



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS
Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2015

Åpen

Forfatter: Heidi Bringedal

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: En skolehverdag uten karakterer i orden og atferd

Engelsk tittel: Education without grades in order and behaviour

Emneord: Karakterer
Orden og atferd
Regler og rutiner
Relasjoner
Medvirkning
Sosial kompetanse

Antall ord: 27911
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 15.05/2015
dato/år

Forord

Nå er mitt studieløp på seks sammenhengende år over, og prosessen har vært svært lærerik. Masterstudiet har vært spennende, men også krevende. Jeg er stolt av å levere forskning som tar for seg et temaområdet som er lite studert, og som samtidig er en så utbredt ordning i Norge. De fleste ungdom- og videregående skoler i Norge benytter seg av anmerkninger med påfølgende karaktersetning i orden og atferd, og dette er det tema som blir studert i denne oppgaven. Elevperspektivet som denne oppgaven tar for seg er en viktig betraktningssmåte ettersom det er dem som opplever ordningen. Den kunnskapen jeg har ervervet er viktig for meg i mitt videre arbeid som lærer og spesialpedagog, og jeg håper at også andre vil dra nytte av kunnskapen denne oppgaven bærer med seg.

I løpet av denne prosessen har flere mennesker vært engasjert i å forstå og bidra hva angår masteroppgaven. Først ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder professor Edvin Bru ved nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) for at jeg fikk være med på forskningsprosjektet. Jeg vil takke for veiledninger som har vært oppløftende, inspirerende og med konstruktive tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke for støtte fra min kjæreste Håvard Tronsen, venner og familie som har tatt seg tid til å korrekturlese oppgaven.

Til slutt vil jeg takke informantene på Bergeland videregående skole som har stilt opp til intervju, og delt verdifulle erfaringer og tanker om hvordan elever i den videregående skole opplever at karakterene i orden og atferd fungerer.

Stavanger, juni 2015

Heidi Bringedal

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling

Merknadsregistrering med påfølgende karaktersetting i orden og atferd er en utbredt ordning i Norge som ikke baserer seg på evidensbasert forskning. Bergeland videregående skole har i godkjenning av Utdanningsdirektoratet et prøveprosjekt hvor merknadsregistrering og karaktersetting i orden og atferd har blitt fjernet. Ordningen erstattes av en relasjonell tilnærming, hvor utvikling av den enkelte elev sin sosiale handlingskompetanse aktiv og bevisst blir utviklet. Denne oppgaven er en del av en større evaluering i regi av nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved Universitetet i Stavanger.

Denne studien har som formål å belyse hvordan elever i videregående skole opplever at karakterene i orden og atferd fungerer. Studien er utført med hensikt om å erverve ny kunnskap til samfunnet, og utvikle skolen. Problemstillingen ble dermed:

- Hvordan opplever elever i videregående skole at karakterene i orden og atferd fungerer?

Metode og dataanalyse

For å besvare problemstillingen ble det benyttet et fenomenologisk hermeneutisk forskningsdesign og kvalitativ metode. Ti elever ble strategisk tilfeldig valgt ut til å stille på kvalitative intervju, hvor ni stykker stilte opp. Datamaterialet ble transkribert i dataprogrammet NVivo, og analysert ved hjelp av meningskoding (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informantenes betraktninger og et opparbeidet teoretisk bakteppe med fokus på betydning av (1) regler, rutiner og formelle relasjoner (2) relasjoner (3) medvirkning (4) sosial kompetanse og (5) mulig stigmatisering er grunnlaget for vurderinger knyttet til problemstillingen.

Resultater

Informantenes svar kan tyde på at elever flest i Bergeland videregående skole opplever en bedre skolehverdag når merknadsregistrering med påfølgende karaktersetting i orden og

atferd har blitt fjernet. Elevene erfarer mindre opposisjon og dårlig oppførsel mot lærere, samt økt nærhet og trygghet i relasjonen mellom lærer og elev. En forbedret relasjon mellom lærer og elev synes å være et underliggende tema i det elevene forteller om erfaringer fra det å gå en skole som ikke har karakterer i orden og atferd. Informantene opplever mer rettferdige reaksjoner overfor elevene når det gjelder forhold knyttet til orden og atferd, som blant annet er en samtale mellom lærer og elev. Denne samtalen kan fungere som en positiv forsterkning eller som en tilnæringsmåte ved utfordringer hva angår elevens orden eller atferd. Elevene opplever at samtaler om situasjoner hvor det har vært dårlig orden eller atferd som et bedre virkemiddel for å stimulere til bedre orden og atferd. Antagelig bringer den relasjonelle tilnærmingen som Bergeland videregående skole benytter seg av, med seg et sterkere signal om at elevene er sosialt kompetente. Dermed kan elevene gjennom frihet og ansvarliggjøring bli stimulert til bedre orden og atferd. En utfordring med denne tilnærmingen er likevel at friheten og ansvaret kan bli for stort. Noen av elevene opplever et økt fravær, og uttrykker bekymring knyttet til dette. Elevene viser usikkerhet når de blir spurt om regler og/eller normer på skolen. Denne usikkerheten anses å være en utfordring når den konsekvenspedagogiske tilnærmingen som Bergeland videregående skole benytter seg av er sterkt avhengig av at regler og normer er internalisert. Det kan være noe usikkert om elevenes relativt positive opplevelser kan knyttes til fjerningen av karakterene i orden og atferd, eller om dette kan skyldes skolens pedagogiske filosofi.

Resultatene fra denne studien bibringer fruktbar kunnskap om elevenes opplevelser med og uten merknadsregistrering med påfølgende karaktersetning i orden og atferd. Selv om elevenes opplevelser i denne studien synes å være relativt positive i tilknytning til at ordningen har blitt fjernet, trengs det mer forskning på temaområdet. Det ville være fordelaktig med forskning med et større utvalg av skoler for å kunne trekke slutninger om verdien av karakterene i orden og atferd. Det trengs også informasjon fra flere datakilder enn elevene. Det er også ønskelig med forskningsmetoder som bedre kan bedømme effekter av å fjerne karakterer i orden og atferd.

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
BAKGRUNN, FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	III
METODE OG DATAANALYSE.....	III
RESULTATER.....	III
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 OPPGAVENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	3
2.0 BAKGRUNN	4
2.1 FUNKSJONEN TIL KARAKTERENE I ORDEN OG ATFERD	4
2.2 RETNINGSLINJER FOR BRUK AV KARAKTERER I ORDEN OG ATFERD.....	4
2.3 KARAKTERFORDDELING I NORGE	5
2.4 OPPSUMMERING.....	6
3.0 TEORI	8
3.1 BETYDNING AV KLARE REGLER, RUTINER OG FORMELLE REAKSJONER	8
3.1.1 <i>Teoretisk begrunnelse for betydning av regler, rutiner og formelle reaksjoner</i>	8
3.2 BETYDNINGEN AV GODE RELASJONER MELLOM LÆRER OG ELEV	11
3.2.1 <i>Teoretisk begrunnelse for betydning av relasjoner mellom lærer og elev</i>	11
3.3 BETYDNING AV MEDVIRKNING OG ANSVARLIGGJØRING.....	16
3.3.1 <i>Teoretisk begrunnelse for betydning av medvirkning og ansvarliggjøring</i>	16
3.4 BETYDNINGEN AV SOSIAL KOMPETANSE	21
3.4.1 <i>Teoretisk begrunnelse for betydning av sosial kompetanse</i>	21
3.5 BETYDNING AV EN MULIG STIGMATISERING	24
3.5.1 <i>Teoretisk begrunnelse for mulig opplevelse av stigmatisering</i>	24
3.6 OPPSUMMERING.....	26
4.0 METODE	27
4.1 VALG AV METODE	27
4.1.1 <i>Hermeneutisk fenomenologisk design</i>	27
4.1.2 <i>Semistrukturert intervju</i>	28
4.2 INNSAMLING AV DATA.....	29
4.2.1 <i>Utvalg</i>	29
4.2.2 <i>Prøveintervju</i>	30
4.2.3 <i>Gjennomføring</i>	30
4.2.4 <i>Bearbeiding av datamateriell</i>	32
4.3 TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET	32
4.3.1 <i>Troverdighet</i>	32
4.3.2 <i>Bekreftbarhet</i>	34
4.3.3 <i>Overførbarhet</i>	36
4.4 FORSKNINGSETISKE UTFORDRINGER	37
4.4.1 <i>Krav om et fritt informert samtykke</i>	37
4.4.2 <i>Krav om konfidensialitet</i>	38
4.4.3 <i>Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet</i>	39
5.0 PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING	40
5.1 OPPLEVELSER MED Å HA KARAKTERER I ORDEN OG ATFERD	41
5.1.1 <i>Opposisjon og dårligere oppførsel</i>	41
5.1.2 <i>Distanse og manglende trygghet i relasjonen mellom lærer og elev</i>	44
5.1.3 <i>Manglende tilhørighet</i>	46
5.2 OPPLEVELSER MED AT KARAKTERENE I ORDEN OG ATFERD BLIR FJERNET.....	48

5.2.1 Økt trygghet og nærhet i relasjonen mellom lærer og elev.....	48
5.2.2 Mer rettferdige reaksjoner overfor elevene.....	50
5.2.3 Gode samtaler påvirker elevenes orden og atferd i større grad.....	53
5.2.4 Signal om å være sosialt kompetent.....	55
5.2.5 Frihet og eget ansvar kan bli for stort.....	58
5.2.6 Usikkerhet rundt regler og normer.....	60
5.3 OPPSUMMERING.....	61
6.0 AVSLUTNING.....	63
6.1 OPPSUMMERENDE DRØFTING.....	63
6.2 KONKLUSJON.....	66
6.3 METODISKE REFLEKSJONER.....	66
6.4 VIDERE FORSKNING.....	68
REFERANSELISTE	

1.0 Innledning

I Norge benytter vi oss av merknadsregistrering med påfølgende karaktersetting i orden og atferd fra 8. klasse i grunnskolen til 3. videregående skole. Videre vil både benevnelsen merknadsregistrering og anmerkninger bli benyttet, og begge kan forstås som muntlige og skriftlige registreringer av brudd på ordensreglementet. Karakterene i orden og atferd er ment å ha en atferdsregulerende funksjon, bidra i elevenes sosialiseringssprosess og til å skape et godt psykososialt miljø, samt gi informasjon om elevens orden og atferd. Det finnes lite eller ingen teori knyttet direkte til effekten av karakterene i orden og atferd. Derav vil det i denne oppgaven bli benyttet teori og forskning fra relevante tema for å opparbeide et teorigrunnlag som kan bidra til å svare på, og gi informasjon om hvordan elever i videregående skole opplever at merknadsregistrering med påfølgende karakterer i orden og atferd fungerer.

Bergeland videregående skole gjennomfører skoleåret 2014/2015 et forsøk, hvor merknadsregistrering med påfølgende karaktersetting i orden og atferd for elevene i første videregående erstattes av veiledning og en aktiv og bevisst utvikling av den enkeltes sosiale handlingskompetanse. Forsøket har blitt godkjent av Utdanningsdirektoratet, og er i første omgang et prøveprosjekt som Bergeland videregående skole ønsker å se resultatene av. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved Universitetet i Stavanger har blitt forespurt om å finne ut hvordan ordningen påvirker skolehverdagen til lærere og elever. Denne oppgaven vil ha et elevperspektiv, hvor elevenes stemmer vil få et betydelig fokus. Det vil bli studert hvordan elevene i videregående skole opplever at karakterene i orden og atferd fungerer.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det finnes en mengde litteratur om hva som har betydning for stimulering av god orden og atferd, utvikling av sosial kompetanse og adekvat oppførsel i møte med samfunnets regler og normer. Derimot finnes det lite eller ingen litteratur som omhandler hvordan elever i videregående skole opplever at merknadsregistrering med påfølgende karaktersetting i orden og atferd fungerer. Ved å undersøke teori om betydningen av regler og rammer, relasjoner, medvirkning og sosial kompetanse ble det mulig å bygge opp et teoretisk rammeverk for å belyse ulike aspekter ved funksjonen til karakterene i orden og atferd. Det kan anses som urovekkende at et system som ikke baserer seg på evidensbasert forskning blir benyttet i så

stor grad i Norges ungdoms- og videregående skoler (Nørving, 2012; Westvang, 2014). Det oppleves som meningsfullt å få være med på å bygge opp dette teorigrunnet, og finne ut hvordan elevene i den videregående skole opplever at ordningen fungerer.

Tema anses som viktig og aktuelt ettersom bruk av orden- og atferdskarakterer med et anmerkningssystem er utbredt i Norge. Aktualiteten kommer også til uttrykk i aviser hvor blant annet økonomiprofessor Mari Rege gir sitt perspektiv på tema i Dagens Næringsliv sin artikkel ”dropp karakterene i orden og oppførsel”. Her beskrives karakterene som meningsløse og at en heller burde hjelpe elevene til adekvat orden og atferd, i stedet for å stemple dem med karakterene (Anita Hoemsnes & Anne Skalleberg Gjerde, 2015; Rege, 2015). Det er funnet en masteroppgave som retter søkelyset mot orden- og atferdskarakterene (Nørving, 2012), og en masteroppgave som belyser anmerkningssystemet knyttet til stigma (Westvang, 2014). Det kommer til uttrykk at anmerkninger kan virke krenkende og som en ekstra byrde for elevene, og i verste fall i form av maktovergrep og med en stigmatiserende effekt, avhengig av hvordan de håndteres av leder (Westvang, 2014). Anmerkninger for også oppmerksomhet i nettavisen Aftenposten, som viser til Facebook-nettsiden ”Norges latterligste anmerkninger” med nesten 30.000 personer som følgere (Ntb, 2013). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen synes ifølge Gjerde (2015) at det imidlertid er et dårlig forslag å fjerne ordningen. Dette begrunnes med at elevene må få konsekvenser for dårlig oppførsel. Flere bransjeordninger som tar inn lærlinger støtter dette, og påpeker at orden- og atferdskarakteren kan gi et innblikk i hvilken person du har foran deg (A. Hoemsnes & A. S. Gjerde, 2015). Denne oppgaven er meningsfull på bakgrunn av at den stiller spørsmålsteget ved noe som kanskje flere i skolesystemet tar for gitt. Studien kan med kunnskap på feltet bidra til at skolen stadig er i utvikling med mål om å ivareta alle elever på best mulig måte. Selv om oppgaven virker bekreftende på det som består eller åpner opp for nye innfallsvinkler, kan den være med på utvikle dagens skole, mer eller mindre. For meg som spesialpedagog er kunnskap om atferdsregulering og sosial kompetanse spennende og meningsfulle områder å arbeide med, men på lik linje er dette et område som er av stor betydning også for andre mennesker som har et forhold til skolen.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å vinne mer kunnskap og forståelse om temaområdet karakterer i orden og atferd, med særlig fokus på elevenes opplevelser. Med grunnlag i dette ble følgende problemstillingen utformet:

- Hvordan opplever elever i videregående skole at karakterene i orden og atferd fungerer?

For å besvare problemstillingen ble en kvalitativ tilnærming benyttet, hvor elever som har verdifulle erfaringer strategisk tilfeldig ble valgt ut til intervju. Både teoretiske betraktninger og informantenes uttalelser vil ha grunnlag for vurderinger knyttet til problemstillingen.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er strukturert i seks deler; innledning, bakgrunn, teori, metode, presentasjon av resultater og drøfting, og avslutning. I *innledningen* blir det gjort rede for bakgrunn for valg av tema, oppgavens formål og problemstilling. Den andre delen er *bakgrunn*, hvor funksjonen til karakterene i orden og atferd blir gjort rede for, og videre i *teoridelen* blir karakterens funksjon sett i lys av teori om ”assertive discipline”, videre kalt tydelig klasseledelse, på den ene siden og humanistisk teori på den andre. Her er det naturlig å gjøre rede for og beskrive begrep som videre benyttes når problemstillingen drøftes. *Metode* er den fjerde delen av oppgaven, hvor det blir gitt detaljert informasjon om gjennomførelsen av undersøkelsen, både når det gjelder refleksjoner og valg som har blitt foretatt. Den femte delen er en *presentasjon av resultater og drøfting*. Her vil det i hvert delkapittel bli gitt en kort oppsummering av funn, og videre bli fortolket og drøftet opp mot teori. Til slutt har oppgaven en *avslutning*, hvor det oppsummeres sentrale funn, blir gitt beskrivelser av metodiske refleksjoner og forslag til videre forskning på området.

2.0 Bakgrunn

I denne delen av oppgaven vil det bli gjort rede for funksjonen til karakterene i orden og atferd, retningslinjer for bruk av karakterene og karakterfordelingen i Norge. Avslutningsvis for dette kapittelet vil det bli gitt en kort oppsummering.

2.1 Funksjonen til karakterene i orden og atferd

Alle elever har rett på vurdering. Karakterene i orden og atferd kan fungere som både undervisvurdering og sluttvurdering. Formålet med karakterene i er å bidra positivt i elevenes sosialisering, fremme et godt fysisk og psykososialt miljø og gi informasjon om eleven (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Undervisvurderingen dekker formålet om å bidra positivt i elevenes sosialisering og å skape et godt psykososialt miljø, mens sluttvurderingen i større grad tar sikte på å gi informasjon om eleven. Karakterene i orden og atferd er tiltenkt å innebære en helhetlig vurdering av eleven i forhold knyttet til ordensreglementet på skolen over en lengre tidsperiode. For eksempel gis det halvårsvurdering med karakterer i orden og atferd over perioden semesterstart til semesterslutt jf. Forskrift til opplæringsloven § 3-15, og standpunkt karakterer i forbindelse med studieslutt jf. Forskrift til opplæringsloven § 3-19. Karakterene føres i henhold til forskrift til opplæringsloven § 3-6, hvor det også kommer frem hvilke karakterer som skal bli benyttet. Ordensreglementet utarbeidet på den enkelte skole skal være grunnlaget vurdering av orden og atferd. På denne måten vil karakterene gi informasjon om hvorvidt eleven klarer å følge ordensreglementet på skolen, og om eleven har normalt god orden og atferd eller ikke (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2014c).

2.2 Retningslinjer for bruk av karakterer i orden og atferd

Formen på vurderingen blir avklart i § 3-6. Fra 8. klasse skal vurderingen i orden og atferd være med karakterer, og det skal bli brukt en tredelt karakterskala. Karakterene deles inn i tre graderinger hvor G innebærer at eleven overholder kriteriet om vanlig god orden eller vanlig god atferd. Ved klare avvik fra det som regnes som vanlig god orden eller atferd kan karakteren NG bli gitt som tilsvarer at orden eller atferd er nokså godt. Videre kan man bli nedsatt til karakteren LG som tilsvarer en lite god atferd eller orden, og innebærer at det foreligger ekstraordinære tilfeller med store avvik fra det som regnes som normalt god orden eller atferd. Alle elever har i utgangspunktet vurderingen G i både orden og atferd. Det er vanligvis gjentatte brudd på ordensreglementet som leder til nedsatte karakterer, men dersom det foreligger grove enkelthendelser kan det i en helhetlig vurdering bli vektlagt slik at

karakteren blir nedsatt likevel. Eleven vil vanligvis få en advarsel i posten ved gjentatte brudd på ordensreglementet eller dersom det er fare for å bli nedsatt i orden- og atferdkarakterene. Dermed får eleven en tydelig mulighet til å regulere atferden slik at nedsatte karakterer kan bli unngått (Utdanningsdirektoratet, 2015). En annen måte å signalisere til eleven at orden og atferd blir vurdert er å gi anmerkning. Alle sanksjoner skal imidlertid være fastsatt i ordensreglementet (Utdanningsdirektoratet, 2014d).

Tabell 1: Kriterier for karakterer i orden og atferd

G	God	Vanlig god orden og vanlig god atferd
NG	Nokså god	Klare avvik fra vanlig god orden og atferd
LG	Lite god	I ekstraordinære tilfeller ved store avvik fra vanlig god orden og atferd

(Utdanningsdirektoratet, 2015)

I tillegg til at karakterene skal gi informasjon om elevens orden og atferd er formålet ifølge (Utdanningsdirektoratet, 2014a) at de skal bidra i elevens sosialiseringssprosess, og til å skape et godt psykososialt miljø. Det er kommunen eller fylkeskommunen som har det øverste ansvaret for at det blir fastsatt et ordensreglement på hver enkelt skole som er i tråd med loven (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Ordensreglementet på skolen skal inneha regler for orden og atferd, og fravik fra disse kan danne grunnlag for en nedsatt karakter. Det er dermed viktig at elever gjøres kjent med reglene for at de skal være bevisst på hva som forventes av dem. Dersom forhold som vurderes ikke står i ordensreglementet kan ikke eleven bli nedsatt i karakter. Vanligvis innebærer orden områder som for eksempel forberedelse til undervisningen, arbeidsinnsats og arbeidsvaner, hvor manglende innleveringer, problemer med punktlighet og glemt utstyr kan være grunnlag for en nedsatt karakter. Atferd vil derimot innebære forhold som interaksjon med andre mennesker på skolen, hvor manglende hensyn eller respekt for andre kan lede til en nedsatt karakter (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2014c).

2.3 Karakterfordeling i Norge

Utdanningsdirektoratet publiserer per dags dato ikke nasjonale tall for orden og atferd, men ifølge en statistikk laget og hentet fra Bergeland videregående skole, hvor programmet PULS ble benyttet, finner vi statistikk på nasjonalt nivå, fylkesnivå og lokalt nivå. Statistikken er fra

år 2011- 2014, hvor det på nasjonalt nivå er hentet inn data fra 17 fylkeskommuner. På nasjonalt nivå ligger prosentandelen av de som får karakteren G i orden mellom 87,15%-88,09% i tidsperioden 2011-2014. I samme tidsperiode har mellom 96,80%-97,00% av elevmassen i fylkeskommunene karakteren G i atferd. På både nasjonalt nivå og fylkesnivå holder prosentandelen som får karakteren G i orden og atferd seg svært stabil, mens på lokalt nivå på Bergeland VGS ser vi noe større endringer. Generelt sett er det likevel ikke store variasjoner i tallene, og grunnen til en større variasjon i prosentandelen lokalt sett kan ha å gjøre med et mindre utvalg elever. I tabellen nedenfor vises andel som har blitt satt ned til lite god eller nokså god orden og atferd, og det vises med dette at det ikke er mange elever som blir satt ned. Det kommer ikke frem i tabellen, men særlig LG, lite god orden eller atferd, er det et fåtall av elever som blir satt ned til (Puls, 2015).

Tabell 2: Nedsatte karakterer i atferd på nasjonalt nivå, fylkesnivå og lokalt nivå

Nedsatt karakterer (NG eller LG) i atferd på nasjonalt nivå, fylkesnivå og lokalt nivå			
År	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Nasjonalt	3,19%	3,27%	3,00%
Fylke	2,82%	2,80%	2,39%
Lokalt	3,90%	4,39%	1,47%

(Puls, 2015)

Tabell 3: Nedsatte karakterer i orden på nasjonalt nivå, fylkesnivå og lokalt nivå

Nedsatt karakterer (NG eller LG) i orden på nasjonalt nivå, fylkesnivå og lokalt nivå			
År	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Nasjonalt	12,19%	12,85%	11,9%
Fylke	11,59%	11,23%	9,76%
Lokalt	13,66%	15,36%	10,15%

(Puls, 2015)

2.4 Oppsummering

Vurdering i orden og atferd har tre formål som omhandler å bidra i elevenes sosialiseringsspross, fremme et godt fysisk og psykososialt miljø samt å gi informasjon om eleven (Utdanningsdirektoratet, 2014a). § 9a-1 i opplæringsloven tar opp retten alle elever i grunnskolen og videregående skole har om å være i et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer momentene trivsel, helse og læring (Opplæringsloven, 1998). Karakterene kan ses på

som et forsøk på å tilfredsstille denne loven på systemnivå. Ved bruk av karakterer i orden og atferd kan det signalisere ovenfor elevene at dette er viktige områder som har et høyt fokus i skolen. Elevene bevisstgjøres sin orden og atferd, og ved brudd stilles de ansvarlig for sine handlinger. Det er positivt at det blir forsøkt å ha en reaksjon på det som anses som dårlig orden og atferd, men om reaksjonene behøver å være i form av karakterer kan det stilles et spørsmålstegn ved. Det kan være hensiktsmessig å se på hvor mange elever som får nedsatte karakterer knyttet til funksjonen de er tiltenkt. Det er veldig få som blir nedsatt i orden og/eller atferd, og det undres derfor over om karakteren kan ha en mer stigmatiserende enn atferdsregulerende funksjon. En annen betraktning er lærerens bruk av karakterene som et virkemiddel. En mulig utfordring ved karakterer som virkemiddel i undervisningen er om det kan gå på bekostning av andre betydningsfulle moment. Dette kan eksempelvis være vektleggingen av å bygge relasjon mellom lærer og elev. Dersom karakterene fjernes kan det lede til en utfordring, fordi lærere da kan stå uten et sanksjonsmiddel de vanligvis har mulighet til å benytte seg av. Hvordan lærere i dag benytter seg av virkemiddelet karakterer i orden og atferd er trolig en mer subjektiv sak som ikke bare kan varierer fra skole til skole, men også fra lærer til lærer. Med dette menes blant annet at noen lærere antagelig vil benytte seg av dette virkemiddelet mer hyppig, mens andre kan foretrekke andre metoder for å oppnå innflytelse på eleven.

Alle sanksjoner som kan bli benyttet skal fastsettes i ordensreglementet på skolen, og med dette kan det videre stilles spørsmålstegn ved praktiseringen av merknadsregistreringer (Utdanningsdirektoratet, 2014d). Ettersom dette åpner opp for ulik bruk, kan det være nærliggende å hevde at praktiseringen av ordningen med anmerkning med påfølgende karaktersetning i orden og atferd kan variere mellom skoler. Dette kan tyde på variasjon når det gjelder kriterier for å sette ned i karakterer, og muligens lede til opplevelse av urettferdige reaksjoner blant elever.

3.0 Teori

Oppgaven tar utgangspunkt i et forsøk hvor merknadsregistrering med påfølgende karaktersetting i orden og atferd fjernes, og erstattes med veiledning og en aktiv og bevisst utvikling av den enkeltes sosiale handlingskompetanse. Det teoretiske rammeverket for oppgaven innebærer å se på funksjonen til karakterene i orden og atferd i lys av relevant teori om betydning av regler, rutiner og formelle reaksjoner. Funksjonen til karakterene vil videre bli studert på bakgrunn av betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev, medvirkning og sosial kompetanse. I siste delkapittel vil det bli gjort rede for hvordan karakterene i orden og atferd muligens kan ha en stigmatiserende effekt. Avslutningsvis vil det med utgangspunkt i hele teorigrunnlaget bli oppsummert hvordan elever i videregående skole muligens kan oppleve at karakterene i orden og atferd fungerer, og med dette gi argumenter for og imot bruk av ordningen.

3.1 Betydning av klare regler, rutiner og formelle reaksjoner

Orden- og atferdskarakterenes funksjon vil videre bli sett i lys av et teoretisk perspektiv på betydningen regler, rutiner og formelle reaksjoner. Dette perspektivet kan gi indikasjoner på hvordan elever i den videregående skole muligens opplever ordningen, og være med på å bygge opp argumentasjon for og imot karaktersetting i orden og atferd. Med regler menes det forventninger rettet mot generell oppførsel, mens rutiner er forventninger rettet mot spesifikk oppførsel.

3.1.1 Teoretisk begrunnelse for betydning av regler, rutiner og formelle reaksjoner

Den positive betydningen av klare regler, rutiner og formelle reaksjoner er i teorien kanskje mest forfektet av teori om ”assertive discipline”, videre benevnt som tydelig klasseledelse. Anmerkning og karaktersetting i orden og atferd kan forstås som momenter i regler, rutiner og formelle reaksjoner. Dette blant annet på grunn av at karakterene blir satt knyttet til hvorvidt elevene klarer å overholde ordensreglementet som lokalt har blitt utarbeidet. Med støtte av Marzano, D'arcangelo og Sheets (2004) og denne forskning understreker teori om tydelig klasseledelse at lærer skal utvikle klare regler og tydeliggjøre disse for elevene, samt vise til positive konsekvenser når disse følges og negative konsekvenser dersom de brytes. Når klare forventninger til elevene er fastlagt, vises det til at både negative og positive konsekvenser blir møtt med forståelse i stedet for frustrasjon eller sinne, som videre kan lede til problematisk atferd. Karakterene i orden og atferd kan illustrere klare forventninger, som ved overholdelse av ordensreglementet gir den positive konsekvensen vurdering til god orden og

atferd, og nedsatte karakterer som negativ konsekvens dersom det ikke overholdes. Det kommer frem i tydelig klasseledelse at konsekvensene ikke skal fungere som straff, men som naturlige konsekvenser som følge av elevens atferd. Konsekvensen skal være noe som eleven ikke liker, uten å latterliggjøre eleven eller gjøre skade verken fysisk eller psykisk. Det blir også fremhevet at konsekvensen skal skje i en logisk tidsramme, som innebærer en nærhet i tid med handlingen som ledet til konsekvensen. Anmerkninger kan fungere som en konsekvens i logisk tidsramme, mens karakterene i orden og atferd vil være mer langsiktige konsekvenser. Teori om tydelig klasseledelse beskriver at det gjennom denne formen for tilnærming muliggjøres å vedlikeholde et effektivt læringsmiljø, hvor elever kan oppleve trygghet og utvikle sine positive sider. Dette avhenger av at lærer oppleves som forutsigbar, er konsekvent og følger opp ved de regler og konsekvenser som er fastlagt. Tydelig klasseledelse viser til at dette vil virke forebyggende mot problematisk atferd, ettersom det åpnes opp for å komme i forkant av vanskelige situasjoner, og at lærere har et klart handlingsrepertoar når utfordrende hendelser skjer (Canter & Canter, 2001; Porter, 2006).

Karakterene i orden og atferd er tiltenkt å innebære en helhetlig vurdering av eleven i forhold knyttet til ordensreglementet på skolen. Ordensreglementet kan knyttes til de klare regler og forventninger som skal tydeliggjøres for elevene i tydelig klasseledelse. Positive konsekvenser av å følge reglene vil da være å beholde den karakteren som alle elever i utgangspunktet har, god vanlig orden og atferd. Brudd på ordensreglementet kan føre til den negative konsekvensen nedsatte karakterer i orden og atferd, nokså god eller lite god orden og/eller atferd. På denne måten kan det bli illustrert klare forventninger til elevene, og negative konsekvenser som følge av brudd på ordensreglementet vil i lys av teori om tydelig klasseledelse bli møtt med forståelse fremfor frustrasjon. Antageligvis vil ikke nedsatt karakter som konsekvens latterliggjøre elevene eller gi skade fysisk eller psykisk, men man kan stille spørsmålsteget ved om en eventuell opplevelse av stigmatisering ved nedsatte karakterer kan ha innvirkning på elevenes psykiske helse. Kunnskapen som kommer frem i teori om tydelig klasseledelse viser at reaksjonene bør komme relativt raskt i tid og oppfattes som logiske konsekvenser. Dette kan være en utfordring når det gjelder karakterer i orden og atferd ettersom karakterene blir gitt før juleferien, og som standpunkt før sommerferien. Karakterene vil ikke oppfylle kravet om en logisk tidsramme, men samtidig kan man forsøke å forsvare det med at det skal bli gitt anmerkninger i en mer logisk tidsramme når ordensreglementet blir brutt. En annen utfordring med både anmerkninger og karakterer kan være i hvilken grad de oppleves som logiske eller naturlige. En logisk konsekvens hvor

reaksjonen kommer raskt i tid kan eksempelvis være en elev som gjør hærverk i klasserommet, og som deretter må ta ansvar for sine handlinger ved å rydde opp direkte etter hendelsen.

I resultater fra en metaanalyse gjennomført av Marzano, et al. (2004) kommer det frem at det er en åpenbar effekt av å ha regler og rutiner. Med regler menes det forventninger rettet mot generell oppførsel, mens rutiner er forventninger rettet mot spesifikk oppførsel. Disse vil være grunnleggende for at lærer kan gjennomføre undervisning og for at elevene skal kunne arbeide produktivt. Dette kan være i overensstemmelse med Alexander (2001) som trekker frem det han kaller de tre R-er; regler, rutiner og ritual. Det pekes på at de tre R-er blir ansett som viktige aspekter i lærers klasseledelse, en forutsetning for å kunne variere undervisningsmetoder og vesentlig i møte med utfordrende situasjoner. Marzano, et al. (2004) peker på at det med fordel bør være en balanse mellom positive og negative konsekvenser. Studien vektlegger både hva som bør gjøres i situasjoner hvor negativ oppførsel oppstår, men tydeliggjør også effekten av å erkjenne elever sin positive oppførsel med for eksempel ros. Dette vil fungere som disiplinære tiltak. Det kommer frem at det er viktig å etablere grenser og loggføre oppførsel for å holde oversikt over elevenes oppførsel effektivt og diskret. Vaaland, Idsoe og Roland (2011) peker på den negative effekten det har på læringsmiljøet når elever bryter med regler og rutiner på skolen, og like fullt poengteres det videre at den atferden som elevene viser må ses i sammenheng med konteksten den oppstår i. På samme måte som eleven påvirker skolen, påvirker skolen eleven. Dette anses som essensielt for å forstå situasjoner hvor regelbrudd oppstår, og som et viktig bakteppe når reaksjoner blir uttrykt overfor eleven.

Ogden (2009, 2012) peker på betydningen av at elever må forstå og få begrunnelse for regler og normer for at de skal ha en atferdsregulerende effekt, og at det er hensiktsmessig å benytte seg av negative og positive konsekvenser for å korrigere atferd. Konsekvensene bør vurderes individuelt knyttet til hva eleven opplever som negativt eller positivt. Samtidig understrekes det i likhet med i tydelig klasseledelse at negative konsekvenser ikke skal oppleves som straff. Det ser ifølge Ogden (2009, 2012) ut til at straff bare virker midlertidig undertrykkende på negativ atferd, og at elever som oftest vil utvikle negative holdninger til den som straffer. Dersom anmerkninger og karakter i orden og atferd oppleves som straff vil det høyst sannsynlig ha en negativ konsekvens for relasjonen mellom lærer og elev.

Det kan i lys av forskningen til Marzano, et al. (2004) tenkes at å loggføre brudd på ordensreglementet kan fange opp elever som har særlige behov eller er i vanskelige livssituasjoner på en sikrere måte enn å la være. Spørsmålet om dette kan gjøres på en mer hensiktsmessig måte bør man likevel ta i betraktning. Ved å se på Marzano, et al. (2004) sin studie, hvor det vises til at loggføring av oppførsel er viktig, kan det bidra til å tale for at det er fornuftig å beholde anmerkninger i karakterer i orden og atferd. Den presenterte forskningen kan indikere at bruk av karakterer i orden og atferd kan bidra til å skape forutsigbare rammer og veiledning for hva som forventes av eleven. I lys av dette kan det tenkes at elevene opplever trygghet som følge av ordningen med anmerkninger og karakterer i orden.

3.2 Betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev

Videre vil orden- og atferdskarakterenes funksjon bli sett i lys av et teoretisk perspektiv på betydningen av gode relasjoner. Et teoretisk perspektiv på betydningen av relasjoner kan gi indikasjoner på hvordan elever i videregående skole muligens opplever ordningen, og være med på å bygge opp argumentasjon som taler for og imot at det er fornuftig å fjerne karakterene. Bergeland videregående skole ønsker å etablere en klasse- og læringsledelse basert på konsekvenspedagogikk, hvor en relasjonell tilnærming til elevene er sentralt. På denne måten skal elevenes sosiale handlingskompetanse vektlegges og stimuleres slik at en karakterbasert vurdering i orden og atferd ikke er hensiktsmessig.

3.2.1 Teoretisk begrunnelse for betydning av relasjoner mellom lærer og elev

Tilnærming med stor vektlegging av relasjoner og et mindre fokus på regler, rutiner og formelle reaksjoner blir kanskje mest forfektet av humanistisk teori. Humanistisk teori legger vekt på mennesket som selvstendig, frihetssøkende og klar til å ta ansvar (Imsen, 2005). Anmerkninger med påfølgende karakterer i orden og atferd har sannsynligvis en ulik innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev, enn en mer relasjonell tilnærming uten denne ordningen. Relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for elevenes læring og trivsel generelt, og spesielt på skolen (Drugli, 2012; Hamre & Pianta, 2006; Pianta, Hamre & Allen, 2012). Imsen (2005) beskriver at lærer kan være en signifikant annen for elevene, noe som innebærer en betydningsfull rolle i deres liv. Relasjoner forstås i lys av humanistisk teori som et bånd mellom mennesker dannet av positive erfaringer i fellesskap med hverandre. Relasjonen mellom lærer og elev skal være egalitær, noe som innebærer en gjensidig opplevelse av likestilthet. For å oppnå denne form for relasjon bør det i skolen og de enkelte

klassene vektlegges tilrettelegging for læring, i stedet for å rette elevenes læring. Anmerkning og karakterer i orden og atferd bidrar antagelig ikke til opplevelse av likestilling, ettersom en ubalanse i maktforholdet blir styrket gjennom ordningen. Drugli (2012) beskriver at gode relasjoner er preget av gjentatte positive erfaringer sammen, gjensidig positiv innstilling og forventninger ovenfor hverandre. Sanksjoner knyttet til negativ atferd skal ifølge humanistisk teori bestå av kommunikasjon for å løse problemet, og ikke i form av forsøk på straff (Porter, 2006). Den vanligste årsaken til gjentatt negativ atferd er ifølge Porter (2006) reaksjoner på at elevenes selvbestemmelse blir innskrenket av autoritære forsøk på å kontrollere dem. I selvbestemmelsesteori anses tilhørighet som et grunnleggende psykologisk behov som bør være dekket for at det skal være gode forutsetninger for å lære. For at behovet skal bli dekket er sosiale relasjoner både mellom lærer og elev, og mellom medelever særlig viktig (Ryan & Deci, 2000a). Hamre og Pianta (2006) peker på læreren sin måte å håndtere atferd som strider mot regler og normer som avgjørende for å utvikle støttende relasjoner i klasserommet. Fra et relasjonelt perspektiv er det da viktig å ha klare grenser for å hjelpe elevene til å regulere atferd, rettferdige reaksjoner som kommer innen rimelig tid, og at lærer har fokus på å skape muligheten til å gi positive tilbakemelding på atferd som kommuniserer omsorg og respekt ovenfor elevene. Dette vil bidra til en god relasjon mellom lærer og elev som kan bidra til at elever føler seg tryggere, mer kompetente og at elevene får mer positive relasjoner med andre mennesker. Motsatt kan en konfliktfylt relasjon bidra til en negativ utvikling både innen skole og på et sosialt plan (Hamre & Pianta, 2006).

På skolen og i klassene vil relasjoner dannes og utvikles blant annet gjennom de rammene som klasseledelsen åpner opp for. Det autoritative perspektivet på klasseledelse stammer opprinnelig fra Baumrind sin modell for fire ulike foreldretyper og deres oppdragerstil, samt effekten av disse (Bru, 2011; Sorkhabi & Mandara, 2013; Walker, 2009). beskriver autoritativ klasseledelse ved å vise til en balanse mellom varme og kontroll i læringsmiljøet, og ovenfor elevene. Kontroll og varme med hver sine innholdsrike aspekt og betydninger. Kontroll innebærer at lærer skaper oversikt og struktur i skolehverdagen, samt at regler og normer i klasserommet blir definert og begrunnet. Dimensjonen som innebærer varme vil komme til uttrykk ved at lærer viser omsorg, støtte og interesse for hver enkelt elev og for alle i fellesskap. Både på et akademisk plan, men også når det gjelder personlige forhold er dette av stor betydning (Walker, 2009). Det er veldokumentert at en autoritativ tilnærming kan virke reduserende på problematferd og prososial atferd (Erling Roland, 2014; E. Roland, Bru, Midthassel & Vaaland, 2010; Walker, 2009). Cornelius-White (2007) peker på effekten av

elev- sentrerte relasjoner, hvor blant annet variablene lærer- og elev relasjonen og varme var av over gjennomsnittlig betydning. For elever kan dette ha stor betydning for deres tilpasning til skolen (Wentzel, 2002). Ifølge Bru (2011) er den autoritative klasseledelse den mest hensiktsmessige for elevene, og Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim (2003) viser til at denne er særlig effektiv knyttet til relasjonsbygging og arbeid mot et godt læringsmiljø. Tre andre former for klasseledelse blir videre beskrevet i modellen, hvor autoritær klasseledelse innebærer mer kontroll og mindre varme. Forsømmende klasseledelse vil verken ha særlig med varme eller kontroll, mens forsømmende klasseledelse vil ha mer av elementet varme enn kontroll. Det kan tenkes at en autoritær klasseleder ville oppleve merknadsregistrering med påfølgende karaktersetning i orden og atferd som hensiktsmessig, ettersom dette vil styrke ubalansen i maktforholdet som finner sted i denne stilen. Sorkhabi og Mandara (2013) poengterer at ulike foreldrestil vil ha ulike effekt på unge med ulike kulturelle bakgrunner. På samme måte kan det tenkes at autoritativ klasseledelse kan ha ulike effekt avhengig av elevenes kulturelle bakgrunn. Men uavhengig av dette pekes det på at alle unge har behov for å føle seg elsket, respektert og opplevelse av å få stødig veiledning i forbindelse med skolen (Sorkhabi & Mandara, 2013).

Dimensjonen kontroll i autoritativ klasseledelse kan muligens ha en stressdempende effekt, mens overdreven kontroll på den annen side kan tenkes å føre til redsel og stress blant elevene (Bru, 2011). Lazarus (2006) definerer psykologisk stress som spesifikke ytre og/eller indre krav, som vurderes som belastende eller at de overskrider ressursene til personen det gjelder (Lazarus, 2006). Stresstimulus benyttes om en ytre påvirkning eller et miljømessig press, mens stressrespons har å gjøre med de reaksjoner i og etter en situasjon preget av stress har forspilt seg. Anmerkning med påfølgende karaktersetning i orden og atferd kan forstås som en ytre påvirkning, som muligens kan lede til opplevelse av stress blant elever. Tradisjonelt sett har psykologisk stress blitt forstått og definert ved å se på enten stresstimulus eller stressrespons, men begge har vist seg å være ufullstendige. Lazarus (2006) gjør rede for en relasjonell forståelse av begrepet, hvor en balanse eller ubalanse mellom miljøets krav og personens psykologiske ressurser er vesentlig i det som beskrives som en vippeanalogi. Psykologisk stress kan på denne måten forstås som et forhold eller en interaksjon mellom omgivelsene og mennesket. Dersom det er en diskrepans mellom personlige ressurser og miljømessige krav og forventninger på skolen, kan elever oppleve emosjoner som kan beskrives som stress. Som en følge kan dette oppleves som belastende, og truende for menneskets velbefinnende. Lazarus (2006) beskriver at elever kan ha en rekke ulike måter å

mestre krav og forventninger som stilles på skolen, og med dette som bakteppe kan elevenes opplevelser i forbindelse med karakterer i orden og atferd muligens forstås på en mer helhetlig måte. Et ytterligere poeng i denne forbindelse er menneskets bevisste eller ubevisste kognitive tolkningsprosess, også kalt vurderingsprosess. Dette er en vurdering av situasjoner, hvor miljømessige krav, selvoppfatning og personlige ressurser blir evaluert. Vurderingen fører til ulike følelser hos mennesket, som kan gi utslag i en stressrespons. For noen elever kan den ytre påvirkningen anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd bære med seg negativt stress, mens for andre kan ordningen muligens føre til opplevelse av økt motivasjon. I så tilfellet er disse elevene antagelig styrt av en ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Knyttet til humanistisk teori ville antageligvis en autoritær klasseledelse svekket prinsippet om en egalitær relasjon, og det ville dermed være nærliggende å hevde at anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd kan være en trussel mot en god lærer- elevrelasjon. I teori om autoritativ klasseledelse kommer det tydelig frem at en forsømmende- og ettergivende klasseledelse vil ha negativ innvirkning på elevene, og at en form for kontroll er fordelaktig så lenge den ikke er i en autoritær anordning (Bru, 2011). Om kontrollen trenger å være i form av karakterer kan det stilles spørsmålsteget ved. Det kan tenkes at relasjonsbygging kan bli underprioritert som følge av virkemiddelet karakterene i orden og atferd for å regulere atferd. Karakterene i orden og atferd vil trolig ikke bidra til at relasjonen er likestilt, men antageligvis heller skape økt asymmetri i maktforholdet mellom lærer og elev. I verste fall kan det tenkes at anmerkninger og nedsatte karakterer i orden og atferd kan være en trussel mot relasjonen mellom lærer og elev. Grunnlaget for denne tanken er basert på at eleven som bryter ordensreglementet antagelig opplever innskrenking av selvbestemmelse, og blir møtt med sanksjonen anmerkning eller karakter som ligner mer på en form for straff enn kommunikativ tilnæringsmåte. Man kan også stille et spørsmålsteget ved hvorvidt anmerkninger og karakterer i orden og atferd bidrar til gjentatte positive erfaringer, en gjensidig positiv innstilling og positive forventninger ovenfor hverandre som ifølge Drugli (2012) er kjennetegn på en god relasjon. I lys av dette kan det tenkes at elevene opplever en skolehverdag uten karakterer i orden og atferd med mindre stress, og med økt trivsel.

Marzano, et al. (2004) retter oppmerksomheten på at en god relasjon mellom lærer og elev muligens er en nøkkelfaktor i effektiv klasseledelse. Gjennom en god relasjon kan momentene regler og rutiner, samt disiplinære tiltak fungere optimalt i utøvingen av klasseledelse. Uten dette fundamentet pekes det på at elever oftere bryter regler og rutiner.

Marzano, et al. (2004) poengterer at karakteristikker som å vise hensyn, tålmodighet og lignende elementer som finnes i varmedimensjonen i autoritativ klasseledelse styrker en god relasjon mellom lærer og elev. Det vises også til at lærere med fordel ikke skal behandle alle elever likt, men benytte seg av ulike strategier i tilnærmingen til hvert enkelt individ og deres behov. Det viser seg å være av stor betydning med en individuell relasjonell tilnærming, og særlig for mennesker som har utfordringer knyttet til atferd eller er i en vanskelig livssituasjon. Vanskelige situasjoner som kommer frem i forskningen til Marzano, et al. (2004) er elever som opplever depresjon, selvmordstanker, vold, spiseforstyrrelser og alkoholmisbruk.

Relasjonen mellom lærer og elev blir stadig forsket mer på for å oppnå en grundig forståelse for fenomenet. Forståelsen er viktig ettersom det i forskning vises til at elever som opplever en god relasjon til lærer har en tendens til å ha bedre akademiske resultater, bedre sosiale ferdigheter og atferd som er mindre utagerende. Bru, Stephens og Torsheim (2002) peker på at elevenes oppfattede emosjonelle støtte fra lærer viste sterke assosiasjoner med positiv oppførsel, og at omfanget av negativ oppførsel kan være nært knyttet til hvordan lærer tilpasser klasseledelsen til bestemte elever eller ved at elever blir favorisert. Videre pekes det på at relasjoner preget av konflikt kan ha negative effekter, og særlig for elever som viser innagerende eller utagerende atferd (Sabol & Pianta, 2012). Dersom karakterene i orden og atferd leder til konflikt kan det føre til distanse i relasjonen mellom lærer og elev.

Ogden (2009) viser til forskning som grundig dokumenterer at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for elevenes læring. Det kan i lys av denne forskning tenkes at elever utvikler en økt sosial kompetanse, dersom fokuset på relasjoner i høyere grad blir prioritert. Dette av den grunn at elevene er i en sosial interaksjon i relasjon til læreren. Det pekes videre på at kommunikasjon er vesentlig for utvikling av en god relasjon, og at lærerens måte å kommunisere og den personlige kvaliteten i kontakten mellom dem er avgjørende. Karakterene i orden og atferd er ikke basert på en individuell eller relasjonell tilnærming, og har sannsynligvis ikke i seg særlig stor grad av hensyn, tålmodighet eller andre elementer innen dimensjonen varme. Antageligvis vil ikke anmerkninger og karakterer i orden og atferd bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev, og det ses videre på som et interessant spørsmål om karakterene derimot kan bidra til å undergrave relasjonen. Det kommer tydelig frem i humanistisk teori at relasjoner i høy grad har sammenheng med positiv atferd, og det kan tenkes at karakterene i orden og atferd kan føre til at dette fokuset blir underprioritert. I lys av

dette kan det tenkes at elever som følge av en skolehverdag uten karakterer i orden og atferd opplever mindre brudd på det som anses som adekvat oppførsel, og økt læring.

3.3 Betydning av medvirkning og ansvarliggjøring

Videre vil orden- og atferdskarakterenes funksjon bli sett i lys av et teoretisk perspektiv på betydningen av medvirkning og ansvarliggjøring. Et teoretisk perspektiv på medvirkning og ansvarliggjøring kan gi indikasjoner på hvordan elever i videregående skole muligens opplever ordningen, og være med på å bygge opp argumentasjon som taler for og imot at det er fornuftig å fjerne karakterene. Begrepet medvirkning sett i skolesammenheng forstås som at elever har innflytelse på egen læringssituasjon. Med innflytelse menes det medbestemmelse og å få mulighet til å ta avgjørelser hva angår deres læringssituasjon (Imsen, 2005). Andre begrep som er nært beslektet, og som blir benyttet i videre teori er selvbestemmelse og autonomi.

3.3.1 Teoretisk begrunnelse for betydning av medvirkning og ansvarliggjøring

Teori om motivasjon forsøker å gi en forståelse for mennesket sin atferd, arbeidsinnsats og utholdenhet ved ulike aktiviteter. Anmerkning med påfølgende karaktersetting i orden og atferd gir et fokus på disse to delene innen sosial kompetanse, og kan bidra til at elever handler mer adekvat knyttet til orden og atferd. Ryan og Deci (2000a) skiller begrepet motivasjon mellom en indre og en ytre variant. Begge motivasjonstilstandene bidrar til at mennesket handler, men er basert på to ulike grunnlag. Indre motivasjon innebærer at mennesket handler på grunnlag av at aktiviteten eller oppgaven i seg selv er noe positivt for mennesket, for eksempel interessant eller gøy. Personen ser verdien i aktiviteten, og er ikke påvirket av ytre faktorer som press, belønning eller straff. Ytre motivasjon vil derimot innebære en eller flere av disse ytre faktorene som leder sitt fokus fra aktiviteten og bort til unngåelse eller oppnåelse av de ytre faktorene. Dette kan ses på som en ytre regulering (Deci & Ryan, 2000) Ytre motivasjon kan internaliseres gjennom en motivasjonsprosess hvor ytre motivasjon blir regulert til indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000a), og det er kanskje denne internaliseringen som er tanken bak den ytre reguleringen anmerkninger og karakterer i orden og atferd.

Indre motivasjon er i selvbestemmelsesteori avhengig av at mennesket har vært deltakende, eller selv har bestemt hva som angår deres situasjon. Ryan og Deci (2000a) hevder at det finnes tre grunnleggende psykologiske behov hos mennesket, hvor det første er

selvbestemmelse som innebærer at mennesket har og tar kontroll over egne valg. Dette behovet kan også kalles autonomi. Sentralt her er at valgene som blir tatt står i samsvar med egne verdier, og blir gjennomført av egen interesse. I sammenhenger hvor det åpnes opp for at elevene kan være med på å bestemme brukes gjerne også begrepet medvirkning som er nært knyttet til det første behovet. Medvirkning kan bidra til å øke læring og føre til et større engasjement hos elevene (Jang, Reeve & Deci, 2010). Det korresponderer med Pianta, et al. (2012) som uttrykker at elever rapporterer om mer positive følelser knyttet til skolen, mer motivasjon og engasjement når skolen er mer elevsentrert og autonomistøttende. Til tross for dette viser Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta og Skaalvik (2012) en lav skår når det gjelder elevers opplevelse av medbestemmelse i norske skoler i 2012. Anmerkninger med påfølgende karaktersetting i orden og atferd kan tenkes å innebære lite medvirkning fra elevene ettersom det er lærer som gir anmerkninger, og flere lærere som sammen utarbeider vurderingen av orden og atferd. De andre to grunnleggende psykologiske behovene er kompetanse og tilhørighet. Kompetanse kan blant annet innebære å føle mestring og at en er dyktig til noe, mens tilhørighet har sammenheng med trygge og forutsigbare sosiale relasjoner i miljøet. De tre grunnleggende psykologiske behovene må være stimulert for å kunne lære, delvis med unntak av tilhørighet ettersom man kan gjøre en aktivitet alene samtidig som en er indre motivert. Internalisering, omgjøring av ytre regulering til indre motivasjon, blir styrket ved at de tre grunnleggende psykologiske behovene blir tilfredsstilt, og ses på som nødvendige for personlig og psykisk utvikling. Jang, et al. (2010); Ryan og Deci (2000b) viser til en positiv sammenheng mellom stimulerte psykologiske behov og mental helse (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Ettersom atferd styres av behovene, ved at behov videre gir instruksjoner, er også motivasjonen styrt fra det indre. I en slik forståelse vil en elev som snakker i timen ikke opphøre denne atferden på grunn av sanksjonen anmerkning eller på lengre sikt nedsatte karakterer i orden og atferd, men heller når eleven innser at det er til sitt eget beste (Hammerlin & Larsen, 1997).

Med utgangspunkt i forståelsen om indre motivasjon kan en tenke seg at effektiv atferdsregulering forutsetter at regler og rutiner er internalisert, og dermed blir en del av elevenes normer og holdninger. Ytre regulering i form av anmerkning og karakterer i orden og atferd kan gjøre internaliseringsprosessen vanskeligere. En mulig forklaring kan ligge i at det kan være at verken selvbestemmelse, kompetanse eller tilhørighet i særlig grad blir stimulert som følge av anmerkninger og påfølgende karaktersetting i orden og atferd. Opplevelse av medbestemmelse er antagelig redusert ettersom det er lærer alene som gir

anmerkninger, og lærere som enes om karakterene i orden og atferd. Elevmedvirkning forstås i lys av teori som betydningsfullt, ettersom det fordrer tanken om at indre motivasjon gir best læring. Imsen (2005) peker på at elever må få muligheten til å lære å ta ansvar, og at det kun lar seg gjøre ved at elevene får en reell medbestemmelse. Opplevelse av kompetanse er sannsynligvis redusert ettersom en kun kan falle i grad av mestring, og ettersom et tydelig flertall ikke blir nedsatt illustrerer det at karakteren G er forventet, eller vanlig. Ettersom det er få som blir nedsatt i karakter kan det tenkes at det grunnleggende psykologiske behovet om tilhørighet blir truet når det gjelder den delen av elevmassen som får nedsatte karakterer. Dersom dette er en gruppe som faller utenfor normalen, kan det muligens oppleves som stigmatisering. Det kan tenkes at elevene som følge av en skolehverdag uten karakterer i orden og atferd opplever økt indre motivasjon, engasjement og trivsel. Det samme kan muligens gjelde ved bruk av anmerkninger og karakterer i orden og atferd dersom ordningen har blitt internalisert.

Medvirkning forstås i lys av selvbestemmelsesteori som et viktig prinsipp for å bidra i elevenes læring. Hattie (2007) peker på at vurderingsformer som bidrar mest i elevenes læringsutbytte er de hvor eleven selv er aktiv i vurderingen, hvor de får formativ vurdering ved at lærer kommuniserer, og at tilbakemeldingen er adekvat og gir tydelig veiledning videre for hvordan utvikle seg. Det er viktig med tilbakemelding, men den bør ikke kombineres med karakterer ettersom det kan lede til at eleven ikke fokuserer på tilbakemeldingen, men kun ser karakteren (Hattie & Timperley, 2007). I sammenheng med å være medvirkende i egen læring kan også begrepet autonomi benyttes. Autonomi innebærer å selv kunne styre eller ha kontroll over læring, og har å gjøre med selvregulert læring (Ryan & Deci, 2000a). Fire viktige områder blir i internasjonal forskning trukket frem som vesentlige for at elever skal bli mer autonome, og for at lærerens vurdering skal bidra til selvregulert læring. Det er å klargjøre læringsmål og suksesskriterier, reflektere rundt læring gjennom dialog og spørsmål og tilby formativ vurdering, samt fremme par- og egenvurdering (Hopfenbeck, 2011). Hopfenbeck (2011) problematiserer en vanlig oppfatning om at karakterer gis for å fortelle elevene hvor de står, eller hvordan de ligger an. Grunnen er at det i norsk forskning kommer frem at lærere har en tendens til å sette karakterer ut i fra gruppens sammensetning, et normativt grunnlag i stedet for målrelatert.

Vurdering for læring har blitt en kjent frase etter en ble bevisst over at vurdering av læring var mindre hensiktsmessig. Den førstnevnte frasen kalles gjerne for formativ vurdering, mens

vurdering av læring gjerne kalles summativ vurdering (Engelsen, 2012; Fjørtoft, 2008). De fire viktige områdene som blir trukket frem for å bidra til at elever blir mer autonome kan bli stimulert gjennom underveisvurderingen i orden og atferd, men blir antagelig begrenset når det gjelder sluttvurdering som tar mer sikte på å gi informasjon om eleven (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Sluttvurderingen i orden og atferd kan anses som en summativ vurdering, hvor elevene har lite medvirkning og hvor en internalisert motivasjonsprosess antageligvis kan være utfordrende. Ved begrenset medvirkning kan elever muligens handle i mer ytre motivert form, som for eksempel å oppnå gode karakterer i orden og atferd. Samtidig kan en motsatt hevde at en del elever vil ha utfordringer med å regulere egen atferd på grunnlag av internaliserte normer, og at karakterene kan bidra som en støtte i egen regulering. I dette tilfellet kan karaktersystemet bære med seg en hjelpende funksjon.

Med medvirkning følger også et ansvar hos elevene. Ansvarlighet er en viktig atferd som innebærer å overholde samfunnets normer og regler som å møte presis, holde avtaler og være til å stole på. Det handler også om å kunne kommunisere med voksne og vise respekt for miljøet som omgir en. For at elever skal kunne utvikle ansvarlig atferd er det en forutsetning at de gis tillit og får muligheten til å organisere sin egen tid og planlegge egne aktiviteter (Ogden, 2009). Tillit og muligheter bør reguleres til den enkelte elev ettersom hver elev vil være ulik en annen (Macdonald, 2015). Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2015) peker på betydningen av klare og veldefinerte forventninger og regler for at elevene skal utvikle sosialt ansvar. Ogden (2009) understreker at barn og unge som i høy grad er omgitt av regler og kontroll har få muligheter til å utvikle ansvarlighet. Dette tilsier at karakterene i orden og atferd kan begrense elevenes utvikling av ansvarlighet. På en annen side kan det diskuteres for at noen elever ikke evner å ta det ansvaret som blir gitt dem, og vil ha god støtte i retningslinjene som følger med karaktersystemet i orden og atferd. Ordensreglement og reaksjoner ved brudd kan også bidra til å sikre elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Et ytterligere poeng i denne sammenheng er at karakterene skal benyttes som et redskap for å sikre at retten blir overholdt, og hvor elevene skal få tilbakemelding om hvordan oppførselen til den enkelte påvirker andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Noen elever vil kunne ha problemer med å regulere egen atferd på grunnlag av internaliserte normer. Kunnskapsløftet stiller store krav til elevene når det gjelder selvregulering, eksempelvis deres ferdigheter til å planlegge, regulere og reflektere over egen læring. Selvregulering er sentralt for elevenes orden og atferd. En elev som har god evne til å

selvregulering stopper gjerne opp og reflekterer over situasjonen før handlingen utspiller seg. Dette leder til en mer gjennomtenkt og adekvat handling. For noen elever, for eksempel elever med ADHD, som utgjør ca. 3- 5% av elevmassen, er vansker knyttet til ferdigheter som hører inn under evnen til selvregulering et kjennetegn, og skolehverdagen kan derfor bli en utfordring (Folkehelseinstituttet, 2015). Ansvarliggjøringen som følger av å fjerne ordningen anmerkninger med påfølgende karaktersetting i orden og atferd kan i lys av dette være en utfordring. Ettersom kontroll og styring utgjør en kjerneproblematikk i ADHD kan tilrettelegging lette og bedre denne prosessen ved å ha god struktur og kontekstuell regulering. Dette vil fungere som en støtte for både elever med denne type problematikk, men kan også være fordelaktig for andre elever. Regler og formelle reaksjoner kan være en form for struktur som er forutsigbar, skaper oversikt og orden for elevene (Statlig-Spesialpedagogisk-Tjeneste, 2012). Barkley (2015) gjør rede for hvorfor selvregulering er en utfordring for mennesker med ADHD. Ettersom en følelse er en motivasjonstilstand, vil det videre innebære at følelser kan motivere. Og ettersom man kan selvregulere følelser med frontallappen i hjernen, kan man selvregulere til motivasjon. Det er mulig å selvmotivere, og i forskjell fra andre arter som adlyder den behavioristiske teoretikeren Skinner (Imsen, 2005) sin stimulus-respons adferdspsykologi kan mennesket gjøre det over lengre tid med fraværende konsekvenser. Selvmotiveringen gir drivkraft og viljestyrke, og er avgjørende for fremtidsrettet atferd. Russel Barkley viser til flere intervju hvor voksne mennesker med ADHD forteller at de har utfordringer eller mangel på viljestyrke og drivkraft. Grunnen til utfordringene eller mangelen har med hjernen å gjøre. Cortex Cingularis Anterior har to separate funksjonsområder. Den øverste delen av Cortex Cingularis Anterior hjelper å ta avgjørelser hva angår sosiale konflikter. Den gir betenkningstid, og gir en mer gjennomtenkt atferd som vil være til fordel på lang sikt, og ikke bare kortsiktig velvære. Den andre delen håndterer følelseskonflikter, og det er her frontallappen undertrykker det emosjonelle systemet. Denne delen av hjernen er mindre hos mennesker med ADHD, og ser ikke ut til å være aktiv når mennesker med ADHD møter konflikter. Det fører med seg at mennesker med ADHD ikke kan regulere følelsessystemet, og følelser kommer oftere og mindre bearbeidet til uttrykk. Det er ikke en affektiv lidelse, men heller mangel på affektiv regulering. Følelsene som mennesker med ADHD opplever er normale, men de fleste uten lidelsen vil undertrykker følelsene, holde dem for seg selv, selvtrøste og roer seg selv ned. Følelsen er den samme, men uttrykket forskjellig. Mennesker med ADHD kan ha kunnskaper om hvordan håndtere en situasjon på en god måte, men når situasjonen skjer klarer de ikke å bringe frem kunnskapen og nyttiggjøre seg av den. Ettersom naturlige konsekvenser ofte kan ta lengre tid, kan det i arbeid med mennesker med

ADHD være avgjørende for motivasjonen å benytte kunstige konsekvenser som i atferdsmodifikasjon. Vesentlig er økt ansvar og mer hyppige, umiddelbare konsekvenser med mer framturen og bedre timing. Atferdsmodifikasjon er anvendelse av ulike former for belønning med sikte på å forandre personens atferd i bestemte situasjoner, som kan dempe uønsket atferd og stimulere til atferd som er ønskelig (Imsen, 2005). På lignende måte som Barkley (2015) viser Elstad (2012) til at selvdisciplin kan være en nøkkelfaktor i elevers prestasjonsorienterte læringsarbeid, og argumenterer med dette for viktigheten av at skolen kompenserer når elevens selvdisciplin svikter. Skolen kan da kompensere slik at elever utvikler strategier for å kultivere egen selvdisciplin. Medvirkning og økt ansvarlighet kan tenkes å kunne bidra til økt opplevelse av kultivering av egen selvdisciplin.

3.4 Betydningen av sosial kompetanse

Videre vil orden- og atferdskarakterenes funksjon bli sett i lys av et teoretisk perspektiv på betydningen av sosial kompetanse. Et teoretisk perspektiv på sosial kompetanse kan gi indikasjoner på hvordan elever i videregående skole muligens opplever ordningen, og være med på å bygge opp argumentasjon som taler for og imot at det er fornuftig å fjerne karakterene. Begrepet sosial kompetanse blir av Ogden (2009) definert som mer eller mindre stabile kjennetegn i form av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som mennesket bruker for å mestre sosialt samspill. Ferdigheter kan forstås som de handlingene mennesket utfører i sosiale sammenhenger, mens kunnskaper og holdninger kan forstås som de tanker og refleksjoner som blir gjort for eksempel før en handling utspiller seg. Sosiale kunnskaper, ferdigheter og vurderinger knyttet til spesifikke situasjoner ses på som en helhetlig måte å forstå begrepet sosial kompetanse på (Jahnsen, et al., 2003).

3.4.1 Teoretisk begrunnelse for betydning av sosial kompetanse

Ogden (2009) beskriver sosiale kompetanse som en forutsetning for sosial mestring, for å oppnå sosial akseptering og for å etablere nære og personlige vennskap. Sosial kompetanse blir utviklet gjennom forholdet mellom mennesket og miljøet som omgir det, hvor mennesket tilpasser seg samtidig som det påvirker miljøet. Positive relasjoner med omsorgsfulle voksne som begrunner sine reaksjoner og fungerer som sosiale rollemodeller er drivkreftene bak sosial kompetanse. Menneskets egen evne til selvregulering vil også spille inn på utviklingen av sosial kompetanse (Ogden, 2009). Karakterene i orden og atferd er blant annet tiltenkt å stimulere til god orden og atferd, som kan forstås som moment i sosial kompetanse. I denne ordningen påvirker miljøet eleven, og eleven må tilpasse seg. De som ikke tilpasser seg vil få

anmerkninger og mulig nedsatte karakterer i orden og atferd. For noen er det antakelig lett å tilpasse seg det miljøet på skolen forventer blant annet ettersom de opplever like eller lignende normer på andre arenaer i livet. Andre elever kan ha utfordringer i møte med skolens oppfatning av hva god orden og atferd er, og disse elevene vil trolig møte mer av anmerkninger og muligens nedsatte karakterer i orden og atferd. Det er noe paradoksalt at de elevene som gjerne trenger ekstra støtte og veiledning i sosial kompetanse, stadig vil få negativ bekreftelse gjennom anmerkninger og muligens nedsatte karakterer. Særlig når man i teorien finner at positiv forsterkning kan være mer effektivt (Macdonald, 2015).

Utdanningsdirektoratet (2006) er tydelig når det gjelder at lærere har et ansvar for en positiv utvikling innen det faglige aspekt, men også når det gjelder sosial kompetanse og personlig utvikling (Jahnsen, et al., 2003). Utdanningsdirektoratet (2012) viser til fem grunnleggende dimensjoner innen sosial kompetanse, som kan være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i når det gjelder elever sin sosiale- og personlige utvikling. Den første dimensjon er *empati* og innebærer perspektivtaking og å vise respekt for andre menneskers sine følelser og synspunkter. *Samarbeid* er kanskje et særlig viktig moment knyttet til skole hvor elever både skal samarbeide med de voksne ved å følge regler og beskjeder, i tillegg til samarbeid med jevnaldrende. Denne dimensjonen innebærer å kunne dele, hjelpe og være gjensidig avhengig av hverandre. *Selvhevdelse* innehar momenter som det å kunne be om hjelp når det er behov for det, kunne stå for noe og reagere på andre sine handlinger. For eksempel vil denne dimensjonen være hensiktsmessig ved at mennesket kan stå imot sosialt press, eller kunne reagere på handlinger som mobbing. *Selvkontroll* innebærer at mennesket reflekterer før det handler, om å tilpasse seg og ta hensyn til andre i miljøet. Dette kan eksempelvis være i form av å kunne lytte på en annen som snakker, selv om en selv føler at en har noe veldig viktig å fortelle. I dette eksempelet kan også empati, samarbeid og selvhevdelse fungere samtidig, og det er ofte en kombinasjon av disse som utgjør en helhetlig sosial kompetanse. Selvkontroll er viktig for å nå mål lengre frem i tid, og derfor av stor betydning i skolesammenheng (Mischel et al., 2010) *Ansvarlighet* innebærer å kunne påta seg oppgaver og utføre den med respekt for andre. Om mennesket har liten grad av ansvarlighet vil det være vanskelig for en voksen å være autonomistøttende, og medbestemmelsen kan derfor bli begrenset (Jahnsen, et al., 2003; Ogden, 2009, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2012)

Nasjonal, nordisk og internasjonal forskning har vist at lav sosial kompetanse har sammenheng med blant annet atferdsproblematikk, skolefaglig kompetanse og svake

relasjoner til lærere. Sammenhengen mellom lav sosial kompetanse og atferdsproblematikk, viser til dersom elever hadde blitt lært mer sosial kompetanse så kunne de unngått å fått anmerkninger og nedsatte orden- og atferdskarakterer. Skolens ansvar for å lære elever sosial kompetanse kommer særlig til uttrykk i læreplanens generelle del, men det kan stilles spørsmålstegn ved hvor spesifikt denne blir arbeidet med i forhold til de skolefaglige områdene (Jahnsen, et al., 2003).

I en metaanalyse av 221 forebyggende program ble det funnet at de mest effektive programmene, var de som hadde som formål å redusere aggressiv atferd ved trening på sosial kompetanse (Sørli & Ogden, 2007). Ved å ta utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om sosial kompetanse og sosiale mestringsstrategier, kan elever få et større handlingsrepertoar til å møte og takle problemer og vanskelige situasjoner på (Jahnsen, et al., 2003). Et stort utvalg av programmer og undervisningsopplegg er i dag tilgjengelig for å forebygge problematferd og for å bidra i utviklingen av sosial kompetanse (Karbach & Unger, 2014), og Nordahl, Sørli, Tveit og Manger (2003) peker på viktigheten av at tiltaksvurderingen har klar forankring i foreliggende empiri og teori. Programmet ART står for ”aggression replacement training” som ordrett betyr aggresjons erstatning trening. Programmets målgruppe er i første rekke elever som har eller står i fare for å utvikle atferdsproblemer. Samtidig er det dokumentert at programmet virker positivt for både innagerende og utagerende atferd, samt for menneskets generelle læring av sosial kompetanse. Programmet består av tre komponenter som sammen skal hjelpe mennesket til å kunne erstatte lite hensiktsmessig atferd med bedre alternativer. De tre komponentene er sosiale ferdigheter, sinnekontrolltrening og trening i moralsk resonnering (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998). I Norge er ART anerkjent og utbredt både i barnehager, grunnskoler, spesialskoler og barnevernsinstitusjoner (Gundersen & Svartdal, 2006; Knudsmoen et al., 2006).

Konsekvenspedagogikken peker på at mennesker med tilstrekkelig sosial kompetanse ikke vil begå normbrudd. Mennesker som viser atferd som ikke er akseptert i samfunnet har ikke fått nok stimulering av hjemmet eller skolen. Her tas også opp problematikken om ansvarsforskyving hvor hjemmet forventer oppdragelse i skolen, og skolen forventer oppdragelse i hjemmet (Hammerlin & Larsen, 1997). Noen elever, selv i videregående skole, kan ha behov for mer innsikt i hvordan å forholde seg til miljøet som omgir dem. Von Tetzchner (2002) tar opp temaet transaksjonseffekt som omhandler den gjensidige påvirkningen mellom individ og miljø. Drugli (2012) omtaler dette som

transaksjonsmodellen. Kunnskap om denne kan være med på å forstå hvorfor unge reagerer eller handler på den måten de gjør, og med bakgrunn i en bedre forståelse for situasjonen er det nærliggende å hevde at reaksjoner overfor mennesket er mer adekvate. Dette kan muligens være et bedre utgangspunkt for sosial læring. Dersom det ikke blir gitt anmerkninger med påfølgende karakterer i orden og atferd kan det tenkes å lede til mer oppmerksomhet om å skape situasjoner med fokus på sosial læring. Det kan tenkes at det er en sannsynlighet for at karakterene i orden og atferd kan svekke muligheten til å etablere gode relasjoner mellom lærer og elever. I lys av dette kan det være nærliggende å anta at elever opplever økt sosial læring ved en mer relasjonell tilnærming med fokus på å utvikle elevenes sosiale handlingskompetanse, hvor karakterer i orden og atferd har blitt fjernet.

3.5 Betydning av en mulig stigmatisering

Videre vil orden- og atferdskarakterenes funksjon bli sett i lys av teori om opplevelse av stigmatisering. Et teoretisk perspektiv på stigmatisering kan gi indikasjoner på hvordan elever i videregående skole muligens opplever ordningen, og være med på å bygge opp argumentasjon som taler for og imot at det er fornuftig å fjerne karakterene. Når et eller flere mennesker ikke opplever full sosial aksept som følge av andre mennesker sine reaksjoner, kaller man det stigmatisering. Et eksempel på direkte stigmatisering kan være hvordan jødene i krav av nazistene måtte bære jødestjerne, men det finnes også mindre direkte og skjulte former for stigmatisering. Stigmatisering skaper en avstand eller et skille mellom mennesker, og kan ha svært negative konsekvenser for menneskene som opplever det (Jensen, Dybvig, Johannessen & Jønsson, 2009).

3.5.1 Teoretisk begrunnelse for mulig opplevelse av stigmatisering

Karakterene i orden og atferd kan muligens ha en stigmatiserende funksjon ettersom det er lite variasjon i karakterene, et fåtall som blir nedsatt og at disse elevene skilles fra de med vanlig god orden og atferd. Jensen, et al. (2009) beskriver et stigma som negative egenskaper som blir tillagt en person eller en gruppe av mennesker. Egenskapene som blir tillagt dem er negative forestillinger knyttet til en betegnelse som for eksempel religion, rase eller bruk av dumrianhatter i skolen. Stigma kan være utstøtning som viser til at en eller flere er noe annet, noe forskjellig fra en annen helhet. Av menneskene som stigmatiserer kan handlingene og holdningene rettferdiggjøres ved å forestille seg at de som blir stigmatisert er farlige, mindre viktige, er en belastning for samfunnet eller lignende. Knyttet til anmerkninger og karakterer i orden og atferd kan det for eksempel være de som får anmerkninger, og de som ikke får. Eller

de som blir nedsatt i orden- og atferdskarakterer, og de som får vanlig god i karakterene orden og atferd.

Stigmatisering kan forstås som det Imsen (2005) beskriver som stempling. Stempling er negative merkelapper, som kan føre til at elever føler seg som avvikere. Stempling behøver ikke å være en direkte konsekvens av eleven sine egne prestasjoner, men heller på grunn av negative budskap som skolen lar falle over elevene. Negativ stempling eller stigmatisering vil kunne ha kortsiktig og langsiktig omfattende konsekvenser, hvor det først går ut over selvoppfatningen. Personen kan føle seg mindreverdige, og lede til unngåelse av situasjoner hvor stempelet kan bli eksponert. Dette kan lede til at personen retter forventninger til seg selv som oppfyller stempelet, og dermed innskrenker personens mulighet til å endre seg (Cullen & Wilcox, 2010). Cullen og Wilcox (2010) peker på at en som har fått stempelet kriminell, lettere vil kunne begå lovbrudd i etterkant på grunn av sin fortid. På samme måte kan det tenkes at elever som har fått anmerkninger og/ eller nedsatt karakter i orden og atferd, lettere vil kunne oppfylle negative stempel som har blitt gitt dem.

Von Tetzchner (2002) peker på Banduras kognitive atferdsanalyse, hvor unges reaksjoner og handlinger forklares som tilpasninger til omgivelsene og som videre relateres til deres selvoppfatning. På denne måten dannes det forventninger mot selvet og omgivelsene, og det blir etablert en standard for egen atferd. Elevens oppfattelse av evne til å oppfylle denne standarden kalles gjerne for selvkraft, og har betydning for elevens mål og handlinger. På lignende vis forklarer George Herbert Mead speilingsteorien som omhandler at under utvikling av selvoppfatning vil mennesket ikke se seg selv direkte, men heller andres reaksjoner på selvet. Teorien handler om at vi har en evne til å leve oss inn i andres synsvinkel, og på denne måten danne et bilde av oss selv og hva som er forventet atferd (Cullen & Wilcox, 2010; Imsen, 2005).

Sett i lys av karakterenes funksjon kan det å få dårlige karakterer i orden og atferd være et stigma som fører til at det er vanskelig å få læreplass eller arbeidsplass, men også muligens true elevens opplevelse av tilhørighet på skolen. Anmerkning og nedsatte karakterer i orden og atferd kan muligens oppleves som straff, og kan videre signalisere at en ikke er verdsatt og dermed bryte tilhørighetsopplevelsen til eleven. I denne sammenheng er det vesentlig å stille spørsmålsteget ved hvor rettferdige anmerkningene er, og hvor beskrivende en karakter i orden og atferd er for menneskets personlighet, egenskaper og sosiale kompetanse. Ettersom

karakterene blir gitt fra elever er 12-13 år og oppover, kan det også rettes et søkelys på hvorvidt anmerkninger med påfølgende karaktersetning i orden og atferd kan skade elevens utvikling av god orden og atferd. Da tenkes særlig på de elevene som opplever hyppige anmerkninger som signaliserer at det de gjør ikke er bra nok, samt å bli satt ned i karakterene. På en annen side gir karakterene i orden og atferd elever mulighet til å vise god orden og atferd, og kan derfor trolig både hjelpe og ødelegge for elevene. Ettersom karakterfordelingen nasjonalt sett viser at det er et klart mindretall som blir nedsatt i orden og atferd, kan man satt på spissen tenke at karakterene er en moderne og mer skjult form for dumrianhatt.

3.6 Oppsummering

Gode relasjoner mellom lærer og elev viser ofte de sterkeste sammenhengene med positiv atferd. Karakterer i orden og atferd kan lede til at denne delen av klasseledelsen blir underprioritert, og i verste fall kan det å gi anmerkninger med påfølgende karakter i orden og atferd være en trussel mot relasjonen. Det begrunnes blant annet med at relasjonen ikke er egalitær, og at maktforholdet er asymmetrisk. Teori om tydelig klasseledelse er på en annen side det som taler mest for at det er fornuftig å ha karakterer i orden og atferd, men kunnskapen viser samtidig en utfordring som ligger i prinsippet om konsekvenser og nærhet i tid, hvor reaksjoner bør skje i en logisk tidsramme og oppfattes som naturlige følger av hendelsen som ledet til konsekvensen. Selvbestemmelsesteori støtter opp under prinsippet om nærhet i tid, men vil ikke ha samme fokus omkring regler og rutiner. I lys av Deci og Ryan (2002) sin tenkning om indre motivasjon kan ytre regulering i form av karakterer i orden og atferd gjøre internalisering vanskelig. Motsatt viser det seg i forskning at en del elever har problemer med å regulere egen atferd på grunnlag av internaliserte normer. Et eksempel er elever med ADHD hvor nettopp utfordringer med det å regulere egen atferd kan være et kjennetegn, og hvor det er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse som vil vedvare. For elever som har denne problematikken kan ytre regulering i form av karakterer i orden og atferd være hensiktsmessig (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2012). Konsekvenspedagogikk vil hevde at mer innsikt i hvordan forholde seg til miljøet rundt en, og gjennom sosial handlingskompetanse kan bidra til at regler og rutiner ikke er nødvendig. Fjerning av ordningen kan muligens lede til mer oppmerksomhet rundt utvikling av sosial handlingskompetanse. Å få dårlig karakter i orden og atferd kan medføre en mulig opplevelse av stigmatisering ettersom det er et fåtall som blir nedsatt, og at det kan bli vanskelig å få læreplass eller arbeid.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil det bli gitt detaljert informasjon om hva som har blitt gjort gjennom hele forskningsprosessen. Det vil bli gjort rede for valg av metode og forskningsdesign, innsamling av data og en evaluering av gjennomføringen av masterprosjektet ved å se på troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Avslutningsvis i dette kapitlet vil det bli gjort rede for forskningsetiske utfordringer knyttet til studiet.

4.1 Valg av metode

Det finnes en rekke ulike fremgangsmåter for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger, og forskningsstrategiene deles gjerne inn i kvalitative og kvantitative metoder. Mens kvantitative metoder har sitt fokus på utbredelse og antall, vil kvalitative metoder ha som mål å få en dypere forståelse for de sosiale fenomenene som blir studert. Forholdet mellom forsker og informant er i kvantitative metoder preget av distanse, og motsatt er det i kvalitative metoder hvor forskers tilstedeværelse kan by på en rekke spørsmål og utfordringer knyttet til undersøkelsen. Kjennetegn på kvalitativ metode er et mindre utvalg med fylldige data, samt en fleksibilitet i forskningsprosessen. På grunn av en mer fleksibel tilnærming egner kvalitative metoder seg godt til tema hvor det foreligger lite forskning (Thagaard, 2003).

Valg av forskningsmetode bør basere seg på hva som på best mulig måte kan belyse og besvare problemstillingen i undersøkelsen. Ettersom denne studien tar for seg hvordan elever i videregående skole opplever at karakterene i orden og atferd fungerer anses den mest hensiktsmessige metoden å være en kvalitativ tilnærming. Det foreligger lite eller ingen forskning på hvordan elevene i videregående skole opplever at karakterene i orden og atferd fungerer, og temaet kunne med kvalitativ metode bli utforsket på en fleksibel, åpen og samtidig dyptgående måte (Thagaard, 2003).

4.1.1 Hermeneutisk fenomenologisk design

Vesentlig i kvalitativ forskning er begrepene hermeneutikk og fenomenologi, hvor førstnevnte innebærer læren om fortolkning av meningsfulle fenomener og sistnevnte omhandler menneskelige erfaringer (Gilje & Grimen, 1995). Fenomenologien tar i sitt vitenskapssyn utgangspunkt i den enkeltes subjektive erfaringer, hvor målet er å tilegne seg kunnskaper og kaste lys på den dypere meningen av fenomenet som studeres. Fokuset sentrerer rundt fenomenet slik informanten opplever det, og kan gjennom dette bidra til at kunnskap som er

basert på informantenes erfaringer kommer til uttrykk på en mer synlig og eksplisitt måte (Thagaard, 2003). I denne oppgaven ble et hermeneutisk fenomenologisk design benyttet, hvor både menneskelige erfaringer og fortolkning av meningsfulle fenomener ble studert.

Forforståelse anses som et viktig begrep innen kvalitativ forskning, og omhandler den spesielle helhetsforståelse forsker møter fenomen med. Forskeren sin forforståelse er preget av flere komponenter som blant annet språk, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. I møte med et fenomen vil forsker danne meninger, og gi beskrivelser på grunnlag av disse. Forforståelse er en nødvendighet for å oppnå forståelse, men kan også skape utfordringer. Jeg visste allerede i sommerferien før siste året på masterstudiet, at jeg skulle få være med på å evaluere et forskningsprosjekt på Bergeland videregående. Dermed hadde jeg et tema som jeg hele tiden kunne knytte opp mot det vi lærte om metode på universitetet, før vi begynte med masteroppgaven. Det er seks år siden jeg selv opplevde at lærer gav anmerkninger, og siden jeg selv fikk karakterer i orden og atferd. Personlig har jeg aldri blitt nedsatt, men jeg har opplevd å få anmerking på feilaktig grunnlag. Det opplevdes som urettferdig. I begynnelsen av forskningsprosjektet hadde jeg en forforståelse som tilsa at både anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd sannsynligvis ikke bidro eller hadde særlig positiv virkning på orden og atferd. Jeg forsto at en utfordring i min forforståelse var det personlige kjennskapet til ordningen, og at jeg måtte være bevisst på å være nøytral. Det var viktig for meg å være bevisst over egen forforståelse for å møte disse utfordringene på best mulig måte, samt at det jeg skriver og vektlegger i oppgaven er gyldig og troverdig. Å være bevisst over sin egen forforståelse kan være en måte å håndtere denne utfordringen, samt bidra til å styrke validitet og reliabilitet (Gilje & Grimen, 1995).

4.1.2 Semistrukturert intervju

Formålet om å få en dypere forståelse for elevenes opplevelser av hvordan karakterene i orden og atferd fungerer ble gjort ved å samle inn empiri med utgangspunkt i kvalitativ metode, i form av kvalitative forskningsintervju. Det kvalitative forskningsintervju er preget av at tema eller problemstilling omhandler den intervjuedes livsverden og denne personen sitt forhold til tematikken. Forsker vil søke etter og fortolke mening knyttet til spesifikke situasjoner og hendelsesforløp, hvor data ønskes å inneholde åpne og nyanserte beskrivelser (Thagaard, 2003).

Det er vanlig i semistrukturert intervju å benytte problemstillinger fra dagliglivet som skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju ligger nær opp til en hverdagslig samtale og innehar ikke detaljerte spørsmål, men heller noen få overordnede tema. Ettersom denne problemstillingen søker å innhente beskrivelser fra et elevperspektiv og deres livsverden ble denne tilnærmingen ansett som den mest hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2009).

I semistrukturerte intervju er det vanlig å ha en intervjuguide med noen overordnede tema som forsker ønsker å innhente informasjon om i løpet av intervjuet. De overordnede temaene blir valgt med utgangspunkt i problemstillingen i undersøkelsen, og det som kan belyse denne på best måte. I prosessen hvor tema i intervjuguide skulle velges ut var det viktig å arbeide med de tema som på best mulig måte kunne belyse problemstillingen. Det resulterte i de tre overordnede temaene regler/normer, relasjoner og sosial kompetanse. Videre var det viktig for meg at spørsmålene skulle være enkle i form og åpne opp for alle ulike synspunkt. Rekkefølgen av spørsmålene ble bestemt med utgangspunkt i at det skulle gi en naturlig flyt i samtalen. I arbeidet med intervjuguiden var jeg hele tiden bevisst min egen forforståelse, og hadde fokus på at spørsmålene ikke skulle være ledende, men heller åpne for alle synspunkt. Samtidig var det viktig for meg at de skulle være enkle i form, slik at informantene skulle forstå dem. Selv etter å ha tatt dette i betraktning var det noen ord som informantene ønsket at jeg skulle forklare nærmere, eksempelvis begrepene relasjon og håndtere.

4.2 Innsamling av data

Formålet med å intervju elevene var å få fylldige beskrivelser og informasjon om hvordan elevene på Bergeland videregående skole opplever sin situasjon som følge av at karakterer i orden og atferd har blitt fjernet. Kvalitative intervju kan gi et godt grunnlag for å få en dypere innsikt i elevene sine erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2003).

4.2.1 Utvalg

Kvalitative studier tar som oftest utgangspunkt i strategiske utvalg som innebærer at det selektivt velges ut informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen. Det er nødvendig at utvalget kan uttale seg om tematikken for at forskningen skal ha verdi, samtidig som det kan legge føringer for besvarelsen av problemstillingen (Thagaard, 2003). Utvalget ble trukket ved hjelp av en kombinasjon av strategisk og tilfeldig strategi for å sikre at elevene som deltok hadde relevante erfaringer med

det å fjerne karakterer i orden og atferd, men samtidig sørge for at ulike synspunkter på dette ble representert. Det innebærer at rektor og lærere på Bergeland videregående skole med kjennskap til elevene plukket ut et større antall elever som kunne uttale seg om tematikken i problemstillingen. Videre ble navnet på elevene nummerert, og det ble tilfeldig valgt ut ti nummer som gav oss navnet til ti elever. Omfanget ble regnet som stort nok til at viktige moment ville komme frem, samtidig lite nok til at det var mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser.

4.2.2 Prøveintervju

I forkant av intervjuundersøkelsene satt jeg meg godt inn i informantenes situasjon, for å kunne stille spørsmål som ville oppleves som relevante for informantene. Jeg holdt jeg ett prøveintervju for å undersøke om intervjuguiden fungerte tilfredsstillende, samt for å vurdere meg selv som intervjuer. På denne måten tilegnet jeg meg erfaring med intervju som forskningsmetode, før de reelle intervjuene ble gjennomført. I etterkant av prøveintervjuet gjorde jeg noen få endringer. Thagaard (2003) peker på at for abstrakte og generelle spørsmål kan skape utfordringer i intervjusituasjonen. Det hadde etter min oppfatning blitt utformet spørsmål som var konkrete og omhandlet meninger og erfaringer, med oppfølgingsspørsmål. Jeg reflekterte over om elever i forhold til voksne kan være litt mer kortfattet enn jeg hadde forestilt meg, og bestemte meg på grunnlag av det for å lage flere oppfølgingsspørsmål dersom det skulle stoppe opp. I tillegg bestemte jeg meg for å la arket med spørsmål ligge på bordet slik at elevene kunne støtte seg til det dersom det skulle oppstå nervøsitet eller språklige utfordringer. Jeg valgte også å tilføye et siste spørsmål i intervjuguiden, og det var om eleven hadde noe mer å fortelle knyttet til fjerningen av karakterene i orden og atferd. Mens noen elever følte seg ferdig snakket etter intervjuet, så virket det som om andre satt pris på å fortelle litt mer. Dette gjorde jeg for å unngå at eleven skulle sitte igjen med verdifull informasjon som ikke kom frem under selve intervjuet (Thagaard, 2003).

4.2.3 Gjennomføring

Et overordnet mål ved intervjusituasjonen var å skape en fortrolig atmosfære og et tillitsbånd mellom meg som intervjuer og respondentene. Dette anses som et viktig mål for at respondentene skulle føle seg trygge nok til å åpne seg om de temaene som det ville bli spurt om (Thagaard, 2003).

I forkant av intervjuene ble det bestemt at de skulle gjennomføres ved informantenes skole for at elevene skulle oppleve trygghet i form av at de var på hjemmebane. Dette kan ha demmet opp for det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant. Videre ble det forsøkt å skape en fortrolig atmosfære og et tillitsbånd ved å småsnakke litt før intervjuet. Jeg håndhilst og fortalte om meg selv, og spurte deretter om informanten kunne fortelle litt om seg selv. Dette ble gjort med ønske om at informantene skulle ha lettere for å snakke åpent med meg. Jeg understrekte at intervjuet ville bli behandlet konfidensielt og at informanten kunne trekke seg når som helst uten noen form for konsekvenser. Jeg forklarte hvilke tema vi skulle prate om, og spurte om eleven hadde lyst å lese gjennom intervjuguiden før vi begynte. Alle elevene hadde lyst å lese gjennom intervjuguiden på forhånd, noe som kan ha skapt forutsigbarhet og trygghet i en uvant situasjon (Thagaard, 2003).

Etter en kort samtale og en gjentakelse av informasjonsskrivet informerte jeg om bruken av en synlig båndopptaker under intervjuet. Båndopptakeren ble plassert i rimelig avstand mellom oss, og gjorde det mulig at jeg kunne konsentrere meg fullt om ivaretagelse av informant og oppfølgingsspørsmål. Under intervjusituasjonen benyttet jeg meg av oppfølgingsspørsmål, dersom jeg ønsket at informanten skulle utdype eller dersom det var rom for ulik tolkning. Oppfølgingsspørsmål kan invitere informanten til å beskrive sine reaksjoner og følelser nærmere (Thagaard, 2003). Ofte benyttet jeg meg bare av et lite nikk, eller "mm" for å få eleven til å fortelle mer. Jeg var innstilt på å lytte aktivt, og lot det oppstå naturlig taushet hvor det var mulig for elevene å reflektere og assosiere. Dersom det var noe som var særlig interessant for problemstillingen kunne jeg stille inngående spørsmål som for eksempel "*kan du si noe mer om det?*". Etter endt intervju var det viktig for meg å vise min takknemlighet for at eleven ønsket å delta, og for at eleven skulle ha positive assosiasjoner med å bli intervjuet. Alle informanter ble intervjuet én gang.

Den ene informanten som hadde sagt ja til å være med på intervju var sjeldent til stedet på skolen. Det ble diskutert om vi skulle hente inn en annen informant, men valget falt på å beholde denne eleven på grunn av oppgavens streben etter sannhet, troverdighet og bekreftbarhet. Etter en lengre ventetid uten kontakt ble det besluttet av min veileder og meg at ni informanter var nok for å få tilstrekkelig informasjon.

4.2.4 Bearbeiding av datamateriell

Jeg valgte å benytte meg av dataprogrammet NVivo som analyseverktøy. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at transkripsjon kan gjøre data mer oversiktlig, og dermed lette bearbeiding av datamateriell. Transkripsjon innebærer å gjøre tale om til tekst. Det var viktig for meg å transkribere kort tid etter intervjuene ble gjennomført, slik at gjengivelsen ble gitt når intervjuet var friskt i minnet. Tanken bak dette var at informantenes utsagn og meninger skulle bli best mulig bevart, og at det muliggjorde en økt nærhet til erfaringsmaterialet. For å beholde intervjuet frisk i minnet og ta med videre den forståelsen som ble skapt under intervjuet valgte jeg å lage fiktive navn til elevene som ble intervjuet. Dermed kunne relasjonen som ble dannet i intervjusituasjonen bli bevart, og ikke bli like distansert i prosessen hvor datamaterialet ble bearbeidet. De fiktive navnene ble laget ved at jeg ba en medstudent om å ramse opp ni navn uavhengig av kjønn, og er som følger; Kari, Henrik, Silje, Sanna, Ola, Andreas, Tina, Jonas og Mia. De fiktive navnene blir benyttet i kapittelet prestasjon av resultater og drøfting for å skille mellom hvem som sier hva, for å vise til enighet eller uenighet om et tema og for å øke grad av troverdighet og bekreftbarhet.

Kvale og Brinkmann (2009) gjør rede for ulike måter å analysere data på. Jeg valgte å ta utgangspunkt i meningskoding som er en analysemetode med fokus på mening (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter alle intervjuene var ferdig transkribert leste jeg gjentatte ganger gjennom datamaterialet for å finne frem til kategorier som kunne fange opp et helhetlig og grundig bildet av elevenes perspektiv på fjerningen av merknadsregistrering med påfølgende karaktersetning i orden og atferd. Videre leste jeg gjennom innholdet i hver enkelt kategori for å finne frem til interessante sider ved tematikken i oppgaven, og definere hovedkategorier.

4.3 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

I denne delen vil jeg vurdere kvaliteten av masteroppgaven min, og benytter meg av Thagaard (2003) sine vurderingskriterier som omhandler troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Dette kan tilsvare begrepene reliabilitet, validitet og generalisering som ofte brukes i kvantitative og kvalitative studier.

4.3.1 Troverdighet

Begrepet troverdighet viser til forskningens pålitelighet, og sentralt er hvordan forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. Dermed kan leseren forstå hvorvidt forskningen har blitt utført på en tillitsvekkende måte. Et vesentlig moment for at forskningen skal være troverdig er at

forskeren skiller mellom den typen informasjon som har blitt innhentet, og egne vurderinger knyttet til dette (Thagaard, 2003).

Utfordringer i sammenheng med forskningens troverdighet kan være hvordan egne vurderinger og de innhentede data presenteres, forskers relasjoner til informantene og egne erfaringer i felten. For å håndtere utfordringene er det viktig at forsker skiller mellom egne vurderinger og de innhentede data. Ved å konkret og spesifikk gjøre rede for fremgangsmåter i forskningsprosessen gjøres forskningen transparent (Thagaard, 2013). Silverman (2006) peker på at når forskningsprosessen er transparent, også kalt gjennomsiktig, kan troverdigheten styrkes.

Gjennomgående i arbeidsprosessen med masteroppgaven har jeg prøvd på best mulig måte å forklare mine fremgangsmåter. Jeg har benyttet meg av en loggbok, hvor jeg har skrevet ned refleksjoner som kunne være viktige å legge frem i oppgaven. I metodekapittelet for studien blir det gitt detaljert informasjon om hva som har blitt gjort gjennom hele forskningsprosessen. Hensikten var å gjøre forskningen gjennomsiktig, og muliggjøre utførelse av en eventuell lik eller liknende studie. Ettersom forskeren vil tolke dataene på grunnlag av sitt faglige ståsted, kan informantenes forståelse komme i skyggen av forskers forforståelse. Derfor var det viktig å lese gjennom transkripsjonene gjentatte ganger for å vise til så ærlig presentasjon av resultater som mulig. Når empiri blir benyttet i teksten er sitatene blitt satt inn med økt innrykk, skrevet i kursiv med påfølgende fiktive navn i klammer. Det kommer tydelig frem hva som er egne fortolkninger og teori ved bruk av personlig pronomen og ved at det blir vist til kilder. Dette er med på å styrke troverdigheten i oppgaven.

I presentasjon av resultater styrkes troverdigheten ved at jeg har valgt å benytte meg av sitater fra informantene. Sitatene er ordrett slik som informantene har uttrykt seg, men ord som "eh", "ehm" har blitt fjernet. Fjerningen kan medbringe en svakhet i troverdigheten av oppgaven. Noen ganger har setningene blitt forenklet dersom elevene har uttalt seg grammatisk feil eller vanskelig, men innholdet har ikke blitt forandret av den grunn. For eksempel har jeg omformulert dette sitatet *"Hvordan skal. Åja. Ok. Eh. Det er jo slike generelle regler vi har. Slik at, absolutt helt vanlig, respektere hverandre, eh. Ja. Egentlig. For orden og atferd? Hvilke regler og normer har dere for orden og oppførsel? Det er jo det, generelt hvordan oppføre deg."* til *"Det er jo slike generelle regler vi har. For eksempel den helt vanlige å*

respektere hverandre. Det er jo generelt hvordan oppføre deg.” Dette ble gjort for ordens skyld, og at det skulle være lettere for leser å lese.

I forkant av intervjuene hadde jeg ikke kjennskap til noen av informantene. Relasjonen ble dannet i intervjusituasjonen, hvor jeg hadde som overordnet mål å skape et tillitsbånd og en fortrolig atmosfære mellom meg og informant. En relasjon preget av tillit og fortrolighet vil kunne være avgjørende for om intervjuet er av god kvalitet, og for å unngå feilkilder.

Thagaard (2003) peker på at det er særlig viktig at forsker unngår å skape avstand til respondenten. Sosial avstand kan føre til at respondent blir skeptisk og trolig mer lukket. Det er grunn til å anta at et sosial skille ikke var et problem i denne undersøkelsen, ettersom jeg i småprat kunne fortelle at det er seks år siden jeg selv har gått på videregående skole og dermed har kjennskap til det som studeres. Småpraten fungerte etter min oppfatning som en god måte å starte intervjuet på, og kan ha bidratt til å etablere en tillitsvekkende intervjusituasjon. Dette kan styrke troverdigheten i studien.

Jeg forsøkte å la informantene prate mest mulig, og svarte selv med bekreftende nikk eller ”mm”. På denne måten tenkte jeg at sannsynligheten for at viktig informasjon skulle utebli var liten. Det kan bli stilt ledende spørsmål som fører til at intervjuet stopper opp, eller på en fruktbar måte som fører intervjuet i en retning som kan gi den informasjonen forsker ønsker (Thagaard, 2003). I mitt intervju har det blitt stilt spørsmål som kan falle inn under begge kategorier. I forkant av intervjuene var jeg innstilt på å ikke stille ledende spørsmål på en måte som ikke bringer intervjuet videre, men likevel skjedde dette noen ganger. Dermed kan disse ha ført til en svakhet hva gjelder troverdigheten i oppgaven.

4.3.2 Bekreftbarhet

I kvantitative studier blir det benyttet begrep som validitet og gyldighet når det blir studert om oppgaven faktisk måler det som den sier at den skal måle. I kvalitative studier blir gjerne heller begrepet bekræftbarhet benyttet, hvor gyldigheten av de fortolkninger forsker har kommet frem til blir studert opp mot virkeligheten (Ringdal, 2013; Thagaard, 2003).

Bekreftbarhet omhandler derfor hvorvidt forskningen kan sies å være sann. For å studere validiteten i denne studien nærmere er det nødvendig å kritisk gjennomgå grunnlaget for egne tolkninger. Dette innebærer å se på egen forforståelse, egen relasjon til det miljøet som studeres og andre studier som omhandler samme tematikk (Thagaard, 2003).

Grunnlaget for mine tolkninger er kontinuerlig refleksjon og vurderinger. Det ligger en utfordring i spørsmålet om hva som er rett vurdering og tolkning. Ulike valideringssamfunn, som for eksempel deltakere av undersøkelsesopplegget, publikum og forskersamfunnet vil antageligvis ha ulike tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009; Repstad, 2007). Et valideringssamfunn bidrar til å sikre bekreftbarheten i oppgaven ettersom det innebærer at flere personer tester tolkningene. Personene vurderer da kritisk kategorisering, analyse og fortolkninger. Dersom flere fortolket empirien, kunne det ha styrket bekreftbarheten i studien ettersom det gir en mindre subjektivitet i analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har ikke benyttet meg av et valideringssamfunn på grunn av oppgavens tidsramme. Dette kan svekke bekreftbarheten i oppgaven. Samtidig har jeg hatt en aktiv veileder som har bidratt til refleksjoner og råd gjennom hele forskningsprosessen, noe som kan styrke bekreftbarheten. Det har blitt rettet et kritisk søkelys mot det som har blitt fortolket, noe som anses svært viktig i forskningens streben etter den fulle sannhet. Jeg har kontinuerlig vurdert tolkningene jeg har gjort ved å selv reflektere, samtale med veileder og andre masterstudenter. Da jeg skulle finne tendenser i intervjuene leste jeg gjennom alle intervjuene gjentatte ganger, og forsøkte å ha mange kategorier som jeg heller kunne fjerne eller slå sammen med andre etter hvert. Ettersom det ble benyttet båndopptaker fremfor notater sikres det at alt som sies, blir bevart. På denne måten tenkes det at verdifull informasjon som kom frem i intervjusituasjonen ble sikret, og kom frem i kategoriene. Dette kan styrke bekreftbarheten i studien.

Det er både fordeler og ulemper ved at forsker har kjennskap og tilknytning til miljøet og tema som studeres, og det kan styrke bekreftbarheten å beskrive eget ståsted. Jeg hadde ikke en relasjon til miljøet på Bergeland videregående skole eller informantene, og kan på den måten anses som en utenforstående. På en annen side har jeg selv gått på videregående skole og opplevde å få karakterer i orden og atferd. Med egne erfaringer i tilknytning til tematikk dannes det en forforståelse. Jeg møter dermed tema med en forforståelse som muligens ikke er like åpen og nyansert, men samtidig har min kontinuerlige bevissthet rundt dette sikret mot innflytelse på forskningsprosessen.

I forbindelse med at jeg hadde et prøveintervju i forkant av de reelle intervjusituasjonene har jeg utviklet erfaring som intervjuer, noe som kan styrke bekreftbarheten i studien. Jeg har forsøkt å styrke kriteriet bekreftbarhet ved å være objektiv i intervjusituasjonen, og ikke gi uttrykk eller signaler om egne meninger eller stille ledende spørsmål. Metoden intervju har i seg en utfordring som omhandler hvorvidt vi sikkert kan vite at det informanten sier er sant,

eller om informanten forsøker å svare ”rett” i forbindelse med for eksempel egen institusjon, politikk eller overfor intervjuer. Dersom dette er tilfellet vil bekreftbarheten i oppgaven bli svekket (Jacobsen, 2010). Ved å ha som overordnet mål å skape et tillitsbånd og fortrolighet har jeg forsøkt å bidra til at respondentene kan føle seg trygge nok til å være ærlige. Jeg skrev ut alle intervjuene, leste og kontrollerte om informantene gav motsigende svar. Informantene reflekterer underveis, noe som kan se ut som motsigende svar. Men ettersom informantene tydelig uttrykker refleksjon ved å si selv ”*jeg vet ikke*”, eller ”*hmm*”, ”*eh*” og begrep som ”*kanskje*” anses det ikke å være av betydning for oppgavens bekreftbarhet. Dette kan ha styrket bekreftbarheten i studien.

En svakhet hva gjelder bekreftbarheten i denne masteroppgaven var at det ikke ble funnet noen studier hvor det var direkte mulig å sammenligne resultater med. Dersom andre studier viste til like eller lignende funn, ville bekreftbarheten blitt styrket.

4.3.3 Overførbarhet

I forskjell fra kvantitative studier hvor statistisk generalisering av forskningsresultater er mulig, har kvalitative studier sitt fokus på kunnskapsoverføring eller overførbarhet. Mens kvantitative studier søker bredde, har kvalitative studier sitt fokus på dybde. For å studere overførbarheten i denne masteroppgaven nærmere er det vesentlig å se på om den forståelsen som har blitt utviklet i studien, også kan være relevant i andre sammenhenger. Andres gjenkjennelse av de fenomen som studeres kan være grunnlag for overførbarhet.

I denne studien ble ni elever intervjuet om deres opplevelser knyttet til fjerning av karakterene i orden og atferd. Det er grunn til å anta andre mennesker på andre ungdoms- og videregående skoler kan gjenkalle like eller liknende opplevelser med fenomenet. En av informantene poengterer at anmerkninger kan skape opposisjon blant elevene, og viser til en Facebook-nettside hvor anmerkninger latterliggjøres. Nesten 30.000 personer viser at de liker denne siden, og deler bilder av deres anmerkninger (Ntb, 2013). Dette kan muligens vise til at andre mennesker kan gjenkjenne seg i deler av informantenes svar i denne studien. En svakhet i overførbarheten er at det ikke er identifisert annen forskning som direkte viser at andre mennesker kan gjenkjenne seg i det fenomenet som blir studert. Men på en annen side er tema aktuelt i mediene der politikere, professorer, bransjeorganisasjoner, elever og lærere uttaler seg om fenomenet. Dette kan muligens vise til gyldighet i andre sammenhenger (Gjerde, 2015; A. Hoemsnes & A. S. Gjerde, 2015; Anita Hoemsnes & Anne Skalleberg

Gjerde, 2015; Ntb, 2013) Selv om informantenes opplevelser med karakterene i orden og atferd ikke kan direkte overføres til resten av populasjonen, er det et kunnskapsbidrag som kan bidra til å forstå tema bedre.

4.4 Forskningsetiske utfordringer

Begrepet forskningsetikk innebærer en rekke verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å etablere og forme vitenskapelig virksomhet. Disse normene omhandler forskningsfrihet og god forskningsskikk, forholdet til personer og grupper i forskningen, og samfunnsrelevans og brukerinteresser. Normene innebærer ufravelige krav og viktige hensyn som må vurderes med skjønn. Utfordringer i sammenheng med forskningsetikk vil i denne delen av masteroppgaven bli gjort rede for ved å studere de tre etiske hovedprinsipp nærmere, og knytte dem opp til denne studien. De tre etiske hovedprinsipp er krav om et fritt informert samtykke, krav om konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. I vurderingen av krav og viktige hensyn ble de forskningsetiske retningslinjene benyttet som et hjelpemiddel for at best mulig avgjørelser skulle bli tatt (Kalleberg et al., 2006).

4.4.1 Krav om et fritt informert samtykke

Når mennesker inkluderes i et forskningsprosjekt skal et fritt informert samtykke bli innhentet før gjennomføringen av datainnsamlingen starter. Samtykke skal være fritt, noe som innebærer at det ikke foreligger noen form for press, og at personen kan trekke seg til enhver tid uten at det får konsekvenser. Før personen gir sitt samtykke skal det ha blitt gitt tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektets hensikt, praktiske og tekniske utforming (Kalleberg, et al., 2006). Dermed kan de mulige deltakerne danne seg et bilde av forskningsprosjektet, og ta en beslutning på bakgrunn av den forståelsen de har dannet seg av informasjonen. Dette bidrar til å sikre at den enkelte har kontroll over opplysninger om seg selv, som deles med andre. Prinsippet om et fritt informert samtykke sikrer at mulige deltakere og deres råderett over eget liv blir respektert (Thagaard, 2003).

I denne studien ble hovedprinsippet om et fritt informert samtykke sikret ved å utarbeide et informasjonsskriv til de mulige deltakerne. I informasjonsskrivet kommer det frem at deltakelse er valgfritt, at det ikke har verken positive eller negative konsekvenser å delta samt at alle kan trekke seg uavhengig av tid og rom (Thagaard, 2003). Det blir gitt informasjon om masteroppgavens formål, praktiske og tekniske utforming. Informasjonsskrivet inneholdt

avslutningsvis en samtykkeerklæring. Det ble ansett som viktig at informasjonen var konkret og tydelig, samt lett leselig. På denne måten kunne høyst sannsynlig alle skape seg forståelse for sine rettigheter, forskningsprosjektets formål og intervjuets form. Personopplysningsloven § 31 pålegger forskere å sende melding til Datatilsynet om deler av forskningsprosessen innebærer behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler (Nsd, 2015). Ettersom jeg skulle benytte meg av båndopptaker var dette aktuelt for meg. Før mulige deltakere fikk informasjonsskrivet ble dette sammen med en prosjektbeskrivelse lagt som vedlegg i et meldeskjema sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Først etter det ble godkjent begynte jeg gjennomføringen av intervjuene.

Forskningens streben etter den fulle sannhet og hvor mye informasjon som skal bli gitt kan være en forskningsetisk utfordring. For mye informasjon om hva som skal bli studert eller spurt om kan påvirke informanten og svarene som kommer til uttrykk (Thagaard, 2003). I tilknytning til dette forskningsprosjektet ble det gitt rikelig med informasjon. Også Bergeland videregående sitt perspektiv og holdning til karakterene kom frem som bakgrunnsinformasjon i informasjonsskrivet. På denne måten kan det tenkes at elever har blitt påvirket og vil svare ”riktig” i forhold til hva pedagogikken ved Bergeland videregående tilsier. Dette ble forsøkt forhindret ved å opptre nøytralt, og stille spørsmål som var åpne.

4.4.2 Krav om konfidensialitet

Det foreligger et krav om konfidensialitet når mennesker inkluderes i et forskningsprosjekt. Dette hovedprinsippet innebærer at all behandling av informasjon blir behandlet på en slik måte at ingen kan gjenkjenne hvem som har deltatt. Forskeren skal hindre at bruk og formidling av informasjon kan gi negative konsekvenser for dem som deltar. Kravet om konfidensialitet sikrer at deltakers privatliv blir respektert.

I denne studien ble kravet om konfidensialitet reflektert over fra begynnelsen av. Det ble tidlig bestemt at alt av sensitiv informasjon skulle bli anonymisert ved bruk av fiktive navn for personer, steder, årstall, og lignende. Da utvalget ble trukket ble det imidlertid plukket ut et større antall elever av rektor og lærere på Bergeland videregående skole. Navnene til elevene ble satt i sammenheng med nummer, og det ble tilfeldig valgt ut ti nummer som gav oss navnet til ti elever. Kodingslisten ble tilintetgjort med en gang utvalget var trukket. Deretter har de reelle navnene til elevene ikke blitt benyttet. Lydfilene fra båndopptaker og transkripsjoner ble lagt inn og lagret på en passordbeskyttet datamaskin, i en passordbeskyttet

mappe. Lydfiler og transkripsjoner vil bli tilintetgjort når masterprosjektet er ferdig levert og vurdert.

4.4.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Når mennesker inkluderes i forskningsprosjekt har forskeren et ansvar for at deltaker ikke skal utsettes for skade eller belastninger. Dette innebærer at det til enhver tid skal reflekteres over om forskningen har konsekvenser for deltakerne. Det etiske hovedprinsippet konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet bidrar til at deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse respekteres (Kalleberg, et al., 2006; Thagaard, 2003).

I denne masteroppgaven har mulige konsekvenser for deltakere blitt reflektert over kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen, for hvert valg som har blitt tatt. Dette blir høyt vektlagt for å unngå skade, alvorlige belastninger og negative konsekvenser. Det er en betydningsfull del av forskningsprosessen å kritisk vurdere kvaliteten på det som skal bli utført og det som har blitt gjennomført (Repstad, 2007). Med dette som bakteppe ble det arbeidet for at informantene ikke skulle oppleve noen form for konsekvenser av å delta.

En forskningsetisk utfordring i denne sammenheng er den innflytelsen forsker har i fasen som innebærer analyse og presentasjon av prosjektet. All data ble behandlet strengt konfidensielt for å gjøre deltakerne ugjenkjennelige. Opplevelse av å bli gjenkjent kunne ha medført en ubehagelige eller belastende erfaringer for deltakeren, og dermed fungere som en negativ konsekvens. Det var viktig å bevare deltakernes perspektiv og forståelse i prestasjon av resultater. Det kan likevel tenkes at informantenes perspektiv og fokus ikke kommer frem på nøyaktig den måten de hadde tenkt. Denne utfordringen ble håndtert ved å gjentatte ganger lese gjennom transkripsjoner for å kunne gi en helhetlig beskrivelse av informantenes svar. Sitat blir i masteroppgaven tydeliggjort ved at de har blitt satt inn med økt innrykk, skrevet i kursiv med linjeavstand 1.0. Det har også blitt satt fiktive navn i klammer.

5.0 Presentasjon av resultater og drøfting

I denne delen av oppgaven vil resultatene fra intervjuene og analysen bli presentert, og drøftet med utgangspunkt i temaet fra intervjuguide og en teoretisk forforståelse. Strukturen i de videre underkapitlene vil hovedsakelig være oppsummering av funn, sitater fra informanter og deretter en helhetlig drøfting. Sitater fra intervjuene blir benyttet for å la elevenes perspektiv og stemmer få komme tydelig frem.

Denne masteroppgaven ønsker å belyse hvordan elever på videregående skole opplever at karakterene i orden og atferd fungerer. Problemstillingen ble derfor følgende:

- Hvordan opplever elever i videregående skole at karakterene i orden og atferd fungerer?

Gjennom intervju som metode ble det samlet inn informasjon som kunne belyse problemstillingen. Intervju med elevene gav et innblikk i deres nåværende situasjon og opplevelser med at karakterene i orden og atferd har blitt fjernet, samt innblikk i hvordan de tidligere opplevde å få karakterene. Av den grunn har analysen blitt delt inn i to deler. En del som tar for seg elevenes opplevelser knyttet til en skolehverdag med anmerkning og karakterer i orden og atferd, og en del med fokus på elevenes opplevelser i forbindelse med utprøvingen av forsøksprosjektet en skolehverdag uten karakterer i orden og atferd. Analysen av data identifiserer følgende tema:

- Opplevelser med å ha karakterer i orden og atferd
 - Opposisjon og dårligere oppførsel
 - Distanse og manglende trygghet i relasjon mellom lærer og elev
 - Manglende tilhørighet
- Opplevelser med at karakterer i orden og atferd blir fjernet
 - Større trygghet og mindre frustrasjon
 - Mer rettferdige reaksjoner overfor elevene
 - Gode samtaler påvirker elevenes orden og atferd i større grad
 - Signal om å være sosialt kompetent
 - Frihet og eget ansvar kan bli for stort
 - Usikkerhet rundt regler og normer

5.1 Opplevelser med å ha karakterer i orden og atferd

Det vil videre bli presentert hovedtendenser av elevenes opplevelser knyttet til ordning anmerkninger med påfølgende karaktersetning i orden og atferd. Det blir benyttet disse fiktive navnene gjennomgående i oppgaven; Kari, Henrik, Silje, Sanna, Ola, Andreas, Tina, Jonas og Mia.

5.1.1 Opposisjon og dårligere oppførsel

Flere av informantene formidlet at anmerkninger og karakterer i orden og atferd kan føre til opposisjon mot læreren og skolen. Det ble også gitt uttrykk for at reaksjonene anmerkning og karakterer i orden og atferd ikke ville hjelpe de elevene som bryter normer og regler til å handle med mer adekvat atferd. Dermed er muligens ordningen mindre virkningsfull for elever som trenger veiledning knyttet til deres orden og atferd. Mindre adekvat atferd kan dermed utarte seg, i stedet for å endre eller tilpasse seg miljøet som eleven er i.

Sitater som viser til opposisjon og dårligere oppførsel:

”Når vi hadde anmerkninger så trosset elevene læreren mer...” [Tina]

”... Jeg følte jeg ble irritert på læreren for at de skulle sette karakterer i orden og oppførsel. Akkurat som om de var mine foreldre liksom, og da hadde jeg bare lyst å trosse den grensen.” [Tina]

”Jeg føler ikke anmerkning hjelper for de personene som på en måte driter i å oppføre seg uansett. Da vil de fortsette slik, men da vil det hjelpe dem å snakke om det. Ikke få en straff.” [Mia]

”Anmerkninger kan være ganske urettferdig, for ofte kan du få en anmerkning der du ikke fortjener det...” [Mia]

”På ungdomsskolen har du liksom elever mot lærere. Lærerne er de store stygge ulvene...” [Jonas]

”Det var litt skummelt med anmerkninger og karakterer... Hvis du hadde glemt lekse en gang, så ønsket du ikke å bli tatt i det, siden du visste det kom til å få en konsekvens med at du får trekk eller anmerkning...” [Sanna]

Empirien tyder på at karakterene i orden og atferd, og kanskje særlig virkemiddelet anmerkning kan føre til opposisjon og dårligere oppførsel, hvor blant annet elever vil trosse læreren mer. Denne formen for atferd kan muligens gjøre det vanskeligere å ivareta elevenes rettigheter hva angår både læring og et godt psykososialt miljø. Dette er i tråd med teori om

tydelig klasseledelse som peker på at klare regler som blir fulgt opp av logiske eller naturlige konsekvenser bli møtt med forståelse fremfor frustrasjon. Et vesentlig moment i denne tilnærming er at konsekvensene ikke skal fungere som straff, men som naturlige konsekvenser i en logisk tidsramme (Canter & Canter, 2001; Porter, 2006). På den ene siden kan opposisjon og dårlig oppførsel gi en indikasjon på at elevenes tidligere erfaringer med klare regler og forventninger ikke har vært tydelige nok. En annen årsak kan ligge i at anmerkninger og nedsatte karakterer i orden og atferd kan oppleves som latterliggjøring eller på en annen måte fungere mer som straff enn en naturlig konsekvens. Marzano, et al. (2004) peker i sin forskning på at det bør være en balanse mellom positive konsekvenser og negative konsekvenser. Negative konsekvensene i form av anmerkninger og dårlige karakterer i orden og atferd kan tenkes å undergrave en god balanse. Ordningen fører muligens med seg et økt fokus på negative konsekvenser.

Opposisjon og dårligere oppførsel kan tyde på at regler og rutiner ikke har blitt internalisert blant elevene. Det kan se ut til at de handler på grunnlag av en ytre regulering som stimulerer til ytre motivasjon. En utfordring kan være at elevene ikke opplever eierskap til reglene og normene, og at dette leder til opposisjon og dårligere oppførsel (Deci & Ryan, 2000, 2002; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Flere av informantene benytter seg av begrepet straff i forbindelse med anmerkninger og nedsatte karakterer. Informanten Sanna viser til at elever vil unngå å ta ansvar for orden og atferd som bryter med forventninger skolen og lærer har til eleven i. Årsaken hun viser til er ordningen anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd. Dersom anmerkninger og nedsatte karakterer i orden og atferd oppleves som straff blant elevene, kan den dårlige oppførselen og opposisjon mot læreren kunne forstås gjennom hva Ogden (2012) påpeker at straff fører med seg. Ogden (2012) peker på at straff bare virker midlertidig undertrykkende på negativ atferd, og at elever som oftest vil utvikle negative holdninger til den som straffer. Med dette kan det muligens være at anmerkninger med påfølgende karaktersetting i orden og atferd kan ha en negativ innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev. Videre kan en konfliktfylt relasjon kan føre til en negativ utvikling både innen skole og på et sosialt plan (Hamre & Pianta, 2006).

Internalisering av regler og rutiner kan bli styrket dersom de tre grunnleggende psykologiske behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet blir tilfredsstilt (Deci & Ryan, 2000, 2002; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Behovet selvbestemmelse kan antagelig bli innskrenket av anmerkninger og karakterer i orden og atferd ettersom elevenes innflytelse eller

medvirkning er begrenset. Anmerkninger styrker trolig ikke mestring eller opplevelse av å være kompetent, snarere tvert i mot kan det tenkes å gi signaler til elever om at de ikke strekker til. Karakterene i orden og atferd kan kun falle nedover i grad, fra god vanlig orden og atferd til nokså god eller lite god orden og atferd. Den øverste karakteren er trolig ofte forventet om karakterfordelingen i Norge blir tatt i betraktning. Her viser det seg at kun et fåtall blir nedsatt i orden og atferdskarakterene (Puls, 2015). Dermed kan behovet tilhørighet for de elever som blir nedsatt muligens bli negativt stimulert. En mulig signalisering om at eleven ikke strekker til gjennom anmerkningen og nedsatte karakterer i orden og atferd kan ha innvirkning på relasjoner mellom elevene. Det kan muligens ha betydning for hvordan andre elever ser på den eleven som får anmerkning eller nedsatte karakterer, men også hvordan eleven oppfatter seg selv (Cullen & Wilcox, 2010). Grunnen til opposisjon og dårligere oppførsel blant elever som opplever anmerkninger og nedsatte karakterer i orden og oppførsel, kan dermed ha å gjøre med at det underliggende skjer en prosess hvor eleven oppfyller en rolle på grunn av speiling av andres reaksjoner.

Opposisjon og dårligere oppførsel kan være en følge av at de tre psykologiske behov selvbestemmelse, kompetanse og trygghet ikke i tilstrekkelig grad blir ivaretatt. Dersom en av de grunnleggende psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2000, 2002) ikke blir stimulert peker Raufelder et al. (2013) på at det kan føre til stress i skolen. Karakterer i orden og oppførsel kan i lys av Lazarus (2006) ses på som en stresstimulus og muligens lede til en stressrespons når elever bevisst eller ubevisst vurderer situasjonen. Den kognitive tolkningsprosessen omhandler en evaluering av personlige ressurser og selvoppfatning, og vurderingen kan lede til negative følelser som gir utslag i en stressrespons. Opposisjon og dårligere oppførsel som følge av anmerkninger og karakterene i orden og oppførsel kan være en stressrespons, og ses på som tilpasninger til omgivelser (Von Tetzchner, 2002). Lazarus (2006) beskriver at elever kan ha en rekke ulike måter å mestre krav og forventninger som stilles på skolen. Det kan være nærliggende å anta at dårligere oppførsel og opposisjon kan være en måte å mestre skolehverdagen på.

Datamaterialet tyder på at anmerkninger og karakterer i orden og atferd kan skape konflikter mellom lærer og elev. Dette kan i lys av hva Hamre og Pianta (2006) gjør rede for når det gjelder konsekvenser av en konfliktfylt relasjon mellom lærer og elev, føre til en negativ utvikling for eleven både akademisk og sosialt. Dette er i tråd med hva Bru, et al. (2002) viser til i forskning om elevers selvrapporterte dårlige oppførsel og lærers klasseledelse. En god

relasjon vil i lys av denne forskning være viktig, og lærerens klasseledelse kan føre til opposisjon dersom den innebærer for eksempel favorisering eller manglende emosjonell støtte. Med emosjonell støtte kan vi forstå deler av dimensjonen varme i autoritativ klasseledelse, som også peker på betydningen av en god relasjon (Bru, 2011). På en annen side kan opposisjon og dårligere oppførsel forstås som en følge av et kontinuerlig negativt fokus på noen elever, og da tenkes særlig de som får et flertall av anmerkninger og nedsatte orden- og atferdskarakterer. Neste kapittel vil gå nærmere inn på relasjonen mellom lærer og elev. I denne delen poengteres det at karakterene i orden og atferd kan lede til en negativ relasjon mellom lærer og elev, og at denne videre kan lede til opposisjon og dårligere oppførsel blant elevene.

5.1.2 Distanse og manglende trygghet i relasjonen mellom lærer og elev

Respondentenes svar tyder på at anmerkninger med påfølgende karaktersetting i orden og atferd kan skape en distanse mellom lærer og elev. Flere av informantene beskriver at karaktersettingen i orden og atferd ikke gir et helhetlig bilde av dem som personer, og at anmerkninger kan ødelegge for relasjonene mellom lærer og elev.

Sitater som illustrerer distanse og manglende trygghet i relasjonen mellom lærer og elev:

” Det kan ødelegge relasjonen til læreren, hvis en lærer gir deg ganske mange anmerkninger. Så kan du få et dårlig øye for den læreren siden hun gjør det. Du blir mindre motivert også.” [Henrik]

”Jeg hadde en i klassen som var livredd for å gjøre noe som helst. Han satt opp og ned i klassen og snakket nesten ingenting. For han var, han var liksom så veldig redd for disse her orden- og oppførselskarakterene.” [Ola]

”Før var det litt slik at de skremte oss liksom. Gjør du ikke slik, så får du en anmerkning.” [Tina]

”...For på ungdomsskolen var det mye mer strengt. De tenkte mer på regler og normer enn kanskje de gjør her. Så du får et mer generelt forhold med dem.” [Sanna]

”...Anmerkninger kan være ganske urettferdige, for ofte kan du få en anmerkning der du ikke fortjener det. Det var gjerne noen andre som snakket, men så går det ut over deg fordi de ikke så. De så ikke hvem det var, men gir likevel.” [Mia]

Det er anerkjent at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for elevenes læring og trivsel (Hamre & Pianta, 2006; Luckner & Pianta, 2011; Sabol & Pianta, 2012). Drugli (2012) sier blant annet at relasjonen er avgjørende for elevenes trivsel og læring. En god

relasjon er preget av gjensidig positive forventninger i møte med hverandre, er likestilt og preget av positive felles erfaringer (Drugli, 2012). Elevenes opplevelser med anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd kan svekke gjensidige positive forventninger, felles positive erfaringer eller likestilthet. Ettersom det gjennom informantene kommer frem at anmerkninger ofte er urettferdige, kan det gå ut over forventninger eleven har til lærer. På en annen side kan en lærers forventninger til elever bli påvirket av gjentatte anmerkninger, og vurderinger knyttet til karakterene i orden og atferd. Når anmerkninger og nedsatte karakterer i orden og atferd blir gitt vil det trolig ikke bidra til positive felles erfaringer. På en annen side kan en samtale i tillegg til anmerkninger og karaktersettingen bidra til at en negativ felles erfaring blir unngått. Ved at lærer kontinuerlig er i posisjon til å gi anmerkninger og ha innvirkning på karaktersetting i orden og atferd vil trolig likestilthet ble svekket. På denne måten kan det tenkes at anmerkningene og karakterene i orden og atferd fører til økt distanse mellom lærer og elev, samt manglende trygghet i relasjonen. Samtidig er det slik at flertallet av elevene i Norge ikke får nedsatt karakter i orden og atferd. I lys av karakterfordelingen i Norge (Puls, 2015) opplever kanskje de fleste elever en positiv oppfatning av egen orden og atferd, og ved at ordningen er internalisert kan anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd muligens gi drivkraft til å lykkes videre med karakterene.

Distansen og den manglende tryggheten kan være et resultat av at lærere benytter seg av anmerkninger og setter karakterer på et grunnlag som ikke er tilstrekkelig utformet, slik at det oppstår ulik praktisering og truer elementet om positive erfaringer og forventninger i relasjonen mellom lærer og elev. Westvang (2014) støtter tanken om en trolig ulik praktisering av ordningen, og peker på at anmerkninger noen steder håndteres mekanisk, uten skjønn, og hvor det åpenlyst i plenum blir dokumentert og gitt de utroligste beskrivelser om elever på krenkende vis. Dette har trolig innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev. Relasjonen er ikke likestilt når lærer kontinuerlig har en makt til å benytte seg av sanksjoner som kan ha store betydninger for elevenes fremtid. Det ses på som et paradoks at systemet som skal bidra til positiv utvikling av orden og atferd kan føre til at elever lyger, skjuler og bortforklarer situasjoner til læreren for å unngå å få anmerkning eller bli nedsatt i orden- og atferdskarakterene. Et annet perspektiv i tilknytning til relasjonen mellom lærer og elev er hvorvidt karakterene i orden og atferd kan legge føringer for hvordan lærerne møter elevene. Det samme kan gjelde anmerkninger, som ofte er tilgjengelig for flere lærere på for eksempel læringsplattformen "its learning" eller andre nettsider. Når læreren kan se antall og innhold i anmerkningene til den enkelte elev i tillegg til karakterer i orden og atferd, vil det trolig ha en

form for betydning eller innvirkning på relasjonen som dannes mellom lærer og elev. Bliksrud (2012) peker på at anmerkninger kan skape en form for frykt blant elevene, og at funksjonen hovedsakelig omhandler å systematisere, summere og konservere negative forhold ved eleven. Frykten som Bliksrud (2012) uttrykker at anmerkninger kan bære med seg kan tenkes å føre til distanse og manglende trygghet i relasjonen mellom lærer og elev.

5.1.3 Manglende tilhørighet

Informantene peker på at anmerkninger med påfølgende karaktersetting i orden og atferd kan føre til at elever havner utenfor både miljøet på skolen, men muligens også i samfunnet generelt. Dette kan tyde på en trussel mot opplevelse av tilhørighet blant de elevene som blir nedsatt. Det kommer frem i intervjuene at elevene opplever at det er forventet å ikke bli nedsatt i orden- og atferdskarakterene, og at de som likevel blir nedsatt kan miste motivasjon og føle seg annerledes. Dette fordrer en tanke om at noen elever muligens kan oppleve stigmatisering som følge av ordningen. Etersom karakterene i orden og atferd kan ses på som deler innen sosial kompetanse, kan nedsatte karakterer muligens signalisere at eleven er mindre sosialt kompetent.

Sitater som viser til at noen elever kan oppleve manglende tilhørighet:

”Jeg tror de havner litt utenfor samfunnet generelt. Jeg kan bare snakke ut i fra de jeg har møtt og det jeg har opplevd, men jeg føler og tror at det er flere rundt i Norge som er slik, som kanskje sliter litt med personlige grunner.” [Sanna]

”...På ungdomsskolen så var det veldig slik at hvis du var veldig dårlig på skolen, du hadde masse anmerkninger og slikt, da ble den stemplet som dum. Eller at den ikke er god nok egentlig. Mens nå når du ikke har karakterene, så er det ganske likt uansett. For du har ingen å sammenligne med.” [Sanna]

”Det er forventningspress om at du skal få bra karakterer. Det er forventningspress om at du skal oppføre deg bra, og når du ikke gjør det kan jeg tenke meg at de føler seg utenfor og rare.” [Henrik]

”Hvis du allerede får nedsatt så mister du litt motivasjonen. Jeg får dårligere enn de andre på det arket senere i livet, så hvorfor skal jeg bry meg? Hvis du ikke blir satt ned og blir sett ned på da, så kan du slappe litt mer av. Det er liksom det jeg synes er greit da.” [Jonas]

Informantene uttrykker at elever som får nedsatte karakterer i orden og atferd kan oppleve å føle seg utenfor og annerledes. Dette kan indikere at ordningen fører til en manglende opplevelse av tilhørighet. Dersom elever opplever at ordningen ødelegger for det sosiale

samspeilet og skaper en avstand eller et skille mellom elever, kan anmerkninger og nedsatte karakterer i orden og atferd muligens ha en stigmatiserende effekt (Jensen, et al., 2009). Skille mellom elever kan for eksempel være de som blir nedsatt, og de som ikke blir nedsatt i orden- og atferdskarakterene. Dette kan på en annen side forstås som stempling, hvor skolen muligens lar et negativt budskap falle over eleven som blir nedsatt eller får gjentatte anmerkninger (Imsen, 2005). Dersom det foreligger opplevelse av stigmatisering vil det kunne ha kortsiktig og langsiktig omfattende konsekvenser for dem som opplever det. Videre kan dette føre til at elever lettere vil kunne oppfylle det negative stempelet, og fortsette med regelbrudd som har ført til at eleven har blitt nedsatt (Cullen & Wilcox, 2010). Flere av informantene benytter seg av begrepet straff når de skal forklare anmerkninger og karakterer i orden og atferd. Når ord som straff blir benyttet er det lett å tenke at anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd kan være etterlevninger fra en fortid hvor det var vanlig med en smekk over fingrene eller en smak av riset. Selv om anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd ikke er en fysisk avstraffelse ses det på som viktig å diskutere den psykiske og mentale påvirkningen systemet har på elevene.

Tilhørighet anses av Deci og Ryan (2000, 2002) å være et grunnleggende psykologisk behov. Dersom anmerkninger og nedsatte karakterer i orden og atferd er en trussel mot behovet tilhørighet, kan det ha en negativ innvirkning på forutsetninger for å lære. En mer negativ forutsetning for å lære vil kunne være en videre trussel mot det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse, og prosessen kan med dette anses å ha betydelige ringvirkninger. I situasjonen hvor eleven får anmerkning eller nedsatt karakter i orden eller atferd, kan det trolig signalisere at eleven er mindre sosialt kompetent. Dette kan videre ha innvirkning på elevens selvoppfatning. Vår selvoppfatning forstås i lys av kognitiv atferdsanalyse og speilingsteorien som et produkt av andres reaksjoner på oss selv, og særlig fra signifikante andre. Lærer, som ofte er en signifikant annen (Imsen, 2005) kan i dette perspektivet medvirke til at eleven retter negative forventninger mot seg selv, både ved å selv gi anmerkninger og ved å sette ned karakterer i orden og atferd. I tillegg kan det føre til at medelever utvikler negative forventninger til elever som får anmerkninger eller nedsatte karakterer i orden og atferd. På lengre sikt kan dette muligens føre til at denne eleven utvikler en negativ selvoppfatning, og få betydning for elevens opplevelse av tilhørighet.

Sanna viser til elever som sliter av personlige grunner, og det kan tenkes at dette ofte har rot i den negative oppførselen som utspiller seg. Ogden (2012) peker på at dårlig oppførsel som å

kreve oppmerksomhet eller spesialbehandling, sjefe eller hevne seg lett kan vekke negative følelser hos lærere og munne ut i straff overfor eleven, men at en mer hensiktsmessig tilnærming vil være positiv disiplin i form av nøytrale og oppmuntrende reaksjoner. Anmerkning og nedsatte karakterer i orden og atferd er muligens ikke en nøytral eller oppmuntrende reaksjon. Ved å heller se på miljøet rundt eleven i forsøk på å forstå, og i arbeid om å stimulere til god orden og atferd kan det muligens bidra til å begrense dårlig oppførsel på en bedre måte. I tillegg vil denne tilnæringsmåten antagelig lettere unngå at elever opplever stigmatisering. Interne faktorer som kan lede til negativ atferd kan være individuell konkurranse, uklare grenser og begrenset mulighet til å uttrykke egne meninger og følelser. Det kan tenkes at anmerkninger og karakterer i orden og atferd kan oppleves som konkurransepreget for noen elever, samt uklart og gjør det kanskje særlig vanskelig for eleven å uttrykke egne meninger og følelser (Ogden, 2012).

5.2 Opplevelser med at karakterene i orden og atferd blir fjernet

Det vil videre bli presentert hovedtendenser av elevenes opplevelser med at karakterene i orden og atferd har blitt fjernet, samt hvordan denne endringen har påvirket deres orden og atferd.

5.2.1 Økt trygghet og nærhet i relasjonen mellom lærer og elev

En av hovedtendensene i informantenes svar var at fjerningen av karakterene i orden og atferd har ført til økt opplevelse av trygghet blant elevene. At en ytre pressfaktor og muligens stresstimulus har blitt fjernet kan være en av årsakene til dette. En annen årsak kan være at informantenes svar indikerer en økt nærhet i relasjonen mellom lærer og elev.

Sitater som viser til økt trygghet og nærhet i relasjonen mellom lærer og elev:

”Det er mye mindre press, fordi når vi har anmerkninger så er det det eneste du tenker på. Får jeg anmerkning nå? Mens her er det mer avslappet...” [Jonas]

”... Det gir mer ro. Jeg slapper mer av. Jeg får arbeide med skoleoppgavene mine. Jeg får sove om natten, jeg. Alt er mye mer avslappet, og fremdeles hjelper det meg fremover.” [Jonas]

”De viser mer forståelse enn da de bare kunne gi anmerkninger.” [Andreas]

”Nå kan du på en måte snakke litt mer fritt uten å være redd for anmerkning...” [Mia]

”...Du snakker litt mer med lærerne, og blir litt mer. Du blir litt mer kjent med dem på en måte, og snakker mer om ting. I stedet for å gi anmerkning så snakker vi, og finner en løsning på hvordan vi kan bli flinkere på de forskjellige tingene.” [Mia]

” Jeg føler vi samarbeider ganske bra. Vi snakket fint sammen og slikt. Så jeg føler ikke det er lærere og elever slik som på ungdomsskolen. Jeg føler at vi er litt mer, vi kjenner hverandre litt mer liksom.” [Henrik]

” ...De kommer ned på vårt nivå, eller vi har gjerne vokst opp til deres. Jeg vet ikke. Så der er ganske greit egentlig. Lærerne snakker med oss, forstår oss...” [Jonas]

”Det er mye mer inkluderende her, slik, de rundt deg... Jeg merker, eller jeg føler det er mer avslappet. At de tar det mer med ro på en måte. Ikke at de er late, men at de føler seg litt mer trygge... Lærerne er også mye mer avslappa og tilbakelagte enn blomsten videregående skole (fiktivt navn). Der var alle liksom helt ”strickt”. Det var ingen vei rundt noen ting.” [Ola]

Du får en mye bedre kontakt. Du snakker mye bedre med lærerne. Du kan si mye lettere ting til lærerne, som du kanskje ikke hadde tørret å gjøre på ungdomsskolen føler jeg... Så jeg føler det er mye lettere å si tingene nå, enn det var når jeg gikk på ungdomsskolen... Og jeg har ikke den samme frykten for at det kan slå tilbake på en negativ måte... Jeg føler de er mer samarbeidsvillig nå. Og det føler jeg har blitt mye bedre nå når jeg har begynt på Bergeland med det (denne ordningen), Det har jo kanskje litt å gjøre med at vi er mer voksne, og slik at lærerne har mer likestilling til oss.” [Sanna]

Informantene opplevde mindre press som følge av at anmerkninger og karakterer i orden og atferd har blitt fjernet. Med mindre press følger muligens en større trygghet, hvor elevene kan utnytte tankekraften fullt ut på læring, uten bekymringer over anmerkninger og karakterer i orden og atferd. Årsaken til dette kan være en økt stimulering av de tre grunnleggende psykologiske behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, 2002; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). En mulig stresskilde er tatt bort, og erstattet med en mer relasjonell tilnærming. Alle respondentene kan fortelle om gode relasjoner til lærerne sine, og flere opplever at den er bedre enn da de gikk på tidligere skoler. Dette har ikke nødvendigvis sammenheng med fjerningen av karakterene i orden og atferd, men kan også være på grunn av Bergeland videregående skole sine verdier, pedagogiske filosofi eller overgangen fra ungdomsskole til videregående. Også relasjoner til medelever blir i hovedsak fortalt positivt om, og det virker som om det grunnleggende psykologiske behovet tilhørighet dermed blir ivaretatt. Med dette kan det tenkes at fjerningen av anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd har en positiv innvirkning på relasjoner og dermed skaper trygghet og mindre frustrasjon. En av årsakene kan være at fjerningen av karakterene gjør at lærere vektlegger relasjonen til elevene mer, og at dette leder til flere opplevelser av det som kjennetegner en

god relasjon, eksempelvis gjensidig positive forventninger, flere positive felles erfaringer og likestiltet. Samtidig kommer det frem at det også kan være overgangen fra ungdomsskole til videregående eller elevenes modning som er årsaken. Muligens er det en kombinasjon av flere faktorer som spiller inn. Elevene i undersøkelsen uttrykker i samsvar med Drugli (2012); Hamre og Pianta (2006); Luckner og Pianta (2011); Sabol og Pianta (2012) at relasjonen er av stor betydning.

Elevene i intervjuundersøkelsen uttrykker at de setter pris på en god relasjon til lærer. En god relasjon kan tenkes å kunne stimulere alle de tre grunnleggende psykologiske behovene Deci og Ryan (2000, 2002) peker på. Dersom en av de grunnleggende psykologiske behovene selvbestemmelse, kompetanse eller tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, 2002) ikke blir stimulert peker Raufelder, et al. (2013) på at det kan føre til stress i skolen. Karakterene i orden og atferd kan i lys av Lazarus (2006) ses på som en kilde til stress for elevene. Psykologisk stress kan øke motivasjon og innsats, men dersom det overskrider ressursene til mennesket kan det få negative følger (Lazarus, 2006). Karakterene i orden og atferd kan dermed på den ene siden muligens lede til at noen elever opplever økt motivasjon og innsats, mens det på den andre siden for noen elever kan oppleves som overskridende psykologisk stress og få negative konsekvenser. Empiri viser til at flertallet av elevene opplevde anmerkningene med påfølgende karaktersetting i orden og atferd som press, og at fjerningen kan ha ledet til større trygghet og mindre frustrasjon.

En forklaring for hvorfor elever opplever økt trygghet og nærhet i relasjonen mellom lærer og elev kan ha å gjøre med at Bergeland videregående skole benytter seg av en mer kommunikativ tilnærming. Gjennom samtale som virkemiddel kan muligens elever få en økt forståelse for andre sine reaksjoner mot deres orden og atferd, enn ved å gi anmerkning og nedsatte karakterer av trolig mindre kommunikativ form. En annen forklaring kan være at fjerningen av anmerkninger og karakterer i orden og atferd generelt sett bærer med seg mer rettferdige reaksjoner, og at disse gir økt trygghet og nærhet i relasjonen mellom lærer og elev.

5.2.2 Mer rettferdige reaksjoner overfor elevene

Flere av informantene gav uttrykk for at ordningen anmerkninger med påfølgende karaktersetting opplevdes som urettferdig. Informantene gav uttrykk for at de opplevde mindre frustrasjon som følge av at anmerkninger og karakterer i orden og atferd har blitt

fjernet. Frustrasjonen kunne tidligere oppstå mer som følge av at anmerkninger kunne bli gitt på feilaktig grunnlag, og videre føre til urettferdige nedsatte karakterer i orden og atferd. Sitater nedenfor viser at elevene opplever at endringen bærer med seg bedre og mer rettferdige reaksjoner på orden og atferd:

"Jeg synes det er et veldig bra system, og det stopper jo mye av den bølleggingen av egentlig uskyldige ting." [Ola]

"Jeg trenger ikke å tenke på at det kommer på mitt vitnemål. Selv om du får en anmerkning i ny og ne, så betyr jo ikke det at det er slik du er som person." [Sanna]

"Det positive med dette her er jo at hvis du får NG eller LG, eller "what ever" hva du får. At det ikke kan ha en så påvirkning på "future" arbeidsgiver, når du skal gå i lære." [Henrik]

"Vi kan komme for sent en dag, eller miste bussen uten at det skal ødelegge for fremtiden." [Jonas]

Respondentene i intervjuundersøkelse opplevde mer rettferdige reaksjoner på sin orden og atferd etter anmerkninger og karakterer i orden og atferd ble fjernet. Hamre og Pianta (2006) viser til rettferdige reaksjoner som avgjørende for støttende relasjoner i klasserommet. Støttende relasjoner kan ses på som en del av den varme dimensjonen i autoritativ lærerstil og som avgjørende i klasseledelse (Bru, 2011). Fjerningen av karakterene i orden og atferd kan muligens ha ledet til en bedret klasseledelse blant noen lærere, som videre gir mer rettferdige reaksjoner overfor elevene. Dermed er en mulig forklaring på opplevelse av mer rettferdige reaksjoner en bedret klasseledelse på grunn av fjerningen av ordningen. En annen mulig forklaring kan være den kommunikative og relasjonelle tilnæringsmåten ved brudd på normer. Det at elevene får en forklaring på hvorfor det som blir gjort er uheldig, og at det blir stilt spørsmålstegn som leder til at elevene selv reflekterer anses som positivt. Bergeland videregående praktiserer en tilnærming som har fokus på samhold, og hvor elever bevisstgjøres konsekvenser av deres atferd. Respondenten Ola viser til en opplevelse som kan bli benyttet som et praktisk eksempel hvor naturlige konsekvenser er tydelige. Elevene fikk i oppgave å holde førstehjelpskurs for andre klasser på skolen. Han viste til en gruppe som var engasjert, og han selv opplevde derfor oppgaven som veldig spennende. En annen gruppe *"bare satt der, stilte ingen spørsmål og ville nesten bare gå"*, noe som gjorde at motivasjonen for oppgaven dalte. Han viste på denne måten både til at elevene var avhengig av hverandre for å få til noe lærerikt og positivt. Etter denne opplevelsen ville han prøve å vise mer interesse og følge mer med på undervisningen, selv om det ikke var et emne han interesserte

seg for. Et annet praktisk eksempel kan være at elevene skal sette opp en vegg. Dersom noen ikke gjør det de skal faller veggen i verste fall ned, og blir ødelagt. I tillegg til den naturlige konsekvensen at veggen detter ned, vil medelever antageligvis reagere negativt overfor eleven som ikke ville hjelpe til med å holde veggen oppe. Læringsprosessen er gjennom denne form for tilnærming muligens preget av mer naturlige konsekvenser i form av kommentarer, tilbakemeldinger og reaksjoner fra lærer og elever.

Når anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd har blitt fjernet er det mulig at drivkraften for å holde orden og vise god oppførsel kan være mer preget av en indre motivasjon, fordi det kan føre til økt opplevelse av at de tre psykologiske behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet blir dekket (Deci & Ryan, 2000, 2002; Ryan & Deci, 2000a). Ettersom anmerkninger og nedsatte karakterer i orden og atferd er en negativ konsekvens som har blitt fjernet, kan det være at lærere benytter seg hyppigere av positive konsekvenser. Dette kan videre ha sammenheng med hvorfor respondenter viser til mer rettfærdige reaksjoner på deres orden og atferd. Tina uttrykker at positive konsekvenser er noe hun og andre setter pris på:

”Nå går de litt mer på det positive synes jeg i hvert fall. At du heller blir belønnet for å gjøre noe bra, enn å bli straffet for at du gjorde noe dårlig. Og det er jo mye bedre å gå på det positive for da motiverer du elevene mye mer.” [Tina]

Jeg tolker det Tina uttrykker som at hun synes det er bedre at lærerne benytter seg av positive konsekvenser, ettersom det motiverer elevene mer. Dette er i overensstemmelse med hva Marzano, et al. (2004); Ogden (2009); Pianta, et al. (2012) beretter om positive konsekvenser. Positive konsekvenser er viktig for atferdsregulering, og kan bidra til økt motivasjon. Marzano, et al. (2004) og Ogden (2009, 2012) understreker at negative konsekvenser også er viktig, men at de ikke skal oppleves som straff. Macdonald (2015) peker på at belønning og straff virker forskjellig fra ett mennesket til et annet, og videre tar hun opp hvordan positiv forsterkning og konsekvenser som angår positiv atferd vil bidra til økt ønsket atferd. Denne formen for tilnærming kan muligens være bedre egnet i møte med elevene, ettersom fokuset vektlegger økt positiv atferd fremfor redusert negativ atferd.

Klare regler med positive og negative konsekvenser kommer i teorien frem som et viktig moment i god klasseledelse (Porter, 2006). Formen på reaksjoner og håndtering av regelbrudd og normbrudd gir trolig høyt utslag på hva eleven lærer av situasjonen. Håndtering av brudd

med regler eller normer skal i lys av humanistisk teori gjøres ved å benytte kommunikasjon for å løse problemet, og ikke i form av straff (Imsen, 2005). Ordningen med anmerkning og nedsatte karakter i orden og/eller atferd har muligens ikke en tilstrekkelig god kommunikativ tilnærming i seg ettersom flere av informantene opplever det som straff. Noen av respondentene indikerer at samtale som virkemiddel ikke er en konsekvens. Empirien kan tyde på at noen elevene har en oppfatning som tilsier at konsekvenser skal være noe mer negativt og håndfast som for eksempel anmerkninger, varselbrev og utvisning. En mulig forklaring på dette kan være at innovasjonsprosessen på Bergeland videregående skole fortsatt er i en tidlig fase. Dette bringer med seg at elever antagelig har behov for tid til å forstå hvordan ordningen fungerer, og at det skjer en endring og tilpasning i deres forståelse (Fullan, 2007).

5.2.3 Gode samtaler påvirker elevenes orden og atferd i større grad

Respondentenes svar viser at elevene er mer positive til at regel- og/eller normbrudd blir håndtert med kommunikasjon som tilnæringsmåte, enn anmerkninger med påfølgende karaktersetning i orden og atferd. Respondentene viser hovedsakelig inntrykk og opplevelse av at samtalen som ofte blir benyttet når det er noe positivt eller negativt som har skjedd er åpen, spørrende og at lærer forsøker å forstå fremfor å belære:

”De tar de inn på grupperom eller på gangen og spør hvorfor du kommer for sent eller hvorfor du glemmer innleveringer og slikt.” [Silje]

”Da er det en samtale mellom elev og kontaktlærer hvor hun spør om hva som er problemet, og går litt dypere liksom.” [Tina]

”Da vil lærerne snakke med deg personlig, og da blir det mye lettere å åpne seg opp og alt det der, slik at begge kan forstå hverandre.” [Andreas]

”For når læreren snakker på den måten der, så får det eleven til å innse noe mer. Og det kan jo hjelpe med å forebygge problemet. Så tilsnakk-måten er ganske bra slik som de gjør det.” [Henrik]

”Du snakker litt mer med lærerne. Du blir litt mer kjent med dem på en måte, og snakker mer om ting. I stedet for å bare gi anmerkning, så snakker du heller om det, og finner en løsning på hvordan du kan bli flinkere til de forskjellige tingene...” [Mia]

”...Jeg føler ikke anmerkning hjelper for de personene som på en måte driter i å oppføre seg uansett. Da vil de fortsette slik, men da vil det hjelpe dem å snakke om det. Ikke få en straff.” [Mia]

Gode samtaler påvirker trolig orden og atferd mer enn anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd ettersom det bidrar til at elevene må reflektere over egne handlinger. Det blir muligens lettere for elever å åpne seg opp, og fortelle om personlig anliggende som forårsaker negativ atferd eller orden. På denne måten får eleven trolig mulighet til medvirkning og til å vise sosial kompetanse i samtale med en voksen. Alle de fem dimensjonene empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet som Ogden (2009) viser til innen sosial kompetanse kan tenkes å bli mer stimulert av en samtale mellom lærer og elev, enn ved at lærer gir anmerkninger og karakterer i orden og atferd. Dette vil sannsynligvis virke positivt stimulerende på relasjon mellom lærer og elev, og ved å kjenne eleven bedre bidra til at lærer kan utøve bedre klasseledelse overfor eleven. At gode samtaler påvirker elevenes orden og atferd mer kan også ha sammenheng med at elevene er mer indre motiverte (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a) når den ytre reguleringen med karakterene i orden og atferd er fjernet. Grunnen til dette kan være at eleven er mer deltakende hva gjelder egen situasjon, og dermed opplever økt medvirkning. Dette kan man i så tilfellet finne støtte i hos Jang, et al. (2010); Pianta, et al. (2012).

En av elevene benytter seg av ordet ”tilsnakk” når det blir spurt om håndtering av regelbrudd. Ordet kan anses å ha en mer negativt ladet undertone, men satt i sammenheng fortolkes meningen til samtale. Det kan likevel tyde på at samtalen blir ulikt praktisert blant lærerne, og oppfattet forskjellig av elever:

”Tilsnakk, da mener jeg at de tar ut en elev når de får sjansen i den timen der. De tar ut eleven, snakker med de. At, hvorfor kom du for sent? Hvordan kan du selv gjøre det bedre?” [Henrik]

Selv om det i et helhetlig perspektiv ser ut til at elevene er svært positive til konsekvens i form av en kommunikativ tilnærming, kunne det muligens være hensiktsmessig at de ansatte fikk noe veiledning på hvordan samtalen kan praktiseres for å oppnå mest mulig positiv regulering av atferd. Eksempelvis kunne element fra programmet ART være fordelaktig å ha kunnskaper om for å lære elever å erstatte lite hensiktsmessig atferd med bedre alternativer (Goldstein, et al., 1998; Gundersen & Svartdal, 2006). Dette kan være enkle samtaler om hvordan si unnskyld, si nei, stå imot gruppepress eller eventuelt ta opp sinnekontrollskjelen som kan hjelpe elever til å håndtere aggresjon. Det kan se ut som om ansatte på skolen praktiserer håndtering av normbrudd og reaksjoner overfor elevene på flere ulike måter. Det kan tyde på at lærere kunne hatt behov for mer veiledning på hvordan samtale med elevene,

og eventuelt et mindre abstrakt virkemiddel enn samtale som kunne erstatte anmerkningenes ”her og nå” effekt når det er nødvendig. Hvor Barkley (2015) peker på at kunnskap om hvordan håndtere sosiale konflikter eller følelseskonflikter ikke vil ha samme hensikt for mennesker med ADHD, ettersom områdene i hjernen som omhandler disse ikke blir stimulert når situasjonene utspiller seg, viser Karbach og Unger (2014) til at kognitiv trening kan ha effekt i ung alder.

Tilbakemeldinger i form av samtale kan inngå i både dimensjonen varme og kontroll i autoritativ klasseledelse. Det kan være nærliggende å hevde at en balanse mellom varme og kontroll også i sammenheng med tilbakemeldinger kan være hensiktsmessig. Varme i den forstand at form av tilbakemeldingen reguleres til enkeltindividet, er personlig og godt ment. Kontroll i den forstand at det innebærer en form for struktur og oversikt, samt at den blir gitt på bakgrunn av et arbeide og er konstruktiv (Bru, 2011). Karakterene i orden og atferd anses å være en form for tilbakemelding til elevene, og det kan diskuteres hvorvidt denne har i seg tilstrekkelig varme og kontroll. Respondenten Henrik uttrykker i sitatet over at samtale som konsekvens kan være hensiktsmessig i den forstand at det kan få eleven til å innse noe mer. I delkapittel 5.2.5 som tar for seg at frihet og ansvar kan bli for stort for enkelte elever viser han samtidig til at samtalen muligens ikke holder for alle elever. På samme måte kan det også være at anmerkning og nedsatte karakterer i orden og atferd ikke holder for disse og andre elever. Dette kan fordre en tanke om at stimulering av god orden og atferd er et komplekst anliggende, og at hver enkelt elev sin unikhhet bør tas i betraktning og bli tilpasset, med eller uten ordningen.

5.2.4 Signal om å være sosialt kompetent

Respondentenes svar tyder på at det har skjedd en holdningsendring blant elevene etter karakterene i orden og atferd ble fjernet. Svarene kan tyde på at fjerningen av ordningen i begynnelsen av prøveprosjektet ble ansett som en mulighet til å slippe unna med forhold knyttet til orden og atferd. Flere av informantene forteller blant annet om et økt fravær etter prøveprosjektet startet. Etter hvert ser det ut til at denne holdningen reduseres blant elevene, og erstattes av mer ansvarlighet. Informantene forstår etter hvert at det følger ansvar med den friheten som blir gitt dem, og gir tydelig uttrykk for at det er positivt å bli gitt ansvar og selv bestemme over sine handlinger. En mulig økt frihet, tillit og ansvar kan i større grad signalisere at elevene er sosialt kompetente, som trolig kan ha en positiv innvirkning på elevens selvoppfatning og selvfølelse.

"I begynnelsen, de første par månedene var det slik at – 'hei, jeg kan gjøre hva jeg vil...' [Jonas]

"... Men de endrer mening da. Får en liten snakk med lærerne, og. Får vite at – ja, dere har frihet, men det er på eget ansvar." [Jonas]

"Endelig er det noen som gir de sjansen å være litt mer voksne." [Henrik]

"Det er jo selvfølgelig noen som kanskje burde hatt det strengere, men det kommer seg jo. Når du blir vant til det..." [Tina]

"...Jeg føler alle kanskje er voksne nok til å håndtere det selv... Jeg tror alle modner mye fortere." [Tina]

"Jeg merker jeg har litt mer ansvar, og jeg må ta valg selv. For eksempel hvis jeg velger å ikke gjøre lekser eller noe slikt, så får jeg litt større konsekvenser. I ungdomsskolen hadde jeg fått konsekvenser mye senere ... Man føler seg litt mer voksen og slikt, og det er ganske greit egentlig. [Andreas]

"De ser litt på oss som om vi er små voksne. Og det synes jeg er positivt for da kan vi vise hva vi kan. Og ta det ansvaret selv, og vise at vi. Da kan vi ta ansvar. Det synes jeg er positivt. At vi kan ta ansvar selv. Da har vi noe å være stolte av liksom." [Silje]

"Du følger reglene som om du skulle hatt anmerkninger. Men da er det et eget valg du har tatt selv. Du føler at du har det ansvaret selv, og da som regel vil du fullføre det ansvaret, og gjøre det beste du kan da... Jeg har jo et større ansvar for meg selv..."

Svarene fra informantene kan forstås som en økt frihetsfølelse og opplevelse av mer ansvar blant elevene. Dette kan tolkes som en økt vektlegging av sosial kompetanse og signalisere til elevene at de er sosialt kompetente. Informantene benytter seg av en sammenligning med voksne. Å være voksen indikerer at man har en høyere sosial kompetanse enn som barn, og at informantene oppfatter seg selv som "små voksne" kan være positiv for deres utvikling. Grunnen til dette kan være at det kan bidra til en økt selvfølelse og selvoppfatning av egen sosial kompetanse. Dermed kan det dannes positive forventninger til en selv og omgivelsene, og bli etablert en standard for atferd. Om elevenes oppfattelse av evne til å oppfylle denne standarden blir styrket ved at de får økt frihet og ansvar, kan det ha betydning for deres mål og handlinger. Dette kan samsvare med Mead sin speilingsteori (Imsen, 2005) som omhandler at vi kan danne et bilde av oss selv og hva som er forventet atferd, ved å leve oss inn i andres synsvinkel. Dersom en elev blir ansett som mer voksen, og blir gitt ansvarlighet vil han da kunne tilstrebe denne rollen i økt grad.

Informantenes svar uttrykker en utvikling når det gjelder holdning og ansvarlighet som står i samsvar med teori om ansvarlighet. Ved at elevene får tillit og ansvar, utvikler de ansvarlighet (Ogden, 2009). Ut fra elevenes sitater ser det ut til at de er engasjerte, noe som i samsvar med Jang, et al. (2010) kan være et resultat av medvirkning. For mye regler og kontroll vil ifølge (Ogden, 2009) begrense utvikling av ansvarlighet, og den summativt pregede vurderingen med karakterer i orden og atferd kan i lys av dette tenkes å ha negativ innvirkning på utvikling av ansvarlighet. Med dette kan det være nærliggende å hevde at sosial kompetanse i høyere grad blir vektlagt og stimulert etter anmerkninger og karakterer i orden og atferd har blitt fjernet. Et annet perspektiv som kan støtte denne hevdelsen er at Bergeland videregående benytter seg av en tilnærming med kommunikasjon som virkemiddel i stedet for anmerkninger og karaktersetting. I samtale med lærer gis det en mulighet til å lære i en sosial sammenheng, i forskjell fra en mer begrenset kommunikatív tilnærming med anmerkninger og karaktersetting i orden og atferd.

Fjerning av karakterene i orden og atferd kan ha ført til en økt trygghet og nærhet i relasjonen, mer rettferdige reaksjoner og gi signal om å være sosialt kompetent. Disse momentene kan bidra i stimuleringen av de tre grunnleggende psykologiske behov selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse, som Ryan og Deci (2000a, 2000b) beskriver som en forutsetning for å kunne lære. Informantenes svar kan i lys av dette indikere mer indre motiverte elever. Et underliggende fenomen kan være en positiv innvirkning på elevenes læring. Det tolkes blant annet som om respondenten Mia reflekterer over om hennes faglige forståelse har økt:

”For min del så synes jeg det er ganske greit egentlig. Jeg ville vel gjerne på en måte, jeg snakker og spør litt mer om de forskjellige oppgavene i timene. Men jeg hadde gjerne ikke gjort det like mye hvis vi hadde hatt anmerkninger, så jeg vil gjerne si at forståelsen min i fag vil gå litt opp, litt høyere opp hvis vi ikke har anmerkninger.”

[Mia]

Når informantene blir spurt om dimensjoner innen sosial kompetanse kommer en økt grad av vektlegging og stimulering av ansvarlighet og samarbeid til uttrykk. Det er samtidig vanskelig å avgjøre hva som er årsaken til elevenes opplevelse av dette. Det kan være at årsaken er at anmerkningene og karakterene i orden og atferd er fjernet, men også overgangen fra ungdomsskole til videregående skole eller et skolebytte som er årsaken til endring. En annen årsak til at dette kommer mye til uttrykk blant elevene er at det ble spurt om sosialt

anliggende i intervjuene. Det kan likevel gi indikasjoner på økt signal om å være sosialt kompetent.

5.2.5 Frihet og eget ansvar kan bli for stort

Noen av informantene tar opp at enkelte elever kan ha utfordringer med å ta ansvar, og det ikke nødvendigvis er positivt for alle at anmerkninger og karakterene blir fjernet. Det følger en større frihet og ansvar med denne ordningen:

”Noen er kanskje ikke klar for den friheten. De trenger enda mer veiledning. Jeg ser mange her som ser eldre ut, men de oppfører seg som om de er på vei til å modnes...”
[Henrik]

”... Dette her gir deg frihet til å gjøre slik som du vil. Og det er jo mange som kanskje kan få for mye frihet og. Og det kan jo ende med at de gir enda mer faen liksom.”
[Henrik]

”Det er vel egentlig et litt for stort ansvar.” [Jonas]

”Jeg tror kanskje elever som tidligere har hatt det vanskelig i ungdomsskolen tenker at siden de har den friheten så kan de gjøre hva de vil. Så tar de bare å utnytter den friheten og alt det der.” [Andreas]

”Det er jo noen som modnes litt senere enn andre, Spesielt gutter. De er litt senere i utviklingen. Og da er det kanskje noen som kunne trengt litt mer oppfølging, men det får de jo på denne skolen også. Jeg vet ikke helt hva de gjør på andre skoler. Men her er det jo slik at selv om du ikke får anmerkning og alt det der, hvis noen sliter så tar de å går inn på det og hjelper de. Og da kan det være at eleven får litt mer oppfølging enn de andre.” [Tina]

Anmerkninger og karakterer i orden og atferd kan forstås som en del av dimensjonen kontroll i autoritativ klasseledelse, og fungere positivt i kombinasjon og balanse med dimensjonen varme (Bru, 2011). Årsaken til en økt følelse av frihet og ansvar kan være som følge av at en del av kontrolldimensjonen har blitt fjernet. Det er antageligvis flere elever som vil ha utfordringer knyttet til en større frihet og mer ansvar. Noen elever vil kunne ha fordeler av en mer kontekstuell regulering og struktur i hverdagen, for eksempel i form av anmerkning og karaktersetning. Det kan eksempelvis tenkes at elever som har ADHD kan ha utbytte av et slikt system, ettersom de kan ha særlige utfordringer knyttet til denne form for frihet som elevene opplever etter fjerningen av karakterene i orden og atferd (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2012). Anmerkninger kan muligens fungere som en kompensasjon for de forsinkede naturlige konsekvensene, og være hensiktsmessig for noen elever. Dette kan peke i retning av

at noen elever kan ha behov for en ytre regulering, mens andre verken vil ha behov eller læringseffekt av den ytre reguleringen.

Henrik reflekterer videre over dette:

”For noen elever så holder det ikke. For de er vant til å få en slik samtale. For de har ikke den strukturen i livet sitt som jeg snakket om. Og når de får samtale, som de sikkert har fått mange ganger før av foreldrene sine og av andre folk. Så er det liksom bare ja, ja, greit, allright, den er god, yes. Så er det inn det ene øret og ut det andre.”
[Henrik]

I dette sitatet kan det virke som om de elevene det er snakk om ikke er mottakelig for å ta inn over seg det som blir kommunisert. Mulige årsaker til dette kan tenkes å ha sammenheng med stimulering av de tre grunnleggende psykologiske behov.

Raufelder, et al. (2013) viser til at stress i skolen kan komme av at en eller flere av de grunnleggende psykologiske behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet ikke blir stimulert (Deci & Ryan, 2000, 2002). Frihet og større ansvar kan i lys av Lazarus (2006) sin stressteori anses som en stressstimulus og muligens lede til en stressrespons hos elever som ikke er modne, eller klar for det. Ogden (2009) beskriver at elever må få ansvar for å kunne utvikle seg til å bli ansvarlige, men da er det muligens viktig å samtidig være bevisst på Lazarus (2006) sin vippeanalogi. Vippeanalogien illustrerer hvordan balanse og ubalanse mellom miljøets krav og menneskets psykologiske ressurser kan få negative eller positive konsekvenser. Ved å tilpasse grad av frihet og ansvar mer spesifikt til den enkelte elev kan man muligens oppnå bedre orden og atferd. Det ses på som lettere å gjøre ved en relasjonell kommunikatív tilnærming enn et system med karakterer i orden og atferd som skal fange opp alle elevene på en skole. Samtidig bør denne form for tilnærming også ha i seg en tilpasning til de som strever med å håndtere frihet på en konstruktiv måte. Det kan også muligens ha å gjøre med at elever er vant til en kompensasjon for når selvdisiplin svikter (Elstad, 2012), og at denne skolen har tatt bort støtten. I så tilfellet viser Barkley (2015) at det kan ha negative konsekvenser for eleven.

Det informantene uttrykker om elever med manglende struktur i livet kan ses i sammenheng med hva Hammerlin og Larsen (1997) gjøre rede for hva angår et utydelig plassert oppdrageransvar mellom foreldre og skole, hvor konsekvensen er at elever ikke får

tilstrekkelig mulighet til å lære adekvate handlingsmønstre og derfor opptrer med avvikende atferd. Dermed har elevene behov for sosial læring, ansvarliggjøring og økt konsekvensbevissthet. I informantenes svar kan det virke som om samtale som virkemiddel ivaretar disse momentene i høyere grad, enn anmerkninger med påfølgende karaktersetting. Samtalen vil antagelig også stemme bedre overens med det pedagogiske prinsippet om å gi tilbakemeldinger i en logisk tidsramme for best mulig læringseffekt, enn nedsatte karakterer som ofte er en mer langsiktig konsekvens.

5.2.6 Usikkerhet rundt regler og normer

Når informantene ble spurt om hvilke regler og/ eller normer som finnes på skolen var det vanskelig for flere av dem å være konkret:

”Jeg er ikke helt sikker på det selv, men du har jo det normale at du ikke skal snakke når læreren snakker, at du lytter og jobber i timen. Du skal ikke plage andre. Det er vel det som er litt selvsagt.” [Ola]

”Det er jo slike generelle regler vi har. For eksempel den helt vanlige å respektere hverandre. Det er jo generelt hvordan du skal oppføre deg.” [Henrik]

”Mye de samme reglene som vi generelt har...” [Sanna]

”... Så er det det generelle med mobbing og slikt selvfølgelig. At du ikke skal mobbe andre og at du skal være høflig, og ha respekt for alle. Det er vel nummer en, at du skal ha respekt... Vi har jo regler som rektor har kommet å snakket om. For eksempel at du ikke har lov å røyke eller snuse på skolens området. Og den er ganske streng, og den kom i år. Den har de ikke hatt før. Men ellers har jeg ikke lagt merke til så mange regler slik egentlig. Det er vel ting du har i bakhodet tenker jeg.” [Tina]

”Jeg tror folk ikke helt forstår hvordan det er med orden og atferd, fravær og hvordan det fungerer.” [Ola]

Kari spurte hva regler og normer betyr. Etter en forklaring sammenligner informanten det med slik man har det på en arbeidsplass, men uttrykker helt tydelig usikkerhet ved for eksempel å si ”jeg vet ikke” etterpå. Jonas viser til en rutine når det blir spurt om regler og normer, og når det blir spurt om håndtering av regel- eller normbrudd forteller han at: *”Det vet vi heller ingenting om. Det har ikke skjedd noe i min klasse. Så jeg vet ikke hva konsekvensene er, og det har vi faktisk heller ikke blitt fortalt.”* Mia forteller at *”de har jo ikke akkurat sagt noe, så det er vel heller normer”*.

Både regler og normer må bli forstått og snakket om for at eleven skal ha mulighet til å følge dem, og de bør ha en tydelig og god begrunnelse for at eleven skal være motivert til å følge dem. Mennesket er ikke født med kunnskaper om normer og regler. Det må læres. Uten forståelse er det åpenbart at en atferdsregulerende effekt uteblir, og uten begrunnelse er det nærliggende å hevde at en atferdsregulerende effekt i ulik grad vil reduseres, avhengig av person og situasjon (Porter, 2006; K. Utdanningsdirektoratet, 2006). En vesentlig faktor for at elever skal utvikle sosialt ansvar er tydelige og veldefinerte forventninger og regler, samt oppmuntring (Nordahl, et al., 2015). De innhentede dataene kan tyde på at elevene ikke er bevisst nok på normer og regler ettersom de peker på et mer generelt plan når de skal forklare, og ikke kan si noe mer spesifikt. Dette kan indikere at normer og regler ikke i tilstrekkelig grad er internalisert hos elevene. Den konsekvenspedagogiske tilnærmingen som Bergeland videregående fører ses på som sterkt avhengig av internaliserte regler og normer blant elevene. Det ville vært et paradoks om det er tilfellet at skolen og lærerne ikke er tydelige nok på hva som forventes, men samtidig kan dette ha grunnlag i informantenes oppfatning av intervju spørsmålene. Bergeland videregående skole er kun et stykke ut i innovasjonsprosessen, og en særlig utfordring at et fenomen blir fjernet som elevene er vant til at skal være til stedet. Det er heller ikke sikkert at lærere er trygge nok på konsekvenspedagogikken, og at pedagogikken dermed ikke blir tydelig nok praktisert overfor elevene.

5.3 Oppsummering

I denne studien var jeg interessert i å finne ut hvordan elever i videregående skole opplever at karakterene i orden og atferd fungerer. Dette ble gjort ved å intervju ni elever ved en skole som har fjernet karakterene i orden og atferd. Elevene hadde belegg for å vise til erfaringer knyttet til både å ha karakterer i orden og atferd, og å vise til erfaringer knyttet til at disse ble fjernet. I denne delen ble hovedtendenser av elevenes opplevelser med å få karakterer i orden og atferd presentert, illustrert med sitater og drøftet.

Respondentene peker på at elevene i Bergeland videregående skole i forbindelse med prøveprosjektet opplever mindre opposisjon og dårlig oppførsel mot lærere, økt nærhet og trygghet i relasjonen mellom lærer og elev, samt mindre press som muligens gir utslag i både faglig forbedringer og miljø. Informantene opplever mer rettferdige reaksjoner overfor elevene når det gjelder forhold knyttet til orden og atferd, som blant annet er en samtale mellom lærer og elev. Denne samtalen kan fungere som positiv forsterkning eller som

tilnæringsmåte ved utfordringer hva angår elevens orden eller atferd. Elevene opplever at samtale om situasjoner hvor det har vært dårlig orden eller atferd som et bedre virkemiddel for å stimulere til bedre orden og atferd. En utfordring med denne tilnærmingen er likevel at frihet og eget ansvar kan bli for stort. Noen av elevene opplever et økt fravær, og uttrykker bekymring knyttet til dette. Elevene viser usikkerhet når de blir spurt om regler og/eller normer på skolen, noe som også anses å være en utfordring når den konsekvenspedagogiske tilnærmingen som Bergeland videregående skole benytter seg av er sterkt avhengig av at regler og normer er internalisert.

6.0 Avslutning

Denne masteroppgaven har som formål å erverve mer kunnskap om hvordan elever i videregående skole opplever at karakterene i orden og atferd fungerer. Grunnen til at dette tema anses viktig er blant annet at anmerkninger med påfølgende karaktersetting i orden og atferd benyttes i norske ungdoms- og videregående skoler, uten at det foreligger en klar teori som tilsier at dette er et virksomt tiltak. På grunn av at Bergeland videregående skole viser til den manglende dokumentasjonen for tiltaket har de fått anledning til å foreta en utprøving hvor karakterene i orden og atferd ble fjernet. Denne oppgaven er et ledd i evalueringen av utprøvingen. Det anses som viktig å vinne kunnskap og forståelse for hva som fungerer til det beste for elevene, og dermed ble denne problemstillingen utarbeidet:

- Hvordan opplever elever i videregående skole at karakterene i orden og atferd fungerer?

I dette kapittelet vil jeg presentere en oppsummerende drøfting av de funnene som har blitt gjort i studien, og deretter gjøre rede for metodiske refleksjoner. Avslutningsvis vil jeg peke på hva som kan anses som interessant og viktig videre forskning i henhold til problemstillingen og tematikk.

6.1 Oppsummerende drøfting

Informantenes svar tyder på at elever flest har positive opplevelser i forbindelse med at karakterene i orden og atferd ble fjernet. Flere elever uttrykte at det å ha karakterer i orden og atferd med anmerkningssystem kunne føre til opposisjon og dårligere oppførsel, samt distanse og manglende trygghet i relasjon til lærer. Erfaringsmaterialet tyder på at ordningen kan være en trussel mot opplevelse av tilhørighet for enkelte elever, noe som videre kan indikere en mulig opplevelse av stigmatisering.

Fokuset på å gi anmerkninger eller registrere brudd på ordensreglementet kan undergrave en god balanse mellom positive og negative konsekvenser. Flere av informantene benytter seg av ordet straff i sammenheng med anmerkninger. Antagelig kan anmerkninger for noen oppleves som offentlig ydmykelse (Westvang, 2014), og føre til følelser som kan skape opposisjon og lede til dårligere oppførsel blant elevene. Dersom sanksjoner blir oppfattet som straff peker Ogden (2009, 2012) på at det kun vil virke midlertidig undertrykkende på atferd, og at elever

som oftest vil utvikle negative holdninger til den som straffer (Canter & Canter, 2001; Marzano, et al., 2004; Porter, 2006). En annen mulig årsak til opposisjon og dårligere oppførsel blant elevene kan være at regler og rutiner ikke har blitt internalisert. Dersom elevene er ytre motiverte foreligger det ikke en optimal forutsetning for læring, og elever kan finne på å kun forholde seg til god orden og oppførsel i vurderingssituasjon fremfor der hvor det er hensiktsmessig. En annen årsak kan være en innskrenket selvbestemmelse, eller en ikke tilstrekkelig stimulering av de tre grunnleggende psykologiske behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, 2002; Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Manglende tilhørighetsfølelse kan forstås ved å se på karakterfordeling i Norge. Svært få elever blir nedsatt i orden, og særlig oppførsel (Puls, 2015). Dermed kan det grunnleggende psykologiske behovet tilhørighet for enkelte elever være i trussel som følge av anmerkninger og karaktersetning i orden og atferd (Deci & Ryan, 2000, 2002; Jang, et al., 2010; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Dersom elever opplever at ordningen ødelegger for det sosiale samspillet og skaper en avstand eller et skille mellom elever, kan ordningen ha en stigmatiserende effekt (Jensen, et al., 2009). Dette kan på en annen side forstås som stempling, hvor skolen muligens lar et negativt budskap falle over eleven som blir nedsatt eller får gjentatte anmerkninger (Imsen, 2005). Dette kan gå på bekostning av elevens forventninger til seg selv (Cullen & Wilcox, 2010; Ogden, 2009, 2012).

Distanse og manglende tilhørighet i relasjonen mellom lærer og elev kan forstås ved å studere hva en god relasjon er, og se den i sammenheng med ordningen. Anmerkninger og nedsatte karakter i orden og atferd anses å ha inneha en mulig begrenset funksjon hva gjelder gjensidige positive forventninger i forholdet mellom lærer og elev, felles positive erfaringer og likestiltet, som en god relasjon er preget av (Drugli, 2012; Hamre & Pianta, 2006; Pianta, et al., 2012). Ordningen kan i lys av dette tenkes å være en trussel mot det som karakteriseres som en god relasjon mellom lærer og elev.

Etter karakterene i orden og atferd ble fjernet tyder erfaringsmaterialet på at elevene i større grad opplevde trygghet og nærhet i relasjon til lærer. En forbedret relasjon mellom lærer og elev synes å være et underliggende tema i mye av det informantene fortalte om å fjerne karakterer i orden og atferd. Informantenes svar tyder på at elevene opplevde mer rettfærdige reaksjoner, hvor blant annet samtale som virkemiddel og reaksjon tyder på en større atferdsregulerende effekt enn anmerkninger og karakterer i orden og atferd. Det er mulig at

informantene i økt grad opplever seg selv som sosialt kompetente, og streber etter å oppfylle forventninger som ansvarliggjøringen på Bergeland videregående skole bærer med seg. Samtidig kan frihet og eget ansvar bli for stort for noen elever. Dersom elever ikke klarer å håndtere friheten og ansvaret som blir gitt dem, kan muligens skolehverdagen deres oppleves som mer utfordrende og gå på bekostning av trivsel og læring. En gjennomgående usikkerhet blant informantene når det blir stilt spørsmål om regler og normer kan være et kritisk moment når det gjelder skolens vektlegging av at reglene og normene skal internaliseres.

Årsaken til opplevelse av økt trygghet og nærhet i relasjonen mellom lærer og elev kan være en økt stimulering av de tre grunnleggende psykologiske, og at dette muligens fører til økt læring og mestring blant elevene (Deci & Ryan, 2000, 2002; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Informantene opplevde mindre press som følge av at anmerkninger og karakterer i orden og atferd har blitt fjernet. De opplevde at mindre press førte til et mer avslappet miljø, hvor elevene fikk utnytte tankekraften fullt ut på læring, i stedet for bekymringer knyttet til anmerkninger og karakterer i orden og atferd. Ordet press som informantene benytter seg av kan muligens forstås som stress. For noen elever har muligens en stresstimulus blitt fjernet, slik at deres indre ressurser samsvarer mer med skolens krav og forventninger (Lazarus, 2006).

Informantene opplevde at reaksjonene de fikk på sin orden og atferd etter anmerkninger og karakterer i orden og atferd har blitt fjernet som mer rettferdige. Årsaken til dette kan være at fjerning av anmerkninger og karakterer i orden og atferd har ført til bedre klasseledelse, hvor kommunikasjon (Porter, 2006) blir benyttet for å hjelpe elevene med å reflektere over, og selv se positive eller negative konsekvenser av deres orden og atferd. En annen mulig forklaring for hvorfor informantene viser til mer rettferdige reaksjoner kan være at det forekommer mer naturlige konsekvenser i en logisk tidsramme (Canter & Canter, 2001; Marzano, et al., 2004; Porter, 2006).

Informantenes svar tyder på at elever er positive til å få ta mer ansvar, og å få medbestemmelse. For mye regler og kontroll vil i følge Ogden (2009) begrense utvikling av ansvarlighet, mens tillit og ansvar vil bidra til at elevene utvikler økt ansvarlighet. Samtidig reflekteres det over om det kan være for mye frihet og ansvar for noen elever. Enkelte elever ville muligens hatt fordel av en kompensasjon eller mindre ansvar på grunn av vanskelige hjemmeforhold eller personlige grunner. Det kan eksempelvis tenkes at elever som har

ADHD kan ha utbytte av et slikt system, ettersom de kan ha særlige utfordringer knyttet til denne form for frihet og selvregulering (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2012).

Datamaterialet kan peke i retning av at elevene ikke er bevisst nok på normer og regler ettersom de forholder seg på et mer generelt plan da de ble spurt om å forklare dem. Når det ble spurt om utdyping eller eksempler ble det gitt begrenset videre informasjon, og få spesifikke normer og regler. Dette kan indikere at normer og regler ikke i tilstrekkelig grad er internalisert hos elevene. Selv om Bergeland videregående skole er langt på vei med endringen som har tatt sted, forstår vi at det er behov for tid og utvikling av det som har blitt startet.

6.2 Konklusjon

Funnene ved forskningsundersøkelsen gjort ved Bergeland videregående skole betyr ikke nødvendigvis at fjerning av karakterer i orden og atferd vil få samme resultater på en annen skole. Bergeland videregående skole har en lang tradisjon hvor de har innført konsekvenspedagogikk, og fjernet bruk av sanksjonen anmerkning allerede høsten 2012. Skolelokalene er tilrettelagt på en måte som kan bidra til en tettere kontakt mellom elever og aktuelle lærere. Dette tilsier at Bergeland videregående skole kan være av en spesiell karakter, og at flere studier vil kunne gi større sikkerhet hva gjelder informantenes svar. Et annet vesentlig poeng hva gjelder Bergeland videregående skole kan være at informantenes opplevelser kan endre seg med innovasjonsprosessen, ettersom denne kan ta lang tid. Informantene på Bergeland videregående opplevde ikke at skolen fungerte dårligere som følge av at karakterene i orden og atferd ble fjernet, snarere tvert i mot. Det virker som om det er få negative indikasjoner, men for å trekke mer bastante konklusjoner ville det vært nødvendig med et bedre datagrunnlag. Dermed konkluderes det med at det er verdt å forske videre på temaområdet.

6.3 Metodiske refleksjoner

Formålet med denne masteroppgaven var å vinne kunnskap om problemstillingen; hvordan elever i videregående skole opplever at karakterene i orden og atferd fungerer. Metoden som ble valgt for å belyse problemstillingen var kvalitative intervju, hvor utvalget var elever som ikke får karakterer i orden og atferd på Bergeland videregående skole. Utvalget ble trukket ved hjelp av en kombinasjon av strategisk og tilfeldig strategi for å sikre at elevene som deltok hadde relevante erfaringer med det å fjerne karakterer i orden og atferd, men samtidig

sørge for at ulike synspunkter på dette ble representert. Utvalget på ni elever anses relativt stort for en masteroppgave, og kan dermed påvirke funnenes overførbarhet positivt.

Informantenes personlige erfaringer med tematikken kan styrke troverdigheten, men samtidig foreligger det begrensninger i at utvalget kun er fra Bergeland videregående, og at skolen har en relativt unik pedagogisk filosofi.

Intervju som metode har begrensninger når det gjelder å vurdere effekter av endringer. En annen utfordring med denne studien er at den ble gjennomført på et tidspunkt hvor ordningen anmerkninger med påfølgende karaktersetning i orden og atferd allerede var blitt fjernet. Dermed kan det ha vært en utfordring for informantene å tenke tilbake på hvordan det var da karakterene i orden og atferd eksisterte for dem. Dette kan utgjøre en svakhet i studien.

Under intervjusituasjonen var det viktig for meg at jeg skulle tilnærme meg alle informanter likt, men siden informantene henvendte seg ulikt til meg og svarte forskjellig ble intervju noe ulike. Dette anses ikke som negativt ettersom kvalitative intervju skal være fleksible, preget av kontekst og avhengig av den personlige interaksjonen som oppstår mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig kan dette ha forårsaket at spørsmål ble stilt noe ulikt til informantene, og ledet til ulike oppfatninger av spørsmål. Jeg var bevisst på å stille hovedspørsmålene slik som de stod i intervjuguiden, men oppfølgingsspørsmålene kan ha blitt formulert noe ulikt til informantene ettersom de ble tilpasset samtalen. Dette kan man finne i transkripsjonen av intervjuene, men anses ikke å ha stor betydning for utfallet av studien.

En sentral del av analysen var å benytte sitater fra informantene. I denne sammenheng var det viktig å være bevisst på egen forforståelse å trekke ut de sitater som gjenga de formidlinger og budskap som i sannhet informantene gav uttrykk for. Dette ble gjort ved å gjennomgå intervjuer og masteroppgaven med et kritisk blikk, gjentatte ganger. Egen bevisstgjøring på denne måten kan styrke bekræftbarheten. Det hadde også vært fordelaktig om informanter fikk mulighet til å lese gjennom sitater i oppgaven før den ble publisert. På grunn av tidsmessige begrensninger ble dette ikke gjort, og kan derfor svekke bekræftbarheten.

Det er ikke funnet noen andre masteroppgaver som det direkte er mulig å sammenligne resultater eller funn med. Nørving (2012) har imidlertid gjort en analyse av skolens verdigrunnlag og regler for orden i lys av dydsetiske perspektiver, og med vekt på Aritstoteles

dydsetikk. Her pekes det på at å vurdere et annet menneske er brutalt, og at orden- og atferdskarakterene muligens heller er en vurdering av antall regelbrudd på konkrete regler enn av selve eleven. Vurderingen behøver nødvendigvis ikke å bli fjernet, men denne masteroppgaven kaster et lys på at skolen må ta grep og sikre at riktige forhold blir vurdert. I likhet med Nørving (2012) kan denne masteroppgaven peke på at vurdering i orden og atferd muligens bør bearbeides eller revideres til det bedre. Westvang (2014) tar i sin masteroppgave opp tema anmerkninger som ledelsespraksis. Her pekes det i likhet med denne studien på at anmerkningsystemet ikke bygger på evidensbasert teori, men heller er en 300 år gammel tradisjon i norsk skole fra da undervisning hadde en mer autoritær og overvåkende ledelse. Det kommer til uttrykk at anmerkninger kan virke krenkende og som en ekstra byrde for eleven, og i verste fall i form av maktovergrep og med en stigmatiserende effekt, avhengig av hvordan de håndteres av leder. I likhet med denne studien og Nørving (2012) sin masteroppgave kastes det lys på at ordningen muligens er foreldet, og at det er behov for nyansering (Westvang, 2014).

Jeg har gjennomført en grundig kvalitativ forskningsundersøkelse som tar høyde for forskningsetiske forbehold. Jeg har forsøkt å gi et innblikk i hvordan elever i videregående skole opplever at karakterene i orden og atferd fungerer, ved å intervjuer elever som har erfaringer på området. Studien kan gi leseren et bilde av hvilke følelser og opplevelser elever kan erfare som følge av karaktersetting i orden og atferd og anmerkningsystemet, men en kan likevel ikke si at dette er gjeldene for alle.

6.4 Videre forskning

I Norge er det lite eller ingen forskning på hvordan elevene opplever at karakterene i orden og atferd fungerer, og det er derfor et behov for flere forskningsprosjekt med ulike forskningsdesign og omfang av informanter. På denne måten kan man øke kunnskapen om hva som fungerer best for elevene i den norske skole hva angår stimulering til god orden og atferd. Forslag til videre forskning kan være studier som er mer representative for norske videregående skoler. Vesentlig kunne det være med studier som tar høyde for forhold før og etter anmerkninger med påfølgende karaktersetting i orden og atferd ble fjernet. Da kunne man for eksempel sammenligne endringer i rimelig like skoler som fjernet ordningen, og som ikke fjernet ordningen. Man kunne videre sett på relevante indikatorer, og studert hvilken skole som kom best ut av undersøkelsen.

Forslag til videre forskning kan være å benytte seg av kvantitative undersøkelser som tar for seg et større utvalg, slik at man har større mulighet til å styrke overførbarhet, eller i kvantitativ metode generalisere. En annen mulighet er å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. En slik triangulering kan bidra til å anskaffe verdifull forskning, men anses å være større av omfang og lengre i tid enn en masteroppgave. Interessant kunne også være å se på hvordan elever opplever at karakterer i orden og atferd fungerer på ulike alderstrinn. Andre mennesker i skolen som for eksempel ulike lærere, rektor og helsepersonell sitt perspektiv når det gjelder karakterer i orden og atferd kunne være interessant å inkludere. Også fremtidig arbeidsgivere og deres syn på karakterer i orden og atferd kan i denne sammenheng gi verdifull informasjon. Et annet forslag til videre forskning på området kan være et tidsstudie som studere for eksempel to år før gjennomføring av fjerning av karakterer i orden og atferd, og to år etterpå. Forslagene som har blitt gitt bør ha et visst utvalg med skoler for å sikre bekreftbarhet og overførbarhet, og kan være eksempelvis være i form av eksperimenter, spørreskjema eller undersøkelser.

Referanseliste

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*: Blackwell publishing.
- Barkley, R. (2015). Russel barkley explains adhd/ forklarer adhd Lastet, fra <https://http://www.youtube.com/watch?v=LyDliT0GZpE-t=551> 15.03.15
- Blikrud, B. (2012). Jeg har en anmerkning! Lastet ned 26.05.2015, fra <http://utdanningsnytt.no/debatt/2012/august/jeg-har-en-anmerkning/>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever IU. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology, 40*(4), 287-307.
- Canter, L. & Canter, M. (2001). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*: Canter & Associates Santa Monica, CA.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113-143.
- Cullen, F. T. & Wilcox, P. (2010). *Encyclopedia of criminological theory* (vol. 1): Sage.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*: University Rochester Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Elstad, E. (2012). Elevers selvdisiplin og lærerens rolle. *Bedre Skole nr. 2*, 56- 59.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner, hva, hvordan, hvorfor*: Gyldendal akademisk.
- Fjørtoft, H. (2008). *Effektiv planlegging og vurdering: Rubrikker og andre verktøy for lærere*: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2015) Lastet, fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List_6212&Main_6157=6261:0:25,5726&MainContent_6261=6464:0:25,5727&List_6212=6218:0:25,5732:1:0:0::0:0
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*: Routledge.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget (279 sider).
- Gjerde, A. S. (2015). Professor vil droppe ordenskarakteren: -et dårlig forslag, *Dagens Næringsliv*. Lastet ned fra <http://www.dn.no/talent/2015/03/13/1250/Skole/professor-vil-droppe-ordenskarakteren-et-drlig-forslag>
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth* (rev: Research Press.
- Gundersen, K. & Svartdal, F. (2006). Aggression replacement training in norway: Outcome evaluation of 11 norwegian student projects. *Scandinavian journal of educational research, 50*(1), 63-81.

- Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships.
- Hattie, J. (2007). *Developing potentials for learning: Evidence, assessment, and progress*. Paper presented at the EARLI Biennial Conference, Budapest, Hungary, available at:
<http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/education/staff/j.hattie/presentation.s.cfm>.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hoemsnes, A. & Gjerde, A. S. (2015). - foregår en verdenskrig i kroppen i den alderen, *Dagens Næringsliv*. Lastet ned fra
<http://www.dn.no/talent/2015/03/13/1042/Utdannelse/-foregr-en-verdenskrig-i-kroppen-i-den-alderen>
- Hoemsnes, A. & Gjerde, A. S. (2015). Professor: Dropp karakteren i orden og oppførsel, *Dagbladet*. Lastet ned fra
<http://www.dn.no/talent/2015/03/12/2141/Utdannelse/professor-dropp-karakteren-i-orden-og-oppsersel> 14.03.2015
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*, 4, 26-30.
- Imsen, G. (2005). Elevens verden. *Innføring i pedagogisk psykologi*, 4.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse-og sosialfagene*: Høyskoleforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S. & Westrheim, K. (2003). Utvikling av sosial kompetanse. En veileder for skolen: Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- 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.
- Jensen, M. J. F., Dybvig, S., Johannessen, J. & Jønsson, K. (2009). *Stigma - antistigma: Stigmatisering av personer med psykoske lidelser, hvordan kan det bekempes?*: Hertevig Forlag.
- Kalleberg, R., Balto, A., Cappelen, A., Nagel, A., Nymoene, H., Rønning, H. & Nagell, H. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Karbach, J. & Unger, K. (2014). Executive control training from middle childhood to adolescence. *Frontiers in psychology*.
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A. & Torsheim, T. (2006). Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. 2. Utg. Oslo: Gyldendal.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser-en ny syntese*: Akademisk Forlag.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- Macdonald, K. (2015). Slemme gutter.
- Marzano, R. J., D'arcangelo, M. & Sheets, D. (2004). *Classroom management that works*: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B., Gotlib, I. H., Jonides, J., . . . Zayas, V. (2010). 'Willpower' over the life span: Decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, nsq081.
- Nordahl, T., Sørлие, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2015). Et helhetlig syn på atferdsvansker hos barn Lastet, fra <http://psykologisk.no/2014/10/et-helhetlig-syn-pa-atferdsvansker-hos-barn/>
- Nordahl, T., Sørлие, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). Alvorlige atferdsvansker. *Effektiv forebygging og mestring i skolen*.
- Nsd. (2015). Personvernombudet for forskning Lastet, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/> 31.01.2015
- Ntb. (2013). Elever skryter på nett om dårlig oppførsel, *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Ellever-skryter-pa-nett-om-darlig-oppforsel-7125342.html>
- Nørving, T. S. (2012). *Orden og atferd i skolen: En analyse og vurdering av skolens verdigrunnlag og regler for orden og atferd i lys av dydsetiske perspektiver, og med vekt på aristoteles dydsetikk*. Oslo: Det teologiske meningshetskultet.
- Ogden, T. (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Ordensreglement og liknande*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> 23.03.2015.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386): Springer.
- Porter, L. (2006). *Behaviour in schools*: McGraw-Hill International.
- Puls. (2015). *Tall og oversikt over karakterer i orden og atferd; data for rogaland fylkeskommune*.
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P. & Hoferichter, F. (2013). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 0143034313498953.
- Rege, M. (2015). Avskaff karakterene i orden og oppførsel, *Dagens Næringsliv*. Lastet ned fra <http://www.dn.no/meninger/debatt/2015/03/12/2141/Fredagskronikk/avskaff-karakterer-i-orden-og-oppforsel>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?*: Universitetsforlaget.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V. & Vaaland, G. S. (2010). The zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41-55.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*: Sage.

- Sorkhabi, N. & Mandara, J. (2013). Are the effects of baumrind's parenting styles culturally specific or culturally equivalent?
- Statlig-Spesialpedagogisk-Tjeneste. (2012) Lastet, fra <http://www.statped.no/Tema/Larevansker/ADHD/>
- Sørli, M. A. & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of pals: A school - wide multi - level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471-492.
- Thagaard, T. (2003). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Sosial kompetanse Lastet ned 17.12.2012, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). 3. Hva er formålet med ordensreglementet? Lastet ned 21.05.2015, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014/3-Hva-er-formalet-med-ordensreglementet/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). 4. Hvem har ansvaret for å fastsette et ordensreglement? Lastet ned 21.05.2015, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014/4-Hvem-har-ansvar-for-a-fastsette-et-ordensreglement/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). 7. Hva reguleres i et ordensreglement? Lastet ned 21.05.2015, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014/7-Hva-reguleres-i-et-ordensreglement/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2014d). 8. Hvilke tiltak kan benyttes begrunnet i opplæring? Lastet ned 21.05.2015, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014/8-Hvilke-tiltak-kan-benytted-begrunnet-i-opplaringen/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 13.05.2015). Registreringshåndbok Lastet, 21.05.2015, fra <http://regbok.udir.no/35004/3344/35042-1018646.html>
- Utdanningsdirektoratet, K. (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006.
- Von Tetzchner, S. (2002). *Utviklingspsykologi: Barne-og ungdomsalderen*: Gyldendal Akademisk.
- Vaaland, G. S., Idsoe, T. & Roland, E. (2011). Aggressiveness and disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1-22.
- Walker, J. M. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012). Elevundersøkelsen 2012. *Analyse av elevundersøkelsen*.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301.
- Westvang, R.-H. (2014). *Anmerkning som ledelsespraksis: En studie av anmerkninger som praksis i lys av goffmans teori om stigma, samt en kvalitativ innholdsanalyse av det historiske lovgrunnlaget i norsk skole*.

Vedlegg 1

Kvitteringer fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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: 19.01.2015

Vår ref: 41239 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41239

Har fjerning av karakterer i orden og oppførsel ført til en større stimulering og vektlegging av sosial kompetanse? Har orden- og oppførsel en atferdsregulerende funksjon?

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Edvin Bru

Student

Heidi Bringedal

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, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no*

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41239

Rekruttering skjer via skolen. Personvernombudet legger til grunn at skolen tar kontakt med det aktuelle utvalget på forskers vegne, slik at taushetsplikten ikke er til hinder for kontakten.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det må tydeliggjøres hva utvelgelseskriteriene for informanter er (elever som har visse utfordringer med karakterene).

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

Forventet prosjektslutt er 15.06.2015. 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

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 karaktersetting 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 Universitetet I Stavanger, er forespurt om å finne ut hvordan ordningen påvirker skolehverdagen til elever og lærere. I denne sammenheng er vi to mastergradsstudenter som henholdsvis skal intervjuer 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 masteroppgavene er å gi svar på hvilke konsekvenser det har for *lærernes arbeid* å fjerne orden- og atferdskarakterer ved Bergeland videregående skole. Om fjerning av karakterene har ført til en økt stimulering og vektlegging av sosial kompetanse, og om orden- og atferdskarakterene har en atferdsregulerende funksjon.

Vedlegg 2

Informasjonskriv

Hva innebærer deltakelse i studien?

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

I samarbeid med rektor Leif Gunnar Wikene og lærerne vil det bli utarbeidet en nummerert liste med aktuelle informanter, uten navn. Vi vil deretter foreta et tilfeldig utvalg på ca. 10 elever 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

Heidi Bringedal
Masterstudent i spesialpedagogikk, UiS
e-post: heidii444@hotmail.com

Vedlegg: Samtykkeskjema til deltakelse i studien

Samtykke til deltakelse i studien

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

Sign. prosjektdeltaker

Dato

Vedlegg 4

Intervjuguide

1. Hvilke regler/ normer har dere for orden og oppførsel?
2. Hvordan blir elevene gjort kjent med reglene/ normene?
3. Hvordan blir disse reglene/ normene fulgt opp?
4. Hvordan blir regelbrudd/normbrudd håndtert?
5. Har du erfaringer med å få karakterer i orden og oppførsel fra ungdomsskolen?
6. Kan du beskrive hvordan du opplever relasjonene til lærerne?
 - Lytter de, viser de forståelse for din situasjon, gir de gode råd?
 - Har dette endret seg etter at karakteren i orden og oppførsel ble fjernet / er det forskjellig fra det du opplevde på ungdomsskolen? I tilfellet på hvilken måte?
7. Kan du fortelle om hvordan elevene blir gitt ansvar for skolearbeidet og samarbeidet med de andre på skolen?
 - Har dette endret seg etter at karakteren i orden og atferd ble fjernet / er det forskjellig fra det du opplevde på ungdomsskolen?
 - Hvordan opplever du at elevene takler det å bli gitt ansvar?
 - i. Positive konsekvenser? Negative konsekvenser?
8. Kan du fortelle om hvordan lærerne og skolen arbeider..
 - for at dere skal samarbeide godt?

Vedlegg 4

Intervjuguide

- for å hindre konflikter ?

 - for at dere skal arbeide godt og strukturert med skolearbeidet.

 - Har dette endret seg etter at karakteren i orden og atferd ble fjernet / er det forskjellig fra det du opplevde på ungdomsskolen?
9. Hvordan opplever du relasjonene mellom elever på skolen?
10. Hvordan har det å fjerne karakterer i orden og oppførsel påvirket deg og / eller andre elever?
- Kan du gi eksempler på om det har ført til mer eller mindre god orden og oppførsel.
11. Er det andre forhold knyttet til tema karakterer i orden og oppførsel som du ønske å fortelle om?