeg fant verdifulle i forhold til det intervjupersonene uttrykte. Materialet ble så systematisk gjennomgått ved å markere deler av teksten som kunne kategoriseres i de ulike kodene jeg hadde valgt. Jeg brukte fargekoder som gjorde det lettere å finne igjen og sammenligne de ulike kategoriene.

Da alle intervjuene var blitt kategorisert, satte jeg viktige sitater inn i et to-koloneskjema hvor første kolonne bestod av kategorier/tema og andre kolonne bestod av utsagn fra intervjupersonene om temaet. Dette ble gjort for å få en god oversikt over de ulike intervjupersonenes uttalelser. Sitater fra disse blir presentert i ”resultater”, kapittel 5.

4.9 Troverdighet, gyldighet og overførbarhet i kvalitative studier

4.9.1 Troverdighet (Reliabilitet)

Thagaard knytter reliabilitet til spørsmålet om studien gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Corbin & Strauss (2008:302) fremhever betydningen av at kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet ("credibility"), og de ser tillit til forskningen som uttrykk for troverdighet. Begrepet *reliabilitet* referer til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet frem til samme resultat. Forskeren må *argumentere for reliabilitet* ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2012, s. 201-202). Jeg har gjennom hele forskningsarbeidet prøvd å fremstille hvordan jeg har gått frem for å begrunne mine valg og overveielser med tanke på å sikre troverdigheten. Silverman (2011:360) argumenterer for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig ("transparent"). Det innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). For å styrke troverdigheten i masteroppgaven, har jeg gitt detaljerte beskrivelser av teori- og metodevalg og begrunnet disse. I metoddelen ble konteksten for datainnsamlingen og hvordan intervjuene ble utført, beskrevet. I kapittel 5, der resultatene av intervjuene blir presentert, har jeg gitt eksempler fra kildematerialet gjennom sitater. Intervjupersonenes uttalelser blir igjen tolket og drøftet i kapittel 6. Dette gjør analyseprosessen tydelig for leseren, noe som videre sikrer studiens troverdighet. I tolknings- og drøftingsdelen vil jeg også skille tydelig mellom egne vurderinger og tolkninger, og intervjupersonenes vurderinger og tolkninger.

4.9.2 Gyldighet (validitet)

Validitet er knyttet til tolkning av data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Vi kan presisere begrepet *validitet* ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Forskeren styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2012, s. 205). Dette har jeg prøvd ved å stille kritiske spørsmål til mine vurderinger, tolkninger og perspektiver av datamaterialet. Å vurdere validitet handler også om det finnes annen forskning som kan bekrefte funnene i studien. Som nevnt, er det gjort lite forskning på temaet karakter i orden og atferd. Det har derfor vært viktig i denne studien å styrke validiteten ved å referere til teori

som er relevant for tolkningen. I tillegg har veileder lest, kommentert og stilt kritiske spørsmål til analysens tolkning og teoriramme gjennom hele prosessen.

4.9.3 Overførbarhet

Begrepet *overførbarhet* har en direkte tilknytning til hvordan vi argumenterer for at tolkninger som er utviklet innenfor et prosjekt, også kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2012). Videre refererer Thagaard (2012) til at overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i en videre sammenheng. På den måten kan en enkel undersøkelse bidra til en mer generell teoretisk forståelse hvor sosiale fenomener og ikke enkeltstående situasjoner er i fokus. Kvale & Brinkmann (2012) skriver om tre former for generaliserbarhet; naturalistiske, statistiske og analytiske. I denne studien vil en analytisk generalisering være aktuell. En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Forskeren baserer sine generaliseringspåstander på en assertorisk logikk. Her tillater forskeren leserne selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 266-267).

Utvalget som den enkelte studie baserer seg på, er sentral i diskusjonen om overførbarhet (Thagaard, 2012). Denne studien har et utvalg på ti lærere som er trukket ut for et bestemt formål. Det er vanskelig å si om utvalget og de svar som er gitt, er representative for en større populasjon. Når forsøket kun gjelder ved en videregående skole, må nødvendigvis utvalget bli trukket fra denne skolen. Det er vanskelig å vite om funnene kan generaliseres hvis karakterene i orden og atferd blir fjernet ved andre videregående skoler. Imidlertid kan studien vise tendenser, gi ny kunnskap og øke oppmerksomheten rundt tematikken.

4.10 Etiske utfordringer

Kvalitative studier innebærer ofte personopplysninger og en nær kontakt mellom forsker og de personer forskeren studerer. De etiske retningslinjer som planlegging av prosjekter er basert på, fremhever det moralske prinsippet om respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet

(Marshall & Rossman 2011:47), (Thagaard, 2012, s. 67). I henhold til *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2006)*, må det stilles strenge krav om respekt for menneskeverdet (punkt 5, s. 11). For forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universiteter og høyskoler og andre forskningsinstitusjoner, meldes prosjektene til Personvernombudet for forskning, NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste). Denne studien ble meldt til NSD 4.12.2014. Tilbakemelding og prosjektvurdering fra NSD er ett av vedleggene til masteroppgaven.

Nedenfor omtales tre etiske hovedprinsipper; åpent informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.

4.10.1 Åpent informert samtykke

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, bare igangsettes etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, 2006, s. 13). Deltakerne i studien må få informasjon om forskningen og dens hensikt slik at de får en mulighet til å danne seg et bilde av hva de eventuelt skal være med på. I denne studien ble det, som nevnt, avholdt to informasjonsmøter med rektor hvor veileder og vi som studenter deltok. I tillegg ble det sendt ut informasjonsskriv; Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Forsøk uten karakterer i orden og atferd for VG1 elever skoleåret 2014/2015”, som ligger vedlagt. Skrivet inneholdt kort og konkret informasjon om tema, formål med studien og vekt på de etiske retningslinjer som ville bli tatt hensyn til.

Det kan være utfordringer knyttet til informert samtykke i kvalitativ forskning, fordi det alltid vil være noen begrensninger knyttet til hvor mye informasjon forskeren kan gi. Det kan være vanskelig for forskeren å gi nok informasjon om prosjektet tidlig i prosessen. Silverman (2010:158-164) påpeker at hensyn til fleksibilitet i kvalitative studier, innebærer at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis (Thagaard, 2012). I denne studien ble alle lærerne på VG1 informert både om forsøket og om vår rolle som forskere tidlig i prosessen. Allikevel er det vanskelig på forhånd å vite hvordan dataene skulle bli behandlet. Personene som samtykker til å delta i et prosjekt, vet ikke hvordan forskeren vil analysere og tolke dataene (Mason 2002:81).

Vi vet ikke på forhånd hvilke innsikter data vil gi, og vi kan heller ikke informere om hvordan vi kommer til å tolke materialet (Thagaard, 2012, s. 27). I denne studien informerte jeg intervjupersonene om at det var vanskelig på forhånd å vite hva som ville fremkomme i datamaterialet, men trygget dem på at jeg uansett ville ta personlige hensyn med tanke på de etiske retningslinjene som ble beskrevet i informasjonsskrivet.

4.10.2 Konfidensialitet

NESH definerer personopplysninger som ”opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson” (NESH, s. 14). Målet med å følge dette prinsippet, er å hindre at bruk og offentliggjøring av informasjon skal være til skade for personer som er involvert i forskningsarbeidet. Uttalelser og opplysninger som blir presentert, skal ikke kunne gjenkjenne personer som er med i studien.

Forskeren kan oppleve dilemmaet mellom hensynet til deltakernes anonymitet og hensynet til å fremstille resultatene på en måte som oppfyller kravene til pålitelighet og etterprøvbarehet. Metodisk sett er det riktig å presentere deltakeren slik vedkommende fremstår for forskeren. Etisk sett kan det være vanskelig, men viktig å skjule informantenes identitet i små og gjennomsluktige miljøer. Dette dilemmaet kan løses slik Fangen (2010:161) beskriver, ved at kravene til konfidensiell behandling av opplysninger gis prioritet fremfor kravet om å legge til rette for etterprøvbarehet (Thagaard, 2012, s. 29). Jeg la vekt på å informere deltakerne om hensikten med forskningen, samtidig som jeg under hvert intervju gjentok at opplysninger som kunne tilbakevises direkte til dem, ikke skulle vise i fremstillingen av datamaterialet. Der intervjupersonene refererte til hendelser som kunne identifisere dem på en eller annen måte, ga noen av dem beskjed om at visse utsagn ikke måtte siteres og gjengis med fare for gjenkjennelse. I tillegg har jeg utelatt sitater som jeg mente kunne identifiseres direkte til intervjupersonene.

Konfidensialitet omfatter også spørsmål om gjenbruk og lagring av informasjon. Gjenbruk av data kan ikke tillates uten tillatelse fra dem som deltok i prosjektet i første omgang (NESH 2006, s. 18). Lister med identifiserbare opplysninger om personer som deltar i prosjektet, må oppbevares nedlåst mens prosjektet foregår. Listene må makuleres og lydopptak slettes etter at prosjektet er avsluttet (Thagaard,

2012). Datamaterialet og lydfiler fra intervjuopptak fra denne studien vil bli slettet etter at masteroppgaven er avsluttet, og det vil derfor ikke skape problemer i forhold til gjenbruk.

4.10.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

For at forskningsprosjekt skal ha en grunnleggende respekt for menneskeverdet, er det tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis knyttet til *de konsekvensene forskningen kan ha* for deltakerne. NESH fremhever at ”Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger” (NESH 2006, s. 12). Thagaard (2012) refererer til at dette beskrives som generelle normer og at det derfor kan være vanskelig å vite helt hva normene innebærer i praksis. Forskeren må vurdere hvordan deltakerne kan beskyttes mot uheldige virkninger av å være med i et forskningsprosjekt (Thagaard 2012, s. 30).

Ideelt sett bør det være en gjensidighet i forhold til hva deltakerne gir av informasjon og hva de får igjen av å være med i forskningsprosjektet. Jeg opplevde å få mye god informasjon fra lærerne som ble intervjuet, samtidig som de uttrykte at det var interessant og spennende å være med på. De var alle frittalende og positive i intervjusituasjonen, og var engasjerte i forsøket med å fjerne karakterene i orden og atferd.

Thagaard (2012) skriver at det sjelden finnes fullgode svar på etiske spørsmål. Hun refererer til Nielsen (1996:15) som fremhever at forskeren må lete seg frem til den ”minst dårlige løsningen” på egen hånd. Når forskeren tenker ”dette kan jeg bruke”, er det samtidig viktig å stille spørsmålet om hun eller han *bør* bruke denne informasjonen (Nielsen 1996:14). I denne studien er, som tidligere nevnt, data som blir brukt anonymisert. De andre etiske temaene jeg har vært inne på innebærer at intervjupersonenes integritet er beskyttet og at det derfor ikke skulle være noen negative konsekvenser ved å delta.

5 Resultater

I dette kapittelet har målet vært å belyse intervjupersonenes meninger om hva som var positivt og negativt da de brukte anmerkninger og karakterer i orden og atferd, og

likeledes hva som har vært positivt og negativt ved å fjerne dem. Dette har blitt skissert i delkapitlene som følger og er blitt kalt *resultater*. I påfølgende kapittel vil disse bli drøftet opp mot empiri og teori, kalt *tolkning og drøfting av resultater*.

Da dette er en kvalitativ studie med intervjupersonenes subjektive opplevelser og erfaringer med forsøket, har jeg valgt å presentere resultatene med sitater fra informantenes uttalelser som jeg syntes var viktige for å belyse positive og negative sider ved forsøket. De ulike sitatene har blitt merket med L1-10 (Lærer 1 til 10).

I masteroppgaven har jeg ønsket å finne svar på hva som kreves av lærerne med dette forsøket - hvordan lærernes arbeidshverdag har blitt uten formelle sanksjoner for å kontrollere og regulere orden og atferd. Selv om denne oppgaven dreier seg om lærernes opplevelser, har det også kommet frem kategorier eller tema som dreier seg om elevene. Disse temaene har også blitt tatt med, da lærernes meninger om forsøket uten karakterer i orden og atferd ofte henger sammen med deres oppfattelse av elevenes læringsmiljø. Mine forskningsspørsmål ble derfor:

1. *Hvilke konsekvenser har det for lærernes arbeidshverdag å fjerne karakterene i orden og atferd?*
2. *Opplever lærerne at endringene påvirker læringsmiljøet og elevenes orden og atferd?*

Gjennom intervjuer har jeg samlet informasjon som kan bidra til å belyse disse spørsmålene. I tillegg kan funn i studien være med på å sette søkelyset på forsøket, og om det er grunnlag for å opprettholde ordningen med karakterer i orden og atferd i norsk skole.

Følgende temaer ble identifisert:

Før karakterene i orden og atferd ble fjernet

- Positive aspekter ved å ha karakterer i orden og atferd
- Negative aspekter ved å ha karakterer i orden og atferd

Etter karakterene i orden og atferd ble fjernet

- Positive aspekter ved å *ikke* ha karakterer i orden og atferd
- Negative aspekter ved å *ikke* ha karakterer i orden og atferd

5.1 Før karakterene i orden og atferd ble fjernet

Selv om alle intervjupersonene var positive til at karakterene i orden og atferd var fjernet, var det også noen lærere som savnet hvordan forhold rundt karakterene i orden og atferd hadde vært med på å regulere atferd og gi en oversikt i hverdagen. I de neste to underkapitlene har jeg sitert læreres meninger om positive og negative sider ved å ha karakterer i orden og atferd. Dette for å belyse ulike sider av formelle sanksjoner.

5.1.1 Positive aspekter ved å ha karakterer

Karakterer i orden og atferd som "verktøy"

Før karakterene i orden og atferd ble tatt bort, syntes noen lærere at Bergeland videregående skole hadde en sanksjonsmulighet som i noen tilfeller kunne få elevene til å se alvorligheten av å ikke følge avtalte regler og normer. Dette var et "verktøy" som enkelte ganger kunne være greit og håndterlig for lærerne å gripe til.

Tre av lærerne fortalte om hva de savner med tydeligere sanksjoner:

"Før så fikk de jo varsel da, der var en del så måtte skjerpe seg, for de fikk foreldrene på nakken på en helt annen måte. Det e vanskeligere for oss som lærere å ringe og si at du må snakke med ungen din, for han eller hun er veldig urolig i timen, eller bruker for mye mobil. Vi gjør det jo, men det blir litt mer synlig for foreldre og hvis det komme et varsel." (L3)

"For nå – ok, nå er orden- og atferdskarakteren vekke, hva gjør vi da? Den har jeg kjent veldig på. Det gjorde jeg nødvendigvis ikke før, da var den der "veggen" der." (L4)

”Det at de ikke har med seg utstyr da, ikke bøker og pc’er og sånt. Kunne vært litt greit å bare sagt at nå har du glemt bok så mange ganger, så nå må du skjerpe deg, hvis ikke blir du satt ned i orden.” (L8)

I tillegg hadde to av lærerne hørt andre lærere nevne, eller at det hadde vært diskutert, savn av anmerkninger og karakterene i orden og atferd. Selv om det ikke var intervjupersonenes meninger direkte, valgte jeg å ta sitatene med, da de viste utsagn i hva lærere ved skolen har diskutert i forhold til savn av ”verktøy”:

”Men jeg har snakket med lærere her som sier at ”vi burde hatt anmerkninger, jeg savner det, for jeg har ikke kontroll og sånt”.” (L2)

”Ja, og det med for sent-komming har vi jobbet ganske mye med nå bare siste uka egentlig. Og da er det sånn at noen bare har lyst til å sette de ned i orden og atferd, men det kan vi jo ikke.” (L8)

Regulering av for sent-komming

Karakteren i orden kunne før bli nedsatt hvis elevene hadde et stort antall registrerte for sent-komminger. Før karakterene ble fjernet, kunne lærerne gi advarsler til elever om fare for å bli nedsatt hvis fravær eller for-sent komming ikke var varslet. En av lærerne fortalte om hvordan de før skilte mellom meldt og umeldt fravær:

”Eneste forskjellen jeg kommer på er at tidligere måtte vi skille mellom meldt og umeldt fravær. Hvis eleven ga beskjed eller sendte en melding om at jeg kommer ikke, jeg er syk i dag, så var det et tegn på at eleven hadde god orden på ting. Så da gikk ikke det inn på ordenskarakteren. Men hvis det var de så aldri sa ifra, aldri ga beskjed - bare kom dettende inn, så sa vi ifra at dette er umeldt fravær og for sent-komming, og det påvirker ordenskarakteren din.” (L1)

Søknad om praksisplass

Karakterer i orden og atferd har vært brukt som en referanse når elever skal søke praksisplass/læreplass. Forsøket gjelder kun for VG1 i første omgang, men hvis forsøket skal utvides, og gjelde VG2 og VG3 etter hvert, nevnte en av

intervjupersonene at karakterene kan være en veileder for de som tar imot søknader om praksisplass:

”Noen har bemerket det, for på VG2 er disse karakterene litt mer viktige, for da skal de kanskje ut i praksis etterpå. Og når de skal søke praksisplass, så er disse karakteren noe de ofte ser på. Hvordan det ser ut i orden og oppførsel, hvor mye fravær har de.” (L1)

Kommunikasjon mellom lærere om elever

Før karakterene i orden og atferd ble tatt bort, brukte lærerne et system som kalles *Skolearena* hvor alle lærere som hadde de ulike elevgruppene kunne gå inn og skrive kommentarer om elevenes orden og atferd. Slike kommentarer kunne være ”kommer ofte for sent”, ”har frekke kommentarer”, ”har glemt boka 8 ganger”, eller lignende. Dette kunne være oversiktlig for kontaktlærerne og hjelpe dem til å få et mer fullstendig bilde av sine elever i alle timer, også de timene de ikke underviste elevene selv.

En av kontaktlærerne fortalte om hvorfor dette systemet var en god ting å ha:

”Vi har jo to avdelinger, og våre elever er på begge avdelingene. De har andre lærere, og det er vanskelig å få med seg hva som skjer når de har fremmedspråk og gym hvis der oppstår noen ting. Så kommunikasjonen mellom lærerne kunne vært enda bedre. Fordi jeg har opplevd at plutselig får en elev stryk i fremmedspråk, så vet jeg ikke noen ting før jeg ser karakteren deres. Så tenker jeg at jeg kunne jo tatt kontakt med foresatte for lenge siden (...) Det var mye lettere når du bare kunne føre det inn, at det var et system der i Skolearena.” (L10)

En av kontaktlærerne var tilknyttet teamet til VG1, men jobbet som timelærer på andre trinn. Denne læreren uttrykte at det var vanskelig å kommunisere med kontaktlærerne til alle elevene en hadde fagansvar for:

”Det er ikke alle lærere som jobber på ulike trinn som er tilknyttet de team de jobber på. For eksempel underviser jeg på VG2, men jeg tilhører VG1. For

eksempel har jeg elever som har veldig problematisk orden/atferd i timene mine, men jeg er ikke på team med kontaktlærerne til disse elevene. Det gjør det uoversiktlig. Noen ganger hadde vi et slags register, et skjult register med alle elevene. Da skrev vi "har hatt samtaler med ham....", med dato. Det kunne vært bra, men det er en stor diskusjon. Man må ikke spørre lærere om å ha mer administrasjon, de hater det!" (L5)

Samtidig mente samme lærer at det var et savn å ikke kunne følge med på hva andre lærere mente om hans/hennes elever:

"Det er ikke alltid så lett å følge med på hva de andre lærerne har som oppfatning av elevene mine. Da det var karakterer i orden og atferd, da kunne jeg se; å ja, i tysken har han aldri boka si med, tilsnakk i timer...da kunne du ha en oversikt og en forståelse av denne eleven på en annen måte. For eksempel er det noen faglærere som har hatt samtaler med mine kontakt-elever, men jeg vet ikke hva det handlet om (...) Noen ganger kan det være at lærere kommer bort og sier; "Du jeg har snakket med ham igjen... og nå har jeg sagt det og det." Det er ikke alle lærere som gjør det, for det er ingen plikt vi har." (L5)

5.1.2 Negative aspekter ved å ha karakterer i orden og atferd

Videre siteres lærernes syn på negative virkninger av å ha karakterer i orden og atferd:

Lærernes byråkratiske arbeidsmengde

Flere intervjupersoner mente at de før hadde hatt mye byråkrati som å ha møter og diskusjoner om hvilke elever som skulle ha ulike karakterer og hvorfor, samt skrive varsel til foresatte hvis elever stod i fare for å bli nedsatt.

Tre av lærerne forteller om situasjoner de selv eller andre før syntes var utfordrende når karakterene i orden og atferd skulle settes:

"Jeg tror at denne karakteren i orden og oppførsel, der lå byrden, hvis jeg kan kalle det for det, mer på kontaktlærerne, fordi det var de som måtte sette

seg ned og diskutere, ok – hvem skal få 'god', hvem skal få 'lite god' (...) De hadde lange diskusjoner mot slutten av terminen når de skulle finne ut av dette her.” (L1)

”Nå bruker vi mindre tid på å diskutere hvem som skal bli satt ned. ”Hvis min elev skal bli satt ned, så skal i alle fall din”. Sånne diskusjoner var det. Så jeg savner ikke det i det hele tatt.” (L2)

”Og jeg har jo ikke måttet sende ut varsel som jeg gjerne må hvis det hadde vært noen som skulle fått nedsatt i orden eller atferd (...) Jeg føler jeg har spart meg selv for en sånn en byråkratisk prosess som jeg egentlig ikke føler har gitt noen effekt.” (L6)

Urettferdig system for elevene

Lærerne syntes at kriteriene for å sette elever ned i orden- og atferdskarakter veldig ofte var basert på subjektive meninger til hver enkelt lærer. Det ble urettferdig for elevene fordi ulike lærere vurderte og vektla hendelser og normbrudd på forskjellige måter.

Noen lærere fant det tidligere vanskelig å finne objektive retningslinjer og gi karakterene i orden og atferd en lik vurdering.

En av lærerne uttrykte seg slik om dette:

”Da hadde vi masse konflikter mellom lærerne om hvem som skulle ned; altså hun har 10 anmerkninger, ja men han har også 10. Hun bør ned, han bør ikke ned. Hva er graden av alvorlighet - og det ga veldig lite. Det ble veldig subjektivt, det kom veldig an på hvilken lærer som gadd å kjempe mest for hvilken elev.” (L6)

Intervjupersoner mente at noen lærere reagerer ulikt på normbrudd. Da de hadde karakterer, noterte noen lærere ned alt og andre lite eller ingenting. På et slikt grunnlag, ble elevenes vurderinger veldig ujevne, alt etter hvilke lærere de hadde hatt.

To av lærerne fortalte følgende:

”Jeg merket jo at det var veldig forskjellig, noen var veldig opptatt av å skrive anmerkninger med én gang, mens andre tenkte mer... det er jo litt feil dette her (...) Jeg skrev veldig lite anmerkninger, det var jo ikke helt meg. Men så ble det jo sånn diskusjon da, det er jo ikke rettferdig.” (L2)

”Den problematikken vi hadde for noen år siden og før vi fjernet karakterene i orden og atferd var mye verre. En del lærere førte ikke anmerkninger og noen ga ikke varsel om at de skal ha nedsatt i orden eller atferd. Så har de elever som aldri kommer tidsnok, eller som aldri leverer noe – altså som ikke får nedsatt (...) Det er jo en kjempeurettferdighet i det systemet siden alle ikke klarer å følge det av lærerne. Det blir urettferdig for eleven.” (L4)

Hvis antall anmerkninger skal gi grunnlag for karakterer i orden atferd, må skolen ha felles retningslinjer for hva som skal gi en anmerkning. I tillegg må lærerne inneha en felles lojalitet for å gjennomføre et slikt system. Dette mente en av lærerne ikke hadde vært brukt ved Bergeland videregående skole, og at det dermed var ekstra utfordrende for lærerne å sette karakterer – og urettferdig for elevene når dette ikke ble brukt på en konsekvent og ryddig måte.

Her er lærerens uttalelse om hvordan dette fungerte ved Bergeland videregående skole:

”For det å fjerne karakteren i orden og atferd – det er egentlig bare bra. Fordi her på skolen har det aldri vært noen felles regler for hvor mange anmerkninger en skal ha før en går ned i karakter. En har heller ikke hatt noen felles regler for hva som fører til anmerkninger (...) På andre skoler har du mer tydelige; Det fører til anmerkninger og så teller de opp fire stk. Så kommer det et varsel. Mens det var det ikke her (...) Og det ble urettferdig!” (L10)

Karakterene i orden og atferd forteller ikke nok

Et annet argument som lærerne løftet frem, var at karakterene i orden og atferd kun kan gå én vei; nedover. I tillegg sa intervjupersonene at de tre karakterene *god*, *nokså god* og *lite god* ikke sier nok om elevenes orden og atferd:

Her har to lærere referert hva de synes er negativt med karakterskalaen:

”Orden- og atferdskarakteren er veldig subjektiv og at du bare kan gå fra god til lite god.... altså at det er en litt ulogisk karaktersetting på en måte.”
(L3)

”Hvis du sitter stille og gjør det du skal, så får du ’god’. Du kan jo bare gå ned i karakter. Det er jo litt trist. Du kan jo ikke gjøre det bedre liksom.” (L7)

En lærer påpekte at karakteren *god* er en ”samlekarakter” for en veldig stor gruppe elever. Noen av disse kan ha en svært god sosial kompetanse med stor grad av empati, samarbeid og ansvarlighet. Andre som får denne karakteren trenger ikke å vise mye av seg selv, kan sitte stille og bidra lite, men leverer allikevel arbeid til rett tid og kommer presis.

Denne læreren sa:

”Det kan jo være elever som ikke har bidratt så veldig mye da, men som har fått god karakter i orden og atferd. Men egentlig så gjør de ingenting for fellesskapet.” (L2)

En annen lærer mente at kriterier for å bli satt ned i karakter i orden eller atferd i noen tilfeller kan være urimelige og si lite om elevenes sosiale kompetanse og generelle væremåte:

”For hvis du blir tatt i snusing for eksempel, så blir du satt ned. Hva sier det, liksom? Hvis du tenker på jobb i senere sammenhenger, hvor mye har det å si at du snuste på videregående?” (L7)

Dette var også noe en annen lærer trakk frem. Denne læreren mente at karakterer i orden og atferd, slik de har vært brukt, ikke viser nok av elevenes positive eller negative sider. Denne intervjupersonen mente at tydeligere føringer på hva som skal til for å oppnå ulike karakterer burde synliggjøres bedre hvis et karaktersystem i orden og atferd skal være gjeldene:

” Sånn så før da med orden og atferd, det er jo det som rektor og har snakket om, da kunne elevene bare gå en vei – nedover. Det er i hvert fall sånn vi forstår det da. Og det er litt sånn som jeg har tenkt, uavhengig om vi tar vekk karakterene i orden og atferd, eller om vi beholder dem, så tror jeg det er viktig å finne ut av hvordan vi kan hjelpe de til å vurdere seg selv enn det det er i dag. Hvis vi skal ha karakterer i orden og atferd, da bør det være slik som karakterer i andre fag, at det ikke er sånn at en blir trukket ned, men at du kan oppfylle visse kriterier som er tydelige. Sånn at hvis du er veldig god til å samarbeide, da er det et pluss.” (L8)

Mindre fokus på å bygge lærer-elevrelasjoner

Da skolen hadde anmerkninger og karakterer i orden og atferd, trengte lærerne i mindre grad å bygge relasjoner til elevene. Da ble normbrudd ofte registrert, uten at det nødvendigvis førte til noen samtale mellom lærer og elev for refleksjon og forståelse.

En av lærerne sa dette:

”Kan vi kalle det ”i gamle dager”, så holdt det at læreren møtte opp i klasserommet, underviste og gikk igjen, ikke sant? En trengte ikke å snakke mer med elevene enn det. Skrive en anmerkning eller to hvis det var noen som ikke gjorde det de skulle.” (L1)

Karakterenes mangel på orden- og atferdsregulering

Enkelte lærere fortalte at karakterene i orden og atferd ikke hadde synes å ha noen effekt på elevene. De mente at karakterene, tilsynelatende, gjorde lite inntrykk på dem og derfor ikke ga noen form for utvikling av elevenes ansvarlighet.

Her er to sitater fra lærere som sa noe om dette:

”Den orden- og atferdskarakteren, altså den hadde ingen betydning på atferden, forstår du.” (L4)

”Hvis du først får en elev som blir satt ned, så er det veldig sjelden at det gjør noe stort inntrykk, eller at det har sett ut som det har gitt noe stort inntrykk.” (L6)

Samme lærer sa også at det kunne være vanskelig å se om det var konsekvenspedagogikken som de bruker, og har brukt lenge, som har fått betydning, eller om det er fravær av formelle sanksjoner som spiller inn på elevenes atferd. Her ble læreren spurt om forsøket hadde hatt betydning for elevenes orden og atferd:

”Det har en betydning når de får samtalen, men den samtalen hører jo til konsekvenspedagogikken og ikke forsøket. Det er så vanskelig, for det henger sammen da. Så for meg er det ikke naturlig å sette den karakteren på orden og atferd, for at karakteren i seg selv har så liten betydning. Det er konsekvensene av de valgene du tar som får betydning. Det er jo der det ligger. Så forsøket i seg selv tror jeg ikke har noen stor betydning.” (L6)

En lærer mente at det hadde liten effekt på elevene å true med å bli satt ned i karakter. Læreren mente at god orden og atferd ikke reguleres med forbud, trusler og sanksjoner:

”Trusselen med karakterene i orden og atferd har ingenting med om folk oppfører seg greit eller ikke, tenker jeg. Hvis du tenker; du skal ut og fly, så går en gjennom en metalldetektor. Det er ikke på grunn av den at du ikke tar med deg våpen inn (...) Jeg tror at atferden kommer fra helt annet sted enn at noen har regulert det på videregående.” (L9)

En lærer ble spurt om for sent-komming som problem har blitt større nå etter at karakterene i orden og atferd er blitt fjernet:

”Nei, det har ingen betydning. Merker ingen forskjell.” (L4)

En av lærerne påpekte at det ble brukt mye tid og krefter på å lære elevene sosial handlingskompetanse og fange deres oppmerksomhet. Allikevel trodde denne læreren at formelle sanksjoner ikke ville vært med å regulere dette:

”Det er ikke lett, for vi har ikke den enkleste elevmassen her – i alle fall i avdelingen vår. Sånn i utgangspunktet er det ikke de mest disiplinerte elevene. Vi må ofte minne dem på å legge vekk datamaskinen og rydde vekk telefonen, og vi må ofte minne dem på det (...) Og man bruker mye energi på det som lærer, men jeg tror nok å sette kryss i et system; ”Nå får du en anmerkning pga. det” - det hadde ikke gjort noen stor forandring i denne atferden våre elever har.” (L5)

5.2 Etter karakterene i orden og atferd ble fjernet

Intervjupersonene hadde mange meninger om hva som har vært både positivt og utfordrende *etter* at karakterene i orden og atferd er blitt fjernet. I de neste to underkapitlene er sitater om hvordan lærernes arbeidshverdag arter seg *uten* formelle sanksjoner som anmerkninger og karakterer i orden og atferd.

5.2.1 Positive aspekter ved å ikke ha karakterer

Forsøket syntes å ha vekket en begeistring hos intervjupersonene. De hadde mange ting på hjertet om hvilke aspekter som var positive ved å fjerne karakterer i orden og atferd. Her blir positive tema sitert, og noen av dem samsvarer nok med hva som var negativt ved å ha karakterer i orden og atferd.

Likhet for ”loven” – alle får samtaler, ingen blir nedsatt

Som det ble referert til i punkt 5.1.2, syntes lærerne at karakterene i orden og atferd ofte ble basert på subjektive ”synsinger” fra lærerne. Med forsøket uten karakterer får alle elever samtaler, og diskusjonene blant lærerne om hvem som skal ha hva og hvorfor er borte.

En av intervjupersonene syntes det nå er godt å avstå fra diskusjoner og argumenter om elevenes årsaker for å ikke bli nedsatt i karakter:

””Åh, han har så masse problemer!” Du finner jo alltid argumenter for å kjempe for en person. Slike ting slipper man nå. Nå er det sånn; Ingen får karakter i orden og atferd, alle får samtaler når det trengs.” (L6)

Mer fokus på lærer-elevrelasjoner gjennom samtaler

Normbrudd blir nå fulgt opp av lærerne ved at de har samtaler med elevene. Dette for å bevisstgjøre elevenes grad av ansvarlighet, og hjelpe dem til å se konsekvenser av egne handlinger som fører til refleksjon og læring. Lærerne syntes samtalene kan være oppbyggende og positive for å skape relasjoner.

En av intervjupersonene var timelærer, og syntes samtalene har vært noe utfordrende:

”Det har utfordret meg faktisk til å gjøre litt mer, til å prøve å få litt bedre kontakt med elevene på et mer sånn en-til-en nivå, mer enn det jeg gjorde før.” (L1)

Samtalene har åpnet opp for refleksjon, hos både lærere og elever. En lærer refererte til at samtalene ved normbrudd gir mulighet til å trekke inn sosial kompetanse, i stedet for å true med negative følger:

”Jeg tror vi har blitt litt flinkere da - til å snakke med dem om hvordan vi kan få dem til å reflektere over – ja hvis det er uønsket atferd; hvordan påvirker det fellesskapet. Før sa jeg; hvis du fortsetter å komme for sent, så vil du bli nedsatt i orden og da er det ikke snakk om at du får læreplass. Så da tok du litt den der (...) Jeg tror vi har blitt flinkere til å få de til å tenke mer over sin sosiale handlingskompetanse.”(L2)

Samme lærer refererte til en situasjon med elever som hadde slåss. Læreren mente at en oppklarende samtale i etterkant hadde bedre effekt enn en formell sanksjon:

”Vi er nok litt mer opptatt av å forstå dem (elevene), forstå volden, hvorfor

skjedde det, snakke om det, få sagt unnskyld. Vi har mer tro på det enn utvisning. Det ville sikkert bare forsterket aggresjonen.” (L2)

Elevenes selvbestemmelse og autonomi

Forsøket kan mulig gi noen assosiasjoner til at elevene får et større spillerom, at de kan slippes mer ”løs” og bry seg mindre om regler/normer. I de fleste tilfeller, forteller lærerne at elevene, til tross for fjerning av formelle sanksjoner, blir ledet gjennom samtaler til å bli reflekterte over egne valg.

En lærer uttrykte det slik:

”Her får de et stort rom til å ta egne valg og påvirke sin egen skolehverdag. Og du merker når du har jobbet godt med dem, på våren – når du kommer til disse tidene her, så sitter mesteparten og jobber fag i studietimene. De ser konsekvensene av det å ikke ta ansvar selv.” (L4)

Orden og atferd påvirker skolefaglige prestasjoner

Ved at elevene både blir løftet og konfrontert med samtaler og oppøves til å se konsekvenser av egne handlinger, mener lærerne at naturlige konsekvenser av god eller dårlig orden og atferd blir gjenspeilet i fagkarakterene.

En av lærerne fortalte dette:

”Vi er stort sett faglærere, og dårlig orden og oppførsel har også dårlig påvirkning på fagkunnskaper (...) Elever kan stå i fare for å ikke få vurdering på grunn av skulk eller manglende innleveringer, at vi ikke har vurderingsgrunnlag. Jeg synes det har større påvirkning, for da er det plutselig karakterer i fag det går utover. Vi vet at de må ha kontroll på orden og atferd for å klare seg bra i alle fagene.” (L5)

Lærernes fokus på sosial kompetanse heller enn registrering av normbrudd

Gjennom konsekvenspedagogikken har lærerne i lengre tid hatt fokus på å skape gode relasjoner til elevene og legge vekt på å oppøve sosial handlingskompetanse. Alle intervjupersonene likte en slik tilnærming, og syntes at de nå hadde mer fokus på å se

elevene, at de fikk en bedre forståelse av dem, og slik kunne hjelpe hver enkelt til å se verdien av å handle prososialt og kontrollere norm- og regelbrytende atferd. De syntes også det var en lettelse å slippe å tenke på registreringer av normbrudd og styre fokuset mer i retning av hva de kan gjøre for å hjelpe elevene til forståelse og ansvarlighet.

Her er en lærer som hadde et utsagn om dette:

”Det har vært spennende å ha fokus på sosial kompetanse, vært litt friere med å slippe å tenke på alt det med registrering og alt mulig som har med orden og atferd å gjøre. Vi må selvfølgelig ha oversikt nå og over hvor elevene er henne, hva de trenger og hva de må utfordres på.” (L8)

Lærere mente at samtalene er mer forsonende og oppbyggende enn anmerkninger og trussel om å bli nedsatt i karakter. Tre av lærerne fortalte om hva de syntes var positivt med nettopp dette:

”Med samtalene så føler elevene ikke at det er kjeft, i motsetning til anmerkninger som på en måte var en sånn irettesettelse om at nå har du ikke gjort som du skal.” (L4)

”En blir veldig godt kjent med elevene når de begår et regelbrudd, for da ser du hvordan de reagerer med å bli konfrontert med det de har gjort. Og så vil det kreve at de selv må se hvilke konsekvenser dette kan få.” (L6)

”Jeg tror ikke at det er noen god idé med bare å true med at de går ned i karakter (...) Jeg tror at det vi gjør nå med å være opptatt av den dialogen og hjelpe dem til forståelse, er bra.” (L8)

En av intervjupersonene mente at lærerjobben ble mer positiv med måten de håndterte normbrudd på. At en bevissthet om å bygge elevene opp i stedet for å bryte ned, senket skuldrene hos lærerne:

”Og det å ha en plan som ikke innebærer disiplinering, strenghet – at du kan på en måte være deg selv. Og at det ikke krever at du skal være kjefte, gi anmerkninger som blir urettferdig, men at dette henter fram de tingene som er bra hos deg som person.” (L6)

Skolens organiseringsform og pedagogiske forankring

I intervjuene med lærerne ble det spurt om de trodde det å fjerne karakterene i orden og atferd ville fungert annerledes på en skole som hadde en annen pedagogisk plattform enn konsekvenspedagogikk, og om forsøket fungerer på en bestemt måte siden skolen er organisert slik den er. De fleste lærerne mente forsøket hadde fungert bra på Bergeland videregående skole mye på grunn av disse faktorene.

Her er to lærere som hadde utsagn om dette:

”Det at vi har konsekvenspedagogikken tror jeg gjør at forsøket fungerer mye bedre enn det kanskje ville gjort ellers. Det kombinert med hvordan vi er organisert, kanskje. Dette med teamorganiseringen og at vi jobber ganske nært hverandre på team. At vi som har felles elever sitter sammen. De to tingene tror jeg har hatt en stor påvirkning på hvordan dette prosjektet har gått.” (L1)

”Vi får jo et tett forhold til elevene da, siden vi er organisert sånn som vi er (...) På andre skoler er det ikke så lett å få den gode relasjonen og den gode dialogen med de da – når du ser et dårlig mønster, eller å følge det opp på en god måte.” (L8)

Et par av intervjupersonene trodde andre skoler ville ha slitt med å ta bort karakterene i orden og atferd hvis skolen er veldig regelstyrt:

”Hvis det er en skole som er veldig opptatt av testing og ikke så opptatt av dette med samtaler med elevene, mer fokus på disiplin og orden, anmerkninger – jeg tror det ville vært vanskeligere å få det til der.” (L2)

”Jeg tror det ville fungert litt annerledes, for jeg tror kanskje at de ville lurt

på hvordan de skulle...ja, altså når du jobber på en skole som er regelstyrt; bryter du en regel så fører til anmerkning – og hvis du da bare skulle fjerne orden og atferd – så tror jeg kanskje at de ville slitt litt grann mer.” (L10)

Noen lærere antok at forsøket, med noen forbehold, også ville kunne fungere på andre skoler:

”Helt ærlig, ja – jeg tror faktisk det. Jeg tenker på skolen jeg selv gikk på, og ser på den som datteren min går på, så er det ikke mye samtaler. Kommunikasjonen går gjerne mange ganger gjennom anmerkninger og advarselssamtaler. Forhåpentligvis hadde det fungert veldig bra (...) altså det hadde nok ført til mye bra for elevene. Men jeg tror kanskje at det kunne vært vanskelig å gjennomføre. Jeg husker jo her da vi fjernet anmerkningene. Det var jo et ramaskrik så taket løftet seg!” (L4)

”Ja, kanskje. Det kunne kanskje fungert annerledes, jeg tror det går mer hånd i hånd her at det er veldig lett å se at det henger sammen. Men jeg tror det hadde fungert fint andre plasser og, men at det ikke hadde vært like lett å se sammenhengen. Jeg er litt usikker.” (L7)

5.2.2 Negative aspekter ved å *ikke* ha karakterer

Selv om intervjupersonene hadde mange positive meninger om forsøket, hadde noen lærere også innvendinger om hva som var utfordrende ved å ikke ha umiddelbare sanksjoner å ty til. Noen savnet også mer felles retningslinjer og forståelse for hvordan normbrudd skulle håndteres.

Når samtalene ikke har noen effekt

Mange lærere har lenge hatt samtaler som en måte å regulere atferd på, men også for å skape gode lærer-elevrelasjoner i ulike sammenhenger. Da karakterene skulle erstattes med elevsamtaler, ble dette mer forpliktende for alle lærerne. Noen lærere syntes det var vanskeligere enn andre å ha god kommunikasjon med elevene, og så ikke alltid at samtalene førte frem.

En av lærerne syntes det noen ganger kunne bli mange samtaler, uten at en så resultatet av dem:

”Vi snakker, snakker og snakker....uten å komme så mye videre av og til.”
(L3)

Noen intervjupersoner fortalte om flere tiltak for å hindre for sent-komming. Da konsekvenspedagogikk sammen med fravær av formelle sanksjoner skal rettlede elevene til å forstå egne konsekvenser av normbrudd gjennom samtaler, får de ikke bukt med for sent-kommingsproblemet hos alle elevene.

Her er et sitat fra en av lærerne som fortalte om denne utfordringen:

”Jeg tror det største problemet er de elevene som ikke reagerer på samtalemetoden. Du har elever som har veldig stort fravær og mye for sent-komming. Så trekkes de inn til en samtale der vi hører hva som foregår og hva som kan gjøres. Så sier de kanskje ”ok, jeg skal skjerpe meg, jeg skal bli flinkere, jeg skal stå opp tidligere”. Så går det kanskje en uke, så går de tilbake til gamle synder – ny samtale. Så funker det kanskje en liten periode, men så er det tilbake til det samme.” (L1)

Samtalene tar mye tid

Omtrent halvparten av lærerne mente at samtalene de hadde med elevene tok mye tid. Selv om de også hadde brukt tid på samtaler før forsøket trådte i kraft, refererte mange lærere indirekte eller direkte at samtalene med elevene tar mye tid.

Fem lærere uttrykte seg slik om dette:

”Du må ha de samtalene. Og hvordan skal du få tid til det? Før satt du og tok et hakk i ei bok, og så var du ferdige med det! Men altså, dette tar ekstremt mye tid! Det er jo ikke å stikke under en stol (...) Altså, du får heller den der samtalen i stedet for det krysset. Og det har jo blitt en måte å jobbe på, det koster meg jo ikke lenger noe arbeid, for det går jo automatisk.” (L4)

”Vi har veldig, veldig mange samtaler uti gangene.” (L5)

”Det blir jo flere samtaler med de elevene der det er behov. Ekstra samtaler i tillegg.” (L6)

”Men vi bruker mye tid på det, vi har mye samtaler og det tror jeg er viktig da.” (L7)

”Men i tillegg har jeg samtaler jevnlig med de som har behov for det.” (L10)

En lærer fortalte noe om at skolen prioriterer tid til elevsamtaler, noe som kunne gå på bekostning av tid til fagsamtaler med andre lærere:

”Det eneste som krever noe mer av meg, er at jeg må fokusere mer på fag når jeg ikke fokuserer på eleven. Det blir veldig tilrettelagt å ha samtaler med elever. Og så er det satt av møtetid til å ha fagmøter, men det er ikke den samme prioriteringen som der jeg kom fra, hvor vi hadde fagmøter hver uke i alle fagene du hadde.” (L6)

En av lærerne var ikke kontaktlærer selv, men hadde meninger om hvor mye tid kontaktlærerne brukte på samtaler med elevene:

”Nå har ikke jeg vært på denne avdelingen så lenge. Jeg er bare faglærer, men jeg ser jo at kontaktlærerne har veldig mye samtaler med sine elever, de har et veldig nært forhold til dem, og med en gang de ser at nå e der noe som skjer, så trekker de dem ut og snakker med dem.” (L1)

En annen lærer hadde en lengre beskrivelse av hvordan samtalene påvirker arbeidshverdagen og gjør at det å lære elevene sosial kompetanse gjennom samtaler tar mye tid:

”Den viktigste holdningen som vi må ha med elevene våre, det er konsekvenspedagogikk, at vi løser alt gjennom samtaler. Det gjør kanskje jobben vår som lærer mer komplisert enn på for eksempel St. Olav eller

*Kongsgård fordi der gjør elevene bare det de er blitt sagt at de skal gjøre (...)
Mens her er det samtale etter samtale etter samtale – og vi må repetere;
”Husk at vi hadde blitt enige om det, men dere har allikevel ikke gjort det.”
Det kan fort føles som (sukker), hvor går jeg? En kan snakke, snakke og
snakke. Og da er det kanskje å snakke med rektor en gang og med
avdelingsleder. Men allikevel for en god del elever er det vanskelig å forandre
holdninger fordi det er noen som ikke er modne nok, som ikke klarer å ta
ansvar. Det kunne nok for noen vært enklere å ha noen strenge regler å holde
seg til.” (L5)*

Videre fortalte samme lærer:

*”Her er vi lærere i løpet av hele dagen, og noen ganger henter vi dem i
kantina (...) Og disse samtalene blir en del av hverdagen vår, det er
virkelig en helhet.” (L5)*

Her er et utsagn fra en lærer om hvordan læringsmiljøet har blitt påvirket av skolens struktur med bruken av konsekvenspedagogikk og vekt på samtaler:

*”Jeg føler at konsekvenspedagogikken er en fantastisk pedagogikk. Jeg liker
det veldig godt, tanken liker jeg veldig godt. Men problemet er at vi skal drive
skole, og så skal vi drive sosialarbeid samtidig.” (L3)*

Klarere retningslinjer for håndtering av normbrudd

Lærere refererte til at forsøket muligens kunne hatt en enda bedre effekt hvis de hadde fått mer presise retningslinjer for hvilke konsekvenser normbrudd skal ha for elevene.

Tre intervjupersoner forteller noe om disse utfordringene:

*”Jeg savner noen praktiske verktøy i hverdagen, hvordan skal vi gjøre det?”
(L2)*

*”Vi har jo sånn ordning at hvis de kommer for seint, så skal de komme
fram på slutten av timen og gi beskjed om hvorfor, så slettes fraværet.*

Og det tror jeg har gått litt imot oss selv, for da er det mye lettere å komme for seint (...) Så sier en lærer at han gjør det på den måten, så sier en annen at hun gjør det på den måten. Det er litt sånn; hvordan angriper vi dette?” (L7)

”Vi har følt litt på det på VGI i år at det er litt vanskelig å gjøre det helt konkret. Vi trenger noen konkrete konsekvenser, eller logiske og gode konsekvenser når det er normbrudd som elevene forstår og som bidrar til at de lærer og utvikler seg. Det trenger ikke å være negative sanksjoner og sånne ting, men vi trenger et eller annet da (...) Det at vi ikke har karakterer i orden og atferd må vi snakke mer om. Så må vi være mer samstemte om det vi gjør som lærere; hva gjør du hvis du opplever det og det? Det er jo ikke alltid at det finnes en ”fasit” på det en skal gjøre, men at vi har en viss felles forståelse av ting, da.” (L8)

Felles forståelse av pedagogisk plattform

De lærerne som ble intervjuet syntes å ha et positivt syn på konsekvenspedagogikken og mente at de jobbet ved skolen fordi den la vekt på en humanistisk tilnærming til elevene. Imidlertid kom det, under intervjuene, frem at lærerne savnet en mer felles forståelse om både konsekvenspedagogikken og forsøket uten karakterer i orden og atferd. Lærerne synes det kunne vært jobbet mer systematisk med både hva som ligger i konsekvenspedagogikken og hvordan den skal utøves i praksis.

Her er to sitat fra lærere som forteller noe om savnet av kunnskap og tydeligere retningslinjer:

”Det er litt forskjellig hvordan lærerne samarbeider på ulike team. Og det krever jo at ledelsen er veldig tydelig og til stede. Vi har det jo veldig fritt på Bergeland, vi får masse frihet og det er jo veldig flott og sånn. Men jeg savner gjerne – rektor spiller ballen over på oss, men vi skulle gjerne jobbet mer systematisk med dette her. Kanskje vi...det er jo denne konsekvenspedagogikken og metode...javel, men hvordan skal vi bruke den?(...) Gjerner sette det litt mer i system og at ledelsen skulle vært litt mer tett på lærerne, tenker jeg da.” (L2)

”Jeg kjenner på det at jeg skulle likt vi hadde hatt mer pedagogikk, da hadde vi kanskje hatt et litt mer felles språk (...) Vi skulle vært mer samkjørte på teamet. Vi savner det. De som har hospitert på andre skoler eller institusjoner som kjører konsekvenspedagogikk, de kjører jevnlig møter om bruken, og blir enige om den og konsekvensen. Vi har jo ikke det her” (L3)

Når konsekvensene ligger langt frem i tid

Noen elever har av ulike årsaker vanskelig for å regulere sin atferd når belønningen ligger langt frem i tid. Dette er spesielt vanskelig for elever som mangler impuls kontroll. Disse trenger en mer regelstyrt hverdag med klarere rammer og retningslinjer for å lykkes.

To intervjupersoner mente at elever med en slik problematikk ikke responderer på samtaler og har vansker med å reflektere over konsekvensene ved å ikke ta ansvar for egne handlinger:

”De sier jo at det skal være en naturlig konsekvens, men en naturlig konsekvens av å ikke levere og ikke følge med i timene er at du ikke får karakterer til våren. Det er alt for langt fram! (...) Vi skal prøve å lage et miljø rundt eleven som speiler mest mulig den verden de skal ut i, i det virkelige livet. Og de ser ikke det så langt frem i tid, de er jo ofte her og nå.” (L3)

”Jeg tror det er vanskelig for dem å se disse konsekvensene hvis de kommer langt fremme.” (L7)

Dette sitatet fra en lærer (L1), ble også brukt under temaet; ”Når samtalen ikke har noen effekt”, men det sier også noe om utsettelse av konsekvenser:

”Jeg tror det største problemet er de elevene som ikke reagerer på samtalemetoden. Du har elever som har veldig stort fravær og mye for sent-komming. Så trekkes de inn til en samtale der vi hører hva som foregår og hva som kan gjøres. Så sier de kanskje ok, jeg skal skjerpe

meg, jeg skal bli flinkere, jeg skal stå opp tidligere. Så går det kanskje en uke, så går de tilbake til gamle synder – ny samtale. Så funker det kanskje en liten periode, men så er det tilbake til det samme igjen.” (L1)

6 Tolkning og drøfting av resultater

I tolknings- og drøftingsdelen vil resultatene som kom frem, bli drøftet i lys av teori. Som nevnt i innledningen til resultatdelen, dreier noen tema seg om elevene. Disse har blitt tatt med fordi lærernes utsagn, i noen tilfeller, handler om lærernes opplevelser om hva de ser på som meningsfylt eller utfordrende også for elevene med forsøket uten karakterer i orden og atferd.

6.1 Positive aspekter ved å ha karakterer i orden og atferd

Sitater gjengitt i pkt. 5.1.1 tyder på at noen lærere følte en viss trygghet ved å ha noe håndfast å ”true” med. En lærer brukte metaforen ”vegg” for å beskrive hvordan en tidligere hadde muligheten til å sette en grense, og at det å kunne ty til anmerkninger og karakterer ble sett på som et hjelpemiddel i hverdagen. Ved at anmerkninger og karakterer i orden og atferd har blitt fjernet, syntes noen lærere det kunne være utfordrende å være tydelige nok. Intervjupersonene i denne studien trakk frem at det i noen tilfeller kunne være et dilemma når de skulle opptre i et pedagogisk klima tuftet på humanistiske verdier og samtidig skulle være tydelige ved å sette grenser. De pekte på at enkelte elever ikke responderte på samtaler i den grad de kanskje kunne forventet, og at anmerkninger og varsel om nedsatt karakter mulig kunne hjulpet lærerne i hverdagen til å regulere dette. Dette kan avspeile, som påpekt av Ogden (2012), at lærere ikke ønsker å fremstå som autoritære eller straffende, men har samtidig et behov for å stoppe visse former for negativ atferd. Funn er også i tråd med Antonsen & Ertesvågs (2010) påpekning om at klasseledelse med tydelige rammer gir lærerne en standard som er kjent for elevene, og som de kan gripe inn i forhold til når standarden brytes. For noen av lærerne kan muligens rammene oppleves mindre tydelige uten sanksjonsmuligheter de tidligere hadde, med anmerkninger og karakterer i orden og atferd.

Flere lærere fortalte om utfordringer med mye for sent-komming. Dette syntes å være vanskelig å få bukt med uten formelle sanksjoner. I tillegg har skolen, de tre siste årene, valgt å gi elevene mulighet til å få slettet for sent-komming ved å melde fra til lærer i første pause. En av lærerne mente at denne ordningen har virket mot sin hensikt, og at elevene utnytter "friheten" med å bry seg mindre om å komme tidsnok. Imidlertid var det lærere som fortalte at for sent-komming hadde vært et problem over lengre tid, men at det kunne variere fra år til år, avhengig av hvilke elever de hadde i klassen. Det kan dermed være vanskelig å se noen sammenheng om formelle sanksjoner har noen påvirkning i forhold til om elevene kommer presis eller ikke.

Karakteren i orden og atferd har også vært et søknadsgrunnlag i forhold til praksisplass. Praksissteder har brukt karakterene i orden og atferd til å se på elevenes orden, oppførsel og fravær. Fraværet står fremdeles på vitnemålet, og dette er nok en viktig faktor som overveies når det søkes om praksisplass. Som i arbeidslivet generelt, kan karakterene i orden og atferd erstattes med å spørre etter referanse eller anbefalingsbrev fra lærere. Da vil jo viktig informasjon om elevene fremkomme uansett. Som en av intervjupersonene nevnte, har orden- og atferdskarakterene muligens vært en innarbeidet, effektiv og viktig veileder for praksisstedene når elever skulle vurderes. Siden dette forsøket kun gjelder for VG1 elever, vil det positive aspektet praksisstedene kan ha om karakterene i orden og atferd, kun bygges på hypoteser fra noen av intervjupersonene.

Før karakterer i orden og atferd ble fjernet brukte lærerne et oversiktlig kommunikasjonsnettverk kalt "Skolearena". Her ble antall anmerkninger ført, og lærerne kunne skrive notater om elevene. Det kunne være glemt materiell, ikke levert arbeid, uro, mye for sent-komming, fravær og lignende. Dette ga en god oversikt og kontroll for kontaktlærerne. Etter at karakterene i orden og atferd ble fjernet ble også lærernes forpliktelser med å gi slike beskjeder borte. Lærerne fortalte at de tar opp elevsaker på teamene, men når timelærere sitter på andre avdelinger og på andre team enn kontaktlærerne, blir dette utfordrende og uoversiktlig. Noen intervjupersoner var kontaktlærere og kjente nok mer på dette enn de som var timelærere. Samtidig nevnte, spesielt kontaktlærerne, at den byråkratiske arbeidsmengden nå er redusert, og at akkurat det har vært en lettelse i det daglige arbeidet. I neste kapittel blir dette

nærmere beskrevet når jeg kommer inn på hva lærerne syntes var negativt ved å ha karakterer i orden og atferd.

6.2 Negative aspekter ved å ha karakterer i orden og atferd

Spesielt kontaktlærerne var lettet over å slippe møter, diskusjoner og varsel til foresatte når elever stod i fare for å bli nedsatt i karakter. Som sitater i pkt. 5.1.2 tyder på, kunne det bli lange diskusjoner blant lærerne. Dette kunne skape en uryddig prosess i og med at alle lærerne kjempet for sine elever og subjektive synsinger var med å prege utfallet. Møtene syntes å være stressende for lærerne med uryddige kriterier, som igjen førte til urettferdige karakter for elevene. Dette var negative aspekter som lærerne nå var glade for å være kvitt.

Når kriteriene for å sette karakterene i orden og atferd ble uoversiktlige, kunne det synes å medføre frustrasjon og lærerstress. Ved at anmerkninger og karakterer i orden og atferd ble fjernet, kjente intervjupersonene på at stressnivået ble senket. Fokuset ble endret til å hjelpe elevene til egenrefleksjon i stedet for å stå klare med pekefingeren og anmerkingsblokka. Alle lærerne nevnte positive aspekter ved at karakteren i orden og atferd var fjernet, blant annet fordi byråkratiske arbeidsbyrder var borte og måten karakterene tidligere ble satt, var urettferdig for elevene. Samtidig ønsket noen av kontaktlærerne en bedre oversikt når det gjelder orden og atferd hos sine elever, fordi fjerning av ”Skolearena” ga visse utfordringer og mindre oversikt hos kontaktlærerne da de ikke visste nok om sine elevers orden og atferd i alle fag/timer. Her viser resultatene at noe er motstridende i hva lærerne ønsker. På den ene siden ønsker de mindre byråkrati, men på den andre siden ønsker de mer. Det blir en oppgave for skolen å finne gode løsninger på hvordan kommunikasjonsflyten mellom lærerne skal ivaretas.

Flere lærere mente at tredelingen *god*, *nokså god* og *lite god*, ikke tegner et godt nok bilde av elevenes orden og atferd. At karakterene kun kan gå én vei, nedover, mente lærerne var en ulogisk og negativ gradering. I tillegg favner karakter *god* en stor gruppe elever, noe som også tallene fra PULS (data fra Rogaland fylkeskommune) viser. Denne gruppen elever vil høyst sannsynlig ha en veldig ulik væremåte, men som karakteren *god* allikevel dekker. Det vil si at karakteren *god* kan gis til elever

som er sosialt sterke og som bidrar mye for andre rundt seg. Denne karakteren kan også gis til elever som kommer presis, leverer arbeid til rett tid, er stille og kanskje ikke bidrar noe til fellesskapet. Elevforskjeller gjelder selvfølgelig også i de andre to kategoriene *nokså god* og *lite god*.

En av lærerne mente at karakterer i orden og atferd burde være gradert med tydelige kriterier, slik som i andre fag. Først da vil karakterene få en betydning og være en rettesnor for de som skal bruke dem til noe, samt gi et mer nyansert bilde av hver enkelt elevs sosiale kompetanse. Hvis karakteren i atferd skal vise til elevenes sosiale ferdigheter, betegner Gresham & Elliot (1986) sosiale ferdigheter som ”en spesifikk atferd som et individ viser for å utføre en oppgave kompetent”. Ved at karakterene i orden og atferd ikke viser om dette er tilfelle, mister disse sin funksjon.

Da lærerne før forsøket kunne ta i bruk anmerkninger og true med nedsatt karakter i orden og atferd, behøvde de i mindre grad å ha fokus på å bygge gode lærer-elevrelasjoner. Hvis noen lagde bråk, kom for sent eller glemte å levere arbeid til rett tid, var det bare å skrive en anmerkning, uten å måtte bry seg om hva som var årsaken til normbruddet. En slik håndtering av normbrudd kan oppfattes som straff av eleven, noe som kan skape opposisjon og ikke den ønskede atferdsendringen. Å true elevene med anmerkninger eller nedsatt karakter i orden eller atferd, kan hos noen elever fremprovosere negative reaksjoner og motstand – som verken tjener situasjonen, relasjonen eller som et pedagogisk varig virkemiddel ifølge Lerman & Vorndran, (2002); Wheeler & Richey, (2005). Straff og trusler er også i strid med Baumrinds (1991) autoritative perspektiv som innebærer at læreren viser omsorg og varme, samtidig som en er tydelig og konsekvent.

Et par lærere fortalte at de hadde sett liten grad av positiv endring hos elever som ble satt ned karakter i orden og atferd. De mente dermed at karakterene hadde liten, eller ingen orden- og atferdsregulerende funksjon. Imidlertid kan det tenkes at noen elever kan ha blitt påvirket av å bli nedsatt i karakter, selv om de tilsynelatende ikke så ut til å reagere. En av intervjupersonene mente at karakteren hadde ingen betydning, men at arbeidet en gjorde og samtalene en hadde med elevene frem til karakteren ble satt, hadde betydning. Dette sammenfaller også med det som står beskrevet i avsnittet

over, at relasjonen mellom lærer og elev spiller en viktig rolle for å forebygge og demme opp for negativ atferd.

En av intervjupersonene pekte på at problemet med for-sent komming ikke hadde forandret seg etter at karakterene i orden og atferd ble fjernet. Lærerens mening trenger nødvendigvis ikke å generaliseres, men ut fra lærerens utsagn har fravær av karakter ikke endret elevenes syn på forpliktelse med å komme tidsnok.

En annen lærer refererte til at avdelingen hans/hennes ikke hadde den mest disiplinerte elevmassen. Allikevel mente denne læreren at det å sette et kryss i et system, ikke ville gjort noen forandring i elevatferden. Dette utsagnet støtter opp om teori av DiCintio & Gee (1999), at elever ikke blir motivert i et miljø som forsøker å kontrollere dem.

Ovennevnte uttalelser fra flere intervjupersoner forteller at karakterene ikke har sett ut til å ha vært et effektivt virkemiddel for å regulere elevenes orden og atferd. Det kan være vanskelig ut fra noen sitater å trekke for bombastiske slutninger, for noen intervjupersoner mente at enkelte elever muligens hadde skjerpet seg hvis skolen fremdeles hadde brukt formelle sanksjoner. Imidlertid viser uttalelsene til intervjupersonene at karakterene ikke er noe savn, og at andre måter å stoppe negativ atferd og fremme prososial atferd på kan gjøres med andre virkemidler. Dette blir ytterligere omtalt i neste kapittel som dreier om positive aspekter ved å ikke ha karakterer i orden og atferd.

6.3 Positive aspekter ved å *ikke* ha karakterer i orden og atferd

Som nevnt i forrige kapittel, synes måten karakterene ble satt, å ha vært preget av en subjektiv og noe uryddig prosess. Lærerne mente at det ble veldig arbeidskrevende og var et tungt, slitsomt byråkrati som de nå så verdien av å slippe. I tillegg, mente de at det er et mye mer rettferdig system for elevene når ingen får karakterer, men alle får samtaler. Hva samtalene krever av lærerne blir nærmere beskrevet senere i drøftingsdelen.

Flere lærere nevnte at lærer-elevrelasjoner nå blir mer ivaretatt. Siden Bergeland videregående skole lenge har arbeidet for å implementere konsekvenspedagogikk, trenger vektlegging av lærer-elevrelasjon ikke være noe som har vært en direkte effekt ved å fjerne karakterene i orden og atferd. Allikevel mente noen av lærerne at samtalene med elevene nå var blitt mer forpliktende for alle lærerne. Samtalene brukes nå som en erstatning for anmerkninger og karakterer i orden og atferd ved normbrudd. Intervjupersonene mente at samtalene og en god kontakt med elevene kunne virke forsonende, læringsfremmende og avvæpnende i forhold til for eksempel aggressiv atferd. En lærer refererte til en episode hvor en utvisning kunne ha vært med å forsterke aggresjon hos eleven, men i stedet ble løst på en god måte med samtale om hva og hvorfor situasjonen oppstod. Dette funnet støtter en studie av Sutton et al., (2009) som viser til at lærere som anvender dårlige ledelsesteknikker som aggresjon og straff, bidrar til sine egne problemer ved å reagere med strategier som bare tjener til å forverre problemene de er ment å overvinne eller forebygge. Funnet støtter også annen forskning, fra blant andre Christenson & Thurlow (2004) som viser til at elevenes opplevelse av god støtte og trygg relasjon til læreren, samsvarer med deres opplevelse av skoletilhørighet og trivsel.

Et av spørsmålene som ble stilt til intervjupersonene var om selvbestemmelse og autonomi hos elevene var noe som ble vektlagt i undervisningen, og om dette i så fall gikk på bekostning av struktur og arbeidsro. Her ble også samtaler og god relasjon til elevene trukket frem av lærerne. En lærer fortalte at Bergeland videregående skole over tid har satset på å gi elevene handlingsrom til å ta egne valg og påvirke sin egen skolehverdag. Etter fjerning av formelle sanksjoner, mente samme lærer at regulering av orden og atferd, i større grad enn før forsøket, har blitt erstattet med mer forpliktende elevsamtaler. Dette mente læreren ga elevene en mulighet til å reflektere rundt sin sosiale kompetanse og til å se konsekvensene av egne handlinger. Samme intervjuperson sa i forlengelsen at elevene ved VG1 brukte studietimene mer effektivt utpå vårparten. Læreren mente det kunne være et resultat av tydelig og god lærerstøtte, som etter hvert gjorde at elevene så verdien av å bruke studietimene til fag, til egen fordel. Dette funnet er i tråd med Deci & Ryan (2002) sin selvbestemmelsesteori, som hevder at mennesker har et medfødt behov for selvbestemmelse, autonomi eller å være aktører i eget liv. Funnet støttes også i Jang et al., (2010) sin studie som påpeker at det ikke er noen motsetning mellom et godt

strukturert læringsmiljø og autonomistøtte, og at motivasjon stimuleres når elevene kan ta egne valg i forhold til hvordan læringsoppgaver kan gjennomføres. For at det skal etableres et strukturert læringsmiljø, må imidlertid lærerne være trygge i lærerrollen og sikre på hvordan de skal håndtere situasjoner i klasserommet. Dette kommer jeg inn på senere i oppgaven når negative aspekter ved å ikke ha karakterer i orden og atferd blir drøftet.

Som en del av konsekvenspedagogikken vil Bergeland videregående skole at elevene skal ansvarliggjøres og se konsekvenser av egne valg. Noen lærere viste til at dette var noe som i stor grad ble gjenspeilet i fagkarakterene. Hvis elever hadde stort fravær, ikke leverte arbeid og lignende, ville dette få følger i fag, noe som de mente ga større effekt på elevene enn å bli satt ned i orden. En lærer mente at elevene må ha kontroll på orden og atferd for å klare seg bra i alle fag. Dette virker som en rimelig påstand som ifølge Ogden (2012) kan knyttes til tenkningen om ”det pedagogiske verkstedet” hvor læreren gjennom diskusjon, overtalelse og undervisning forsøker å påvirke elevenes tenkning og dermed forståelse og ansvarlighet.

Det kunne synes som om lærernes positive erfaringer med forsøket mye handlet om å ha fokus på sosial kompetanse i stedet for registrering av negativ atferd.

Intervjupersonene mente at skolen nå legger mer vekt på sosiale dimensjoner enn irettesettelser og trusler om anmerkninger og nedsatt karakter. Lærere fortalte at de hadde et mer positivt elevfokus med denne måten å arbeide på. Å ha en god dialog med elevene, prøve å bevisstgjøre og bygge opp i stedet for å bryte ned, var noe av det intervjupersonene mente var positivt med forsøket uten orden- og atferdskarakterer. Intervjupersonene refererte til at samtalene de hadde med elevene var preget av gjensidig forståelse og respekt, heller enn av kjeft og reprimander. Dette mente de var en fin kommunikasjonsform som både lærere og elever så ut til å sette pris på, og som ga mening ut fra skolens pedagogiske verdisyn. Lærernes beskrivelser av hvordan de bygger positive relasjoner til elevene er i tråd med Bergin & Bergin (2009) sin studie. Studien viser til at elever som har positive relasjoner til lærere og andre elever, vil oppleve tilhørighet til skolen, noe som igjen vil føre til økt motivasjon og læring.

Bergeland videregående skole er, som nevnt, organisert ved at hver klasse har to lærere, og at teamene har arbeidsrom og møterom i nærheten av klasserommene elevene oppholder seg i. Intervjupersonene syntes dette skapte en god kontakt med elevene og et nært samarbeid med andre lærere på samme team. I tillegg har skolens fokus på konsekvenspedagogikk – over år – gjort sitt til at lærerne har en felles holdning om hva de skal vektlegge og hvordan de skal opptre i skolehverdagen. Intervjupersonene ble spurt om de trodde forsøket fungerte på en bestemt måte siden skolen er organisert som den er, og at den har en spesiell pedagogisk forankring. Her kom det i hovedsak frem at forsøket hadde fungert bra mye takket være organiseringen til lærerne, det tette samarbeidet rundt elevene og at skolen er opptatt av konsekvenspedagogiske retningslinjer. Lærerne mente at det å fjerne karakterene i orden og atferd i lys av konsekvenspedagogikken ga mening og ble satt i en sammenheng. De fleste lærerne trodde andre, mer regelstyrte skoler, muligens ville slitt med å bare skulle fjerne karakterene i orden og atferd, da andre skoler antakelig ikke har arbeidet med en slik organiseringsform eller lagt vekt på konsekvenspedagogikk, slik som Bergeland videregående skole har gjort.

6.4 Negative aspekter ved å *ikke* ha karakterer i orden og atferd

Intervjupersonene trakk også frem negative aspekter ved ikke å ha karakterer i orden og atferd. Noen lærere syntes det noen ganger var vanskelig å nå frem med samtaler når elever skulle se konsekvenser av egne handlinger. Som en av lærerne litt oppgitt sa; ”*vi snakker og snakker*”. Andre lærere refererte også til at enkelte elever ikke virket som å bry seg etter gjentatte samtaler. Det er ikke sikkert en formell sanksjon som anmerkninger eller nedsatt karakter i orden eller atferd hadde gjort noen forskjell i elevreaksjon. Noen lærere mente allikevel at en og annen elev muligens hadde skjerp seg mer hvis anmerkninger og karakterer fremdeles hadde vært gjeldende. Jeg kommer tilbake til dette senere i dette kapitlet, ”Når konsekvensene ligger langt frem i tid” blir drøftet.

Fravær av karakterer og anmerkninger, som tidligere kunne være med på å regulere elevenes orden og atferd, har nå blitt erstattet med at lærerne har samtaler med elevene. Flere av intervjupersonene nevnte at samtalen krever mye tid. Lærernes arbeidssituasjon er kompleks, og gjennom intervjuene refererte de til en del sosiale

utfordringer de skal håndtere, samtidig som de skal lære elevene fag. Fem lærere er sitert med utsagn om dette. En av disse fortalte at Bergeland videregående skole legger godt til rette for å ha samtaler med elever, men at skolen ikke har samme prioritering når det gjelder fagmøter med andre lærere. Dette utsagnet kan tyde på at skolens sosiale prioriteringer må vektlegges ytterligere når formelle sanksjoner er fjernet, og at det kan gå på bekostning av lærernes faglige for- og etterarbeid. En annen lærer syntes at samtalene gjør jobben deres mer komplisert enn på andre videregående skoler som er mer konservative og disiplinerte. Dette kan henge sammen med at noen elever trenger mer klare retningslinjer og tydelig klasseledelse i tråd med "Assertive discipline" (Canter & Canter, 1976) for å klare å holde seg innenfor rammene skolen har satt.

Et tredje forhold som lærerne syntes var negativt ved å ikke ha karakterer i orden og atferd var at skolen burde ha klarere retningslinjer for håndtering av normbrudd. Noen opplevde at lærere gjorde ting forskjellig, og at dette kunne føre til frustrasjon. Disse lærerne uttrykte en viss usikkerhet om hvordan de skulle forholde seg i enkelte situasjoner og hva som skulle være gjeldende. De ønsket en felles forståelse av hvordan normbrudd skulle håndteres. Intervjupersoner fortalte om savn av konkrete konsekvenser som elevene forstod og som kunne føre til utvikling. Disse funnene er i samsvar med forskning av Ertesvåg et al., 2010, som viser til at samarbeid i læringsfellesskap ikke alltid gir det resultatet en ønsker. En av grunnene til dette, mener studien av Ertesvåg et al., (2010) kan være at læring i fellesskap ikke blir gjennomført i tråd med kunnskap en har om effektivt samarbeid, eller at enkeltpersoner ikke finner sin plass i læringsfellesskapet.

Som en forlengelse av foregående avsnitt, savnet også noen lærere mer kunnskap om konsekvenspedagogikken. Nye lærere blir sendt på kurs i Danmark, men noen av de lærerne som har jobbet ved skolen noen år, har fått kjennskap til konsekvenspedagogikken gjennom kurs og møter lokalt på skolen. Dermed ble det noe sprikende i hva de forskjellige lærerne visste om skolens pedagogiske grunnlag. Selv om fjerning av karakterer i orden og atferd ikke er direkte knyttet til konsekvenspedagogikken, er fjerning av karakterene et resultat av en videreføring av den. I tillegg må lærerne bruke andre metoder, tuftet på konsekvenspedagogikken, når de nå skal erstatte karakterene med andre måter å regulere og kontrollere orden og

atferd på. Dermed blir lærernes arbeidshverdag, og således forsøket uten karakterer, direkte eller indirekte preget av konsekvenspedagogikken. Lærere refererte til at de hadde stor frihet og at det var en fin ting, men savnet en mer systematisk arbeidsprosess og felles forståelse for hvordan skolens pedagogiske plattform skulle anvendes i praksis. Noen ønsket mer støtte og tilstedeværelse fra ledelsen, og savnet mer kunnskap om konsekvenspedagogiske virkemidler. Disse funnene kan støtte teori av Ertesvåg (2012) som skriver at skoler i pedagogisk endring, krever at ledelsen skaper et læringsfellesskap for lærerne. Siden endringen ved Bergeland videregående skole, med å fjerne karakterer i orden og atferd, kun har foregått siden i høst, er nok skolen i en prosess hvor nye strukturer og måter å jobbe på kan ta noe tid å etablere.

Det siste punktet om negative aspekter ved å ikke ha karakterer i orden og atferd handler om når konsekvenser ligger langt frem i tid. Intervjupersoner refererte til elever i pkt. 5.2.2 som ikke responderte på samtaler og hadde vanskelig for å se konsekvenser når sanksjoner ikke er like umiddelbare. Lærerne syntes at det med disse elevene kunne være utfordrende å finne gode måter å håndheve normbrudd på, da de ikke responderte på samtaler som skal ligge til grunn for skolens konsekvenspedagogiske tilnærming. Umiddelbare sanksjoner ved regelbrudd har tidligere vært anmerkninger, eller påminnelser om fare for å bli nedsatt i karakter. Enkelte lærere hadde nå erfart at elever ikke endret atferd når grensesettingen ikke lenger er like tydelige og direkte. De umiddelbare sanksjonene er nå byttet ut med samtaler, og ikke alle elever responderer på disse. Selv om lærerne mente at de fleste elevene ser en sammenheng med at god orden og atferd også gir gode fagkarakterer, gjelder dette ikke alle elever. Fagkarakterene ligger, for disse, så langt frem i tid at de ikke klarer å se konsekvensene av å ikke møte opp i timer eller slurve med å levere arbeid til rett tid, noe som skal til for å danne et karaktergrunnlag. Som en lærer viste til, er elevene mer ”her og nå”. De evner ikke å se så langt fremover, men lover bot og bedring – uten at det skjer.

Hva som gjør at noen elever ikke har denne evnen og kan virke likegyldige, kan være forårsaket av mange ting. Grunnen kan være alt fra lite motivasjon, vanskelige hjemmeforhold eller angstproblematikk som gjør at elever har en atferd som ikke er forenlig med skolens normer, mål og intensjoner. Det kan være et paradoks at elever som får hyppige samtaler med lærere likevel ikke klarer å motivere seg til å endre

atferd. Det har ikke kommet klart frem i intervjuene om samtalerne hadde en viss struktur eller munnet ut i nye målsettinger for elevene. Årsaker til at noen samtaler ikke når frem, eller at elever ikke klarer å se konsekvensene når de ligger for langt frem i tid kan, ifølge Schunk (1991) sin studie, være at målene er for langsiktige, lite spesifikke, eller ikke er tilpasset elevenes mestringsnivå. Dette mener Schunk (1991) er viktige egenskaper hvis målene skal ha noen effekt på motivasjon.

En annen årsak til at elever ikke responderer på samtaler eller klarer å se konsekvensene når de ligger langt frem i tid, kan være at de har en AD/HD diagnose. Barkley & Murphys (1998) teori forklarer at denne elevgruppen mangler evnen til å regulere atferd i tråd med langsiktige konsekvenser. Disse presterer dårlig når det går lang tid mellom beskjeder som blir gitt og belønning som følger. I og med at Bergeland videregående skole vil vektlegge konsekvenspedagogiske virkemidler når de håndhever normbrudd, kan disse muligens ikke virke umiddelbare og tydelige nok for elever med slike vansker.

7 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke læreres erfaringer med å fjerne karakterer i orden og atferd utfra følgende spesifikke forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke konsekvenser har det for lærernes arbeidshverdag å fjerne karakterene i orden og atferd?*
- 2. Opplever lærerne at endringene påvirker læringsmiljøet og elevenes orden og atferd?*

I dette avsluttende kapitlet vil jeg presentere en kort oppsummering av funn jeg synes veier tyngst i forhold til forskningsspørsmålene. I tillegg vil jeg beskrive noen metodiske forbehold og egne refleksjoner jeg har gjort meg underveis, samt hvordan funnene i denne studien kan overføres til å gjelde andre skoler. Til slutt kommer jeg inn på hva jeg ser på som viktig og ønskelig med hensyn til videre forskning på dette området.

7.1 Oppsummering av funn

7.1.1 Konsekvenser for lærernes arbeidshverdag

Lærernes svar tyder på at det å fjerne karakterene i orden og atferd har hatt begrenset betydning for deres arbeidssituasjon. Dette synes å ha sammenheng med at Bergeland videregående skole har hatt fokus på å implementere konsekvenspedagogikk over flere år. Flere lærere har, ved å bruke konsekvenspedagogiske virkemidler som samtaler, nedtonet formelle sanksjoner og gradvis implementert denne måten å jobbe på over tid. Dermed ble det vanskelig å finne tydelige kontraster i lærernes arbeidshverdag etter karakterene i orden og atferd ble fjernet.

Likevel tyder resultatene fra denne studien på at det å fjerne karakterene i orden og atferd har visse konsekvenser for lærernes arbeidshverdag. Lærerne fortalte om både positive og negative sider ved å ha karakterer og likeledes med å ikke ha dem. Antall positive aspekter ved å ha karakter som er trukket frem, er relativt få. Lærerne er alle positive til det å fjerne karakterene i orden og atferd. Resultatene forteller at lærernes arbeidshverdag har blitt lettere med mindre byråkratisk stress og diskusjoner med å finne ut hvem av elevene som skal ha hvilken karakter. Det ble også trukket frem at forsøket gir et mer rettferdig system for elevene, noe som kunne se ut til å samsvare bedre med lærernes elev- og pedagogiske verdisyn. Imidlertid savnet kontaktlærerne en oversikt over elevens orden og atferd fra andre lærere ved skolen. Dette kjente spesielt kontaktlærerne kunne bli uoversiktlig og uforutsigbart. Selv om lærerne satte pris på mindre byråkrati på den ene siden, savnet kontaktlærerne mer oversikt i form av systematisk, skriftlig kommunikasjon mellom lærere på den andre siden.

Funn i studien tyder på at lærerne opplever skolens fokus på sosiale dimensjoner som positivt og givende å være en del av. Lærerne trakk ofte frem skolens vektlegging av konsekvenspedagogikk og virket oppriktig stolte og motiverte over måten skolen ble drevet på. Tall fra PULS (Data fra Rogaland Fylkeskommune) viser at elevene ved Bergeland videregående skole trives. Det kan være et resultat av at skolen vektlegger verdier som er oppbyggende for elevene og skaper et godt sosialt klima. Funn i studien kan også tyde på at lærerne bruker mye tid på å bygge gode relasjoner til elevene gjennom hyppige samtaler. Internasjonal forskning viser at barns evne til å inngå i positive relasjoner med lærere og medelever er viktig både for sosial tilpasning og akademisk læring (Bergin & Bergin, 2009).

Det som kunne virke som utfordrende for noen av lærerne, var måten håndheving av normbrudd skulle håndteres. Dette mente enkelte lærere ikke var godt nok skissert og fastlagt fra ledelsen. Lærerne refererte til hyppige elevsamtaler, noe som tok mye tid, også fra det som skulle brukes til fagforberedelser og samarbeid med andre lærere. I tillegg nevnte intervjupersoner at samtalene ikke alltid førte frem. Dermed kunne noen av lærerne føle på frustrasjon og stress. Det er ikke sikkert at karakterer eller anmerkninger hadde gjort forandringer i forhold til dette, men noen lærere savnet mulig en trygghet i å ha en formell sanksjonsmulighet som i noen tilfeller kunne virke som en vekker for enkelte elever. Lærerne som ble intervjuet var lettet over at karakterene nå var borte, men savnet i noen tilfeller en mer presis ”oppskrift” på hvordan normbrudd skulle håndteres. Ikke alle intervjupersonene hadde like lang erfaring fra skole, og noen hadde temmelig ulik bakgrunn og utdanning. Dette kan ha noe å si for hvor trygge de var i lærerrollen, og i måten de så på utfordringer i forhold til klasseledelse. Forskning som Marzano et al., (2003) har oppsummert, viser at tydelig klasseledelse, regler og prosedyrer har positiv innvirkning på elevenes atferd. Det blir vanskelig å vite eksakt hvor tydelig klasseledelse de ulike lærerne ved skolen utøver i klasserommet, men ut fra intervjuene kom det frem at lærerne kunne ha ulike syn på hvordan de definerte begrepet ”klasseledelse” og hva de selv la vekt på som klasseledere. Enkelte lærere syntes å være mer fortrolige enn andre med hvordan de skulle opptre i klasserommet og hvordan normbrudd skulle håndteres. Når relasjonsbygging og grensesetting skal gå hånd i hånd, er dette i tråd med teori om autoritativ klasseledelse. Relasjonsbygging og grensesetting stiller krav til lærernes ferdigheter i å regulere elevenes atferd på en måte som forener varme og kontroll. Siden skolen legger vekt på konsekvenspedagogikk, en filosofi bygget på humanistiske verdier, kan tydeligheten forsvinne eller bli mer ullen for noen av lærerne – og for elevene. Noen lærere savnet dermed mer veiledning om retningslinjer fra ledelsen, hva karakterene i orden og atferd nå skal erstattes med.

Når Bergeland videregående skole legger til grunn en verdibasert pedagogikk som utgangspunkt for forsøket uten karakterer i orden og atferd, krever det samarbeid i skolefelleskapet og utvikling av et felles verdigrunnlag. Forsøket er inne i sitt første år, og trenger muligens å gå seg til. Da kan det være viktig for lærernes arbeidshverdag at skolen legger mer tydelige føringer om felles strategier. Profesjonelle læringsfelleskap er ifølge Ertesvåg (2012) en kollektiv kultur med felles mål og felles strategier for å nå disse målene. Dette kan nok innarbeides mer

grundig ved Bergeland videregående skole hvis forsøket på sikt skal gjennomsyre skolehverdagen på en måte som lærerne kjenner seg mer fortrolige og trygge i.

7.1.2 Endringer i læringsmiljø og i elevenes orden og atferd

Som tidligere nevnt, har Bergeland videregående skole over flere år hatt konsekvenspedagogikk på agendaen, og som en forlengelse av dette fjernet anmerkninger for to år siden. Disse to faktorene mente lærerne hadde gjort større endringer i læringsmiljøet enn forsøket uten karakterer i orden og atferd.

I studien kan fjerning av karakterene, se ut til å ha hatt lite betydning i forhold til elevenes orden og atferd. Lærerne uttrykte at elevene så ut til å respondere mer på faglige resultater enn på karakterene i orden og atferd. De mente at elevene selv så at god orden og atferd må til for å oppnå gode fagkarakterer. Disse erfaringene forteller at de formelle sanksjonene kan erstattes med andre tilnærminger som vektlegger prososial atferd i stedet for å dempe uønsket atferd. Høy trivsel og lite frafall i elevmassen ved skolen tyder på at majoriteten av elever responderer positivt på hvordan skolen drives. Det kan se ut som elevene finner seg godt til rette i et læringsmiljø preget av en pedagogikk tuftet på humanistiske verdier og sosiale dimensjoner. Når lærerne i tillegg ikke mener det er noen forskjell i elevenes orden og atferd før og etter forsøket trådte i kraft, vil en kunne anta at fjerning av karakterene har hatt et positivt utfall.

7.1.3 Punktvis oppsummering

For å oppsummere funnene i denne studien, vil jeg kort skissere de mest fremtredende endringene som lærerne ga uttrykk for:

Positive endringer	Negative endringer
Lærerne opplever at forsøket med å fjerne karakterer i orden og atferd:	
- letter lærernes arbeidshverdag i forhold til byråkratisk stress og diskusjoner - fremkaller gode lærer-elevrelasjoner	- har ført til mindre kommunikasjon mellom lærere om elevenes orden og atferd

<ul style="list-style-type: none"> - gjør at lærerne vektlegger sosial kompetanse - vektlegger elevenes medbestemmelse og autonomi - fører til høy trivselsfaktor blant elevene 	<ul style="list-style-type: none"> - er noe uklart i forhold til hvordan regelbrudd skal håndheves - har ført til at lærere savner mer pedagogisk kunnskap og tydeligere retningslinjer for bruken av den
--	---

Resultatene må sees i lys av Bergeland videregående skoles årelange satsing på konsekvenspedagogikk og nedtrapping av formelle sanksjoner, fjerning av anmerkninger for to år siden og nå karakterene i orden og atferd. Likevel tyder funnene på at det er minst like sannsynlig med positive som negative konsekvenser av å fjerne karakterer i orden og atferd i videregående skole. Mer forskning med ulike forskningsmetoder og et større utvalg av skoler med mer tradisjonell pedagogisk filosofi er nødvendig for å kunne trekke konklusjoner om karakterene i orden og atferd bør beholdes eller fjernes.

Som svar på forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven, viser funnene at forsøket har hatt lite konsekvenser for lærernes arbeidshverdag. Funnene viser også at forsøket har ført til få endringer i læringsmiljø og elevenes orden og atferd.

7.2 Metodiske forbehold og refleksjoner

Formålet med denne masteroppgaven var å finne svar på om forsøket uten karakterer i orden og atferd hadde gjort store forandringer og gitt utfordringer i lærernes arbeidshverdag ved Bergeland videregående skole. For å belyse dette, ble ti lærere ved skolen intervjuet som alle hadde erfaring med forsøket uten karakterer i orden og atferd på VG1. Forskningen ble dermed basert på et relativt lite utvalg på grunn av masteroppgavens tidsramme. Dette påvirker oppgavens generaliserbarhet og kunnskapsoverføringsverdi. Majoriteten av intervjupersonene hadde erfaring med skolens pedagogiske plattform og kunne mulig være påvirket av skolens filosofiske ideologi. Imidlertid hadde lærerne som ble intervjuet ulik bakgrunn, utdannelse, erfaring og jobbet ved ulike studieretninger ved skolen. Da alle ti intervjupersoner tilhørte samme skole, og samtidig jobbet på samme trinn, kan dette ha påvirket resultatenes overførbarhet. Utvalget kan også ha påvirket resultatenes troverdighet i og med at intervjupersonene var klar over sin rolle i intervjusituasjonen, og at dette

kan ha ført til beskrivelser med hensikt om å gi et bedre inntrykk av forsøket og sin egen arbeidsplass. Imidlertid så jeg ikke noe tegn til dette verken i intervjusituasjonene, eller da transkripsjonene ble nøye gjennomarbeidet.

I denne masteroppgaven ble intervju tidlig vurdert som den mest hensiktsmessige metoden for å finne svar på forskningsspørsmålene. Siden noen av intervjupersonene kun hadde arbeidet ved skolen siden i fjor høst, og noen hadde flere års erfaring ved skolen eller læreryrket generelt, kan svarene dermed ha gitt et mer nyansert bilde av forsøket. Dette kan ha vært med på å styrke studien, fordi den genererer informasjon fra ulike lærererfaringer – både på den gjeldende skolen, og meninger sett i lys av erfaringer fra andre skoler. Jeg prøvde å sikre at hvert intervju ble gjennomført på samme måte. Imidlertid var hver intervjuperson, naturlig nok, forskjellig. Dermed ble intervjuene noe ulike i form av tilleggsspørsmål og hvordan intervjuguiden ble fulgt. Som nevnt i metoddelen, brukte jeg det Kvale & Brinkmann (2012) kaller et semistrukturert intervju som metode. Et slikt intervju skal innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, samt sirkle inn bestemte temaer. Dette er noe jeg fikk gjennomført med alle intervjupersonene, selv om intervjuene ble litt ulike i form og innhold.

Siden masteroppgaven baseres på funn fra intervjupersonenes uttalelser, ønsket jeg å trekke ut de sitatene som best ivaretar studiens troverdighet og gyldighet. Samtidig ønsket jeg å trekke ut sitater som best illustrerer det intervjupersonene ønsket å formidle. Dette prøvde jeg å sikre med å gå kritisk og nøye gjennom intervjuene flere ganger. På grunn av begrensninger i tid, ble ikke resultatene bekreftet av intervjupersonene. Dette kunne styrket studiens troverdighet og gyldighet, men forhåpentligvis har dette ikke hatt noen avgjørende betydning.

Jeg manglet studier eller undersøkelser fra Norge som jeg kunne sammenligne funnene med. Til tross for dette, har funnene vært drøftet opp mot nasjonal og internasjonal teori. Siden det er lite forskning om dette temaet, er det behov for flere forskningsprosjekter som kan øke kunnskap og forståelse av det å fjerne karakterer i orden og atferd. Det kunne derfor vært nyttig å se effekten av en kvantitativ undersøkelse på flere videregående skoler som vil ha et større utvalg og gi et bredere og mer nyansert bilde av et slikt forsøk.

7.3 Overførbarhet og videre forskning

Som nevnt var formålet med denne masteroppgaven å finne svar på om forsøket har hatt konsekvenser for lærernes arbeidshverdag, samt om lærerne opplevde at endringene påvirket læringsmiljøet og elevenes orden og atferd – på Bergeland videregående skole. Det er viktig å se konteksten av forsøket, ha skolens historie og pedagogiske forankring i bakhodet med tanke på studiens resultat. Studien har sine begrensninger ved at den kun har vært gjennomført ved en skole som har en spesiell historie med en mangeårig satsing på konsekvenspedagogikk og nedtrapping av formelle sanksjoner. Dette har tydelig påvirket resultatene og dermed studiens overføringsverdi.

Siden det ikke er gjennomført tidligere forskning om erfaringer ved å fjerne karakterer i orden og atferd, er det vanskelig å si noe om resultatene intervjupersonene refererte til, er gjeldende ved andre videregående skoler. Det er ikke sikkert at et slikt forsøk ville hatt en like liten endring i lærernes arbeidshverdag ved andre skoler. Ved mer regelstyrte skoler som er opptatt av disiplin og andre pedagogiske overbevisninger, ville mulig kontrastene mellom før og etter et slikt forsøk vært større. Dette er bare en hypotese, men mer forskning med ulike forskningsmetoder og større utvalg, flere studieretninger og andre pedagogiske verdigrunnlag, vil kunne gi grundigere svar på dette.

8 Kildehenvisning

Aloe, A. M., Amo, L. C. & Shanahan, M. E. (2013). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educ Psychol Rev* (2014) 26, 101-126.

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review* 12, 30-44.

Antonsen, T. & Ertesvåg, S. K. (2010). Godt læringsmiljø og bedre læring gjennom implementering av skoleomfattende tiltak? *Spesialpedagogikk*, 03(10), 31-44.

Bandura, A. (red). (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Stanford University. Cambridge University Press.

Barkley, R. A & Murphy, K. R. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Clinical Workbook*, (2. utg.). New York: The Guilford Press.

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.

Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behavior in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 23-43.

Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.

Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2004). School drop outs. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 11. mars 2015 fra:

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/personopplysninger-konfidensialitet-og-anonymisering/>

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. [New York]: The University of Rochester Press.

DiCintio, M. J. & Gee, S. (1999). Control is the key: Unlocking the motivation of at-risk students. *Psychology in the Schools*, Vol. 36(3), 1999.

Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of Classroom Management*, (2. utg.). New York and London: Routledge Taylor & Frances Group.

Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ertesvåg, S. K., Roland, P., Vaaland, G. S., Størksen, S. & Veland, J. (2010). The challenge of continuation: Schools' continuation of the Respect program. *Journal of Educational Change*, 11, 323-344.

Forskning.no. *Bedre lærere avgjørende*. Hentet 13. februar 2015 fra:

<http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2009/01/bedre-laerere-avgjorende>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

Klassen, M. R. & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lazarus, R. S. (2009). *Stress og følelser: en ny syntese*. (1. utg. 2. opplag) København: Akademisk forlag.

Lerman, D. C. & Vorndran, C. M. (2002). On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behaviour disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(4), 431-464.

Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Munthe, E. (2003). Teachers' professional certainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 801-813.

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2003). The Validity of Teacher Ratings of Adolescents' Social Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 63-76.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. (2009). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 27. februar 2015 fra

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-1

Pianta R. C. & Walsh D. J. (1996). *High-Risk children in Schools: Constructing Sustaining Relationships*. Routledge / New York & London.

Porter, L. (2006). *Behaviour in Schools*. (2. utg.). Open University Press.

PULS; *Tall og oversikt over karakterer i orden og atferd*; Data fra Rogaland fylkeskommune.

Roland, P. (2013). *Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne?* I Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.). (2013). *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 81-93). Fagbokforlaget.

Roland, P., Størksen, I. & Omdal, H. (2014). *Den autoritative voksenstilen og relasjonsarbeid i barnehagen*. I Skeie, Eyvind (Red.). *Kompetanseløft i barnehagen* (s. 13-44). Være Sammen AS & IdeHospitalet AS, 2014, Universitetet i Stavanger.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. London: Sage.

Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C.C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130-137.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Ordensreglementet Udir -8-2014*. Hentet 3. mars 2015 fra

<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelver-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014/7-Hva-reguleres-i-et-ordensreglement/#a7.2>



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Edvin Bru

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 07.01.2015

Vår ref: 41037 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41037	<i>Hvilke konsekvenser har det for lærernes arbeidshverdag å fjerne orden- og atferdskarakterer ved Bergeland videregående skole? Har orden- og atferdskarakterer en atferdsregulerende funksjon?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Edvin Bru
Student	Toril Kroken

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

VEDLEGG 1

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Toril Kroken toril.kroken@stavanger.kommune.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41037

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler imidlertid at setningen "Informantene må signere en informert og fri samtykkeerklæring" slettes, og erstattes av "Deltakelse i prosjektet er frivillig". Videre bør det presiseres at "Lydopptakene vil bli slettet, og datamaterialet anonymisert, etter at masteroppgaven er ferdig skrevet og innlevert, juni 2015".

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

VEDLEGG 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Forsøk uten karakterer i orden og atferd for VG1 elever skoleåret 2014/2015”

Bakgrunn og formål

Som dere er kjent med, skal Bergeland videregående skole skoleåret 2014/2015 gjennomføre et forsøk hvor merknadsregistrering med påfølgende karaktersetning i orden og oppførsel for VG1 elevene erstattes av veiledning og en aktiv og bevisst utvikling av den enkeltes sosiale handlingskompetanse. Forsøket er godkjent av Utdanningsdirektoratet, og er i første omgang et prøveprosjekt som skolen ønsker å se resultatene av. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved UiS, er forespurt om å finne ut hvordan ordningen påvirker skolehverdagen til elever og lærere. I denne sammenheng er vi to mastergradsstudenter som henholdsvis skal intervjuere elever og lærere for å prøve og finne svar på dette. Våre to masteroppgaver skal danne et bilde av hvordan forsøket har virket inn på læringsmiljøet, og en rapport for evalueringen av forsøket skal sendes Utdanningsdirektoratet etter endt forsøksperiode.

Bakgrunnen for forsøket er at Bergeland videregående skole mener at karakterene i orden og atferd i svært liten eller ingen grad gir et korrekt bilde av elevenes menneskelige kvaliteter og personlighet, eller gir gode retningslinjer for elever med avvikende atferd. Skolen ønsker å etablere en klasse- og læringsledelse basert på *konsekvenspedagogikk* som skal stimulere og utvikle elevenes sosiale handlingskompetanse hvor en karakterbasert vurdering i orden og atferd verken er relevant, nødvendig eller ønskelig. Hensikten med masteroppgaven er å gi svar på hvilke konsekvenser det har for *lærernes arbeid* å fjerne orden- og atferdskarakterer ved Bergeland videregående skole. I tillegg er det et ønske å finne ut om orden- og atferdskarakterene har en atferdsregulerende funksjon.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I februar 2015 ønsker masterstudent Toril Kroken å foreta intervjuer av ca. 10 lærere ved ulike studieretninger ved Bergeland videregående skole, både i Waisenhusgt. 50 og Tanke Svilandsgt. 73. Deltakelse i prosjektet er frivillig. Informanter har til enhver

VEDLEGG 2

tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Masterstudent vil benytte lydopptak under intervjuene. Lydopptakene vil bli slettet og datamaterialet anonymisert etter at masteroppgavene er ferdig skrevet og innlevert, juni 2015. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, (NSD); <http://www.nsd.uib.no/personvern/>. Masterstudent og veileder er underlagt taushetsplikt og alle data behandles konfidensielt. Dette betyr at data ikke blir presentert ved å kunne gjenkjenne personer. Veileder og prosjektansvarlig, professor Edvin Bru, vil sørge for at det gjøres forskningsetiske vurderinger i hele forsøksperioden.

Rektor Leif Gunnar Wikene tar kontakt med lærere som kunne tenke seg å delta som informanter. Det vil så bli utarbeidet en nummerert liste med aktuelle informanter, uten navn. Vi ved UiS vil foreta et tilfeldig utvalg på ca. 10 lærere som vi henter fra denne listen. På forhånd, takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Edvin Bru
Professor NSLA
Veileder og prosjektansvarlig
e-post: edvin.bru@uis.no

Toril Kroken
Masterstudent i spesialpedagogikk, UiS
e-post: toril.kroken@stavanger.kommune.no

Vedlegg: Samtykkeskjema til deltakelse i studien

VEDLEGG 2

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Sign. prosjektdeltaker

Dato

VEDLEGG 3

Intervjuguide

1. Hvilke regler/normer har dere for orden og atferd?
2. Hvordan blir elevene gjort kjent med disse reglene/normene?
3. Hvordan blir disse reglene/normene fulgt opp eller håndhevet?
(Håndtering av normbrudd og konfliktsituasjoner, annerledes enn før forsøket trådte i kraft, i så fall hvordan?)
4. Hva legger du i begrepet ”sosial kompetanse”? Bruker du mye tid på å lære elevene sosial kompetanse?
5. Opplever du at forsøket har hatt en betydning for elevenes orden og atferd på skolen/i klassen? Hvordan?
6. Hvordan har det å fjerne karakterer i orden og atferd påvirket kravene iht. det å være lærer?
7. Har ordningen vært utfordrende eller givende for deg som lærer? På hvilke måter?
8. Må lærerne inneha en annen type kompetanse med denne ordningen?
9. Hva legger du i begrepet ”klasseledelse”, og hva legger du vekt på som klasseleder?
10. Er selvbestemmelse og autonomi noe som vektlegges i undervisningen? Går dette i så fall på bekostning av struktur og arbeidsro?
11. Hvordan påvirker det å fjerne karakterene i orden og atferd relasjonen mellom lærer og elev?

VEDLEGG 3

12. Hvordan har det å fjerne karakterer i orden og atferd påvirket samarbeidet mellom lærerne?

13. Tror du det å fjerne karakterer i orden og atferd ville fungert annerledes på en skole som hadde en annen pedagogisk plattform enn konsekvenspedagogikk?

14. Tror du forsøket fungerer på en bestemt måte siden Bergeland vgs er organisert på en spesiell måte? (Teamrom i nærheten av elevene, 2 lærere pr. klasse, etc.)

15. Har det oppstått situasjoner som har vært vanskelige å løse? Hva, hvordan?

16. Har det oppstått situasjoner som har vært løst på en god måte? Hva, hvordan?