



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691, Masteroppgåve Organisasjon og leiing

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	27-05-2021 00:00	<b>Termin:</b>	2021 VÅR1
<b>Sluttdato:</b>	11-06-2021 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MR691 1 MA 2021 VÅR1		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Jennie Louise de Vreede
<b>Kandidatnr.:</b>	229
<b>HVL-id:</b>	142008@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	33596
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Inneholder besvarelsen  Nei  
konfidensielt  
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har  Ja  
registrert  
oppgavetittelen på  
norsk og engelsk i  
StudentWeb og vet at  
denne vil stå på  
uitnemålet mitt \*:

### Gruppe

**Gruppenavn:** Enmannsgruppe  
**Gruppenummer:** 15  
**Andre medlemmer i gruppen:** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

**Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \***

Nei

**Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \***

Nei



# MASTEROPPGÅVE

## Sanksjonar i vurderingsklede?

- Lærarar og leiarar si erfaring med å ta vekk karakterane i orden og åtferd ved to vidaregåande skular.

## Sanctions in disguise?

- Teachers' and school leaders' experiences with removing marks in order and conduct in two upper secondary schools.

## Jennie de Vreede

Masterstudium i organisasjon og leiing, utdanningsleiing.

Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap. Institutt for samfunnsvitskap.

11. juni 2021

## Føreord

Denne masteroppgåva representere avslutninga av masterstudiet i organisasjon og leiing, ved Høgskulen på Vestlandet. Eit 4-årig deltidsstudium som har vore krevjande, men også svært givande. Noko som gjer at når eg ser tilbake på desse åra så har det vore mykje hard jobbing, men samstundes også utruleg lærerikt og utviklande.

Det å skriva ei masteroppgåve i organisasjon og leiing med fokus på utdanning har vore ein spennande prosess. Arbeidet med oppgåva både håpar og trur eg har gitt meg mykje som eg kan ta med meg vidare i livet. Det å få høve til å setja seg grundig inn i eit tema, og få lov til å gå i djupna, har vist meg kompleksiteten og nyansane som er til stades i sosiale konstruksjonar. Det å ikkje alltid ha full kontroll på prosessen, og ikkje alltid vita kva retning det eg held på med vil gå i, har utfordra meg og lært meg at sjølv om arbeidet med oppgåva har bølga fram og tilbake, så kjem svaret og retninga med tida.

Det er mange eg ønsker å takka i samband med gjennomføringa av denne oppgåva. Først og fremst vil eg takka min flinke, engasjerte og motiverande rettleiar Kjersti Halvorsen. Utan di hjelp og rettleiing hadde eg ikkje funne vegen vidare i mine eigne tankar i arbeidet med oppgåva. Så må eg få takka sambuaren min, Aleksander, som har gjort det mogleg for meg å prioritera studiet når eg har hatt behov for det, og som har tatt seg av hus og heim. Takk til Indie som no er lei av at mamma alltid skal på jobb for å skriva og som gleder seg stort til å bli tre år. Og til resten av familien som har følgd arbeidet med oppgåva med interesse og oppmuntrande ord. Ein stor takk går også til informantane som i ein travel kvardag sette av tid til å dela sine tankar og erfaringar med meg. Og til Inga Margrethe Fagerbakke som tok på seg jobben med å lesa korrektur. Til slutt vil eg takka Gro Helen Preston, min medstudent og dyktige kollega, for å ha vore min «partner in crime» desse åra med studiar. Det å kunna dela opp- og nedturar med deg har betydd mykje!

Haugesund, 10. juni 2021

Jennie de Vreede

## Samandrag

Hovudformålet med oppgåva er å sjå på kva for praksisar og normer som kan komma i konflikt med kvarandre når nye tankar og handlemåtar knytt til eit forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd, utfordrar den tradisjonelle og etablerte ordninga. Oppgåva ser også på om det å ta vekk karakterane i orden og åtferd kan sjåast på som ei så grunnleggjande endring i lærarane sine normer og praksisar at det kan kallast ei institusjonell endring. For å finna svar på problemstillinga blir det nytta intervju som kvalitativ metode. Kor funna blir sett i lys av institusjonell teori. Resultata viser at det er den byråkratiske logikken, som kjenneteiknar den etablerte praksisen med å setja karakterar på elevane sin orden og åtferd, som kan komma i friksjon med den uformelle relasjonslogikken som kjenneteiknar dei ny normene og praksisane som veks fram rundt arbeidet med elevane si sosiale læring. I denne studien er det relasjonslogikken som står sterkast, men element av den byråkratiske logikken har og oppslutning hos informantane i studien. Det blir av informantane i studien ikkje skildra store endringar i utøvinga av lærarrolla, noko som kan tyda på at det eksisterer to institusjonelle logikar side om side i det norske skuleverket. Om forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd med tida vil føra til ei institusjonell endring for heile det norske skuleverket står att å sjå.

## Abstract

The main purpose of this study is to examine how one's practices and norms can interfere with one another when new ways of thinking and acting are introduced to remove marks given for order and conduct, and how this can challenge the traditional and established arrangement. The study also examine whether the removal of these marks can be looked upon as such a fundamental change in teachers' norms and practices that it can be called an institutional change. The study applies a qualitative approach based on interviews where the obtained data is viewed and discussed in the context of institutional theory. The results show that the bureaucratic logic based on traditional and established practice characterized by marking students for their order and conduct, can challenge the informal logic based on new norms and practices in the development of social skills within students. In this study, the informal logic based on relations is the strongest, but the interviewees also support elements from the bureaucratic logic. The interviewees in the study do not describe significant changes in their execution of the role of a teacher, which can indicate the existence of two institutional logics side by side in the Norwegian educational system. Whether the attempt of removing the marks for order and conduct will lead to an institutional change in the Norwegian educational system, remains to be seen.

## Innhald

1. Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn for val av tema .....	2
1.1.1 Om forsøket.....	3
1.1.2 Karakterane i orden og åtferd.....	4
1.1.3 Sosial kompetanse, relasjonar og læring i styringsdokument for norske skular.....	6
1.1.4 Kva relasjonen mellom lærar og elev har å seia for læringsutbyttet.....	7
1.1.5 Å driva institusjonelt entreprenørskap gjennom eit forsøksprosjekt .....	8
1.2 Oppgåva sitt formål .....	9
1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål .....	9
1.4 Oppgåva si oppbygning.....	10
2. Kunnskapsstatus.....	11
2.1 Karakterane i orden og åtferd.....	11
2.2 Ein studie av unge med barnevernsbakgrunn.....	15
3. Metode .....	17
3.1 Intervju som kvalitativ metode.....	17
3.2 Førebuing og gjennomføring av datainnsamlinga.....	18
3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide og pilotintervju .....	18
3.2.2 Rekruttering og val av informantar.....	18
3.2.3. Gjennomføring av intervju.....	20
3.2.4 Transkribering.....	21
3.2.5 Analyse av data.....	21
3.3 Reliabilitet og validitet .....	22
3.4 Førforståing .....	24
3.5 Ethiske vurderingar .....	25
4. Teoretisk tilnærming .....	27
4.1 Institusjonar og institusjonell teori .....	27
4.2 Institusjonelle logikkar og institusjonelle ordenar .....	28
4.3 Organisasjonsfelt .....	31
4.5 Institusjonelle entreprenørar.....	32
4.6 Institusjonell endring .....	36
5. Presentasjon av funn .....	39
5.1 Korleis forsøket blei introdusert i dei to skulane .....	39

5.2 Karakterane i orden og åtferd som norm og praksis .....	41
5.2.1 Tradisjonsbrot .....	41
5.2.2 Korleis sikre føreseielege vilkår og felles prinsipp for vurdering? .....	42
5.2.3 Korleis gjer ein det utan karakterdokumentasjon til foreldre og lærlingbedrifter? .....	44
5.2.4 Korleis skapa ro utan å nytta karakterane i orden og åtferd som verktøy?.....	45
5.3 Korleis forstår informantane motstand mot forsøksprosjektet? .....	47
5.3.1 Spørsmål direkte knytt til motstand .....	47
5.3.2 Friksjon i fleire former.....	48
5.3.3 Personlege erfaringar med forsøksprosjektet.....	52
5.4 Motstand som ikkje kom .....	53
5.5 Endring av lærarrolla.....	57
5.6 Avsluttande oppsummering av funn.....	58
6. Drøfting.....	61
6.1 Kven er dei institusjonelle entreprenørane i forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd?.....	61
6.2 Kva for normer og praksisar kjem i friksjon ved skular som deltek i eit forsøk med å ta vekk karakterane i orden og åtferd? .....	63
6.2.1 Institusjonaliserte normer og praksisar .....	65
6.2.2 Nye normer og praksisar.....	69
6.2.3 Ei blanding av logikkar.....	72
6.2.4 Ulike logikkar skapar motstand og friksjon.....	73
6.3 Har det skjedd ei endring av institusjonell tyding? .....	77
7. Oppsummering og vidare forskning .....	81

## Litteraturliste

## Tabell

Tabell 1. Utvalet etter at rekrutteringsprosessen og val av informantar var gjennomført

## Vedlegg

Vedlegg 1: Avslag på søknad om forlenging av forsøksprosjektet juni 2019

Vedlegg 2: Svar på søknad om forlenging av forsøksprosjektet skuleåret 2015-2016

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Svar frå NSD

## 1. Innleiing<sup>1</sup>

Tema for denne masteroppgåva er erfaringar lærarar og leiarar gjere seg med å ta vekk karakterane i orden og åtferd i eit forsøksprosjekt på to vidaregåande skular. Skulen har ei lang historie med åtferdsregulering av elevar gjennom sanksjonar. Registrering av merknader har ein nærare 300 år gammal tradisjon i norsk skule. Den stammar frå tida dei geistlege hadde ein autoritær og overvakande leiing over ålmenta gjennom ein religiøs skule (Westvang, 2014). At læraren registrerer merknader, og nyttar dette som grunnlag for påfølgjande karaktersetting i orden og åtferd, er framleis ein utbreidd praksis. Måten merknadane blir knytt til karaktersetjing gjev eit stort rom for skjønn, og varierer derfor frå skule til skule, og frå lærar til lærar. Og den baserer seg ikkje på resultat frå evidensbasert forskning (Bringedal, 2015).

Noreg er det einaste landet i verda som set karakter på elevar sin orden og åtferd (Gudjonsson, 2017). Desse karakterane er innarbeida i oss gjennom generasjonar, først som elevar og seinare som føresette. Men også i arbeidet som lærar. Det formelle målet med karakterane i orden og åtferd er å skapa klare rammer rundt læringsmiljøet til elevane, fremja sosial læring, bidra til eit trygt og godt skulemiljø, samt gje informasjon om elevane sin orden og åtferd (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Samstundes vil nok skeptikarane seia at det er mest som eit disiplineringsverktøy me kjenner orden- og åtferdskarakterane. Eit verktøy for å oppretthalda ro, orden og kontroll i undervisningssituasjonar, slik at lærar får gjort det han eller ho har planlagt. Ei av utfordringane med vurderinga av karakterane i orden og åtferd, er at det er ein skjønnsbasert praksis. Det eksisterer ikkje felles retningslinjer for korleis ein skal praktisera og handtera vurderinga av karakterane i orden og åtferd, og det blir dermed i stor grad opp til den enkelte skule og lærar å setja normer for korleis dette skal gjerast og utarbeide ein god praksis.

Barn og unge sin sosiale kompetanse og sosiale læring har dei seinare åra fått meir merksemd. Etter å ha vore marginale og underbelyste, har desse områda og omgrepa komme sterkt tilbake, både i forskning og praksis (Ogden, 2018). Dette finn me blant anna i utgreiinga om «Fremtidens skole» (NOU, 2015:8, s. 22), der ein anbefalar sosial og emosjonell læring som ein av dei fire hovudsatsingsområda i skulen. Sosial læring er også tatt med i den nye

---

<sup>1</sup> Eg gjer merksam på at deler av dette kapittelet er henta, og delvis omskrive, frå eksamensoppgåva mi i ME6-501 - Forskingsdesign og metode våren 2020.



overordna delen av læreplanverket som tredde i kraft hausten 2020, og gjeldalle klasstrinn i samband med innføringa av fagfornyngja. Her har dette temaet fått sitt eige underkapittel (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). 1. august 2020 kom det endringar i vurderingsforskrifta til opplæringslova, der det i større grad blir presisert at ein av dei viktigaste formåla med karakterane i orden og åtferd er at dei skal vera med på å fremja sosial læring (Opplæringslova, 2020, §3-4, §3-11, §3-16).

Bergeland vidaregåande skule starta skuleåret 2014/2015 eit forsøksprosjekt med å ta vekk karakterane i orden og åtferd. Bak låg eit ønske om å vri fokuset vekk frå åtferdsregulering gjennom sanksjonar over til sosial læring og rettleiing av elevane. I åra som følgde vart fleire og fleire vidaregåande skular med i forsøket fram til det vart stoppa av Utdanningsdirektoratet etter fem år, våren 2019.

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

I februar 2018 starta eg i ny jobb som avdelingsleiar på ein vidaregåande skule. Dette er ein av dei vidaregåande skulane som har vore med i forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd. Og det blei dermed heller ikkje skrive merknader på elevane ved brot på orden- og åtferdsreglementet. For meg vart dette ein skikkeleg tankevekkjar i arbeidet mitt som pedagog og profesjonsutøvar. Fram til dette hadde eg som lærar stilt meg til karakterane i orden og åtferd, og det å skriva merknader på elevar, som eit naudsynt vonde utan å reflektera så mykje over det. Rett nok hadde synet mitt på desse karakterane og det å setja merknader på elevar endra seg i løpet av dei 12 åra eg hadde vore lærar. Dei første åra, som nyutdanna, følgde eg nøye opp med skriftlege merknader, men gradvis vart dette erstatta av samtalar med elevane, noko eg opplevde som meir verknadsfullt. Eg hadde likevel aldri tenkt over at ein kunne la vera å setja karakterar på elevane sin orden og åtferd eller å stilla spørsmålsteikn med kvifor me har dei.

Sjølv om mange eg arbeidar med tenker at det er på tide å endra dette, er det også mange som, av ulike årsaker, ønskjer å behalda systemet slik det er. Til tross for stadig sterkare signal om kor viktig sosial læring og livsmeistring er i ulike styringsdokument, er det til dels svært ulike oppfatningar i skuleverket, og politisk, om korleis dette skal arbeidast med. Dette både forundrar og interesserer meg. For mange er det tydeleg at me treng ei endring, eit skifte i måten å arbeida med sosial læring og livsmeistring med elevane på i skulen. Medan for andre

synast dette som ein feil veg å gå og motstanden mot å gjera noko nytt og annleis er til dels stor.

### 1.1.1 Om forsøket

Bergeland vidaregåande skule i Stavanger fekk, som den første skulen i landet, hausten 2014 tillating frå Utdanningsdirektoratet til å starta eit forsøk der dei tok bort karakterane i orden og åtferd. Hovudgrunngevinga var at ein ønskte å finna ut om ei internalisering av skulen sine normer og reglar kunne skje på eit uformelt og relasjonelt nivå, i møte mellom lærar og elev, utan å nytta registrering av merknader og karaktervurdering. Argumentet var at det kan stillast spørsmål ved kva for grad slike karakterar gjev eit objektivt og korrekt bilete av elevane sine menneskelege kvalitetar og personlegdom, då den viktige informasjonen desse karakterane gjev til omgjevnadane, ofte er basert på partiske avgjerder, med eit spekter av menneskelege kjensler involvert. Skulen si oppgåve har historisk sett hatt eit betydeleg oppseding- og verdielement, og desse har endra seg med tida. Ei anna viktig grunngeving er at skulen sin formålsparagraf no er endra på dette punktet, i takt med utviklinga av eit meir fleirkulturelt samfunn. Ein nyttar ikkje lenger det gamaldagse ordet oppseding, og målet er å finna ein pedagogisk veg etter at omgrepet og fenomenet oppseding ikkje lenger har ein sentral plass i norsk skule og er erstatta av det som kallast danning og sosial læring. Med forsøksprosjektet ønsker skulane å sjå om det å ta vekk karakterane i orden og åtferd kan bidra til eit betre arbeid med elevane si sosiale læring og utvikling. Dei håpa også at dette kunne ha ein positiv innverknad på elevane sitt læringsmiljø. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved universitet i Stavanger evaluerte forsøket i 2017 og 2019.

I 2019 var det 17 vidaregåande skular i Rogaland som ville vera med i forsøksprosjektet, og som ynskte at det skulle forlengast til skuleåret 2021/2022. Utdanningsdirektoratet vedtok i juni 2019 å avslå søknaden frå Rogaland fylkeskommune (vedlegg 1). Saka hadde då vore førlagt Kunnskapsdepartementet, som var einig med direktoratet i at søknaden burde avslåast. I svaret frå Utdanningsdirektoratet blir avslaget grunnjevne med at forsøk etter opplæringslova § 1-5 skal vera tidsavgrensa og at det er sjeldan at forsøk held på så lenge som 5 år. Og at det i dette tilfellet ikkje blir sett som føremålstenleg med ytterlegare forsøk, verken i tid eller omfang. Samstundes har Møre og Romsdal fylkeskommune fått innvilga eit 1-årig forsøk med å ta vekk karakterane i orden og åtferd på Vg1 ved Molde vidaregåande skule. Utdanningsdirektoratet seier vidare at etter deira syn vil desse forsøka til saman gje

tilstrekkeleg erfaring med ordninga. Dei seier også at det er naturleg å vurdere funna i sluttrapporten frå Rogaland fylkeskommune, med tanke på å vurdere den ordinære ordninga med vurdering i orden og åtferd og at det kan vera aktuelt å endre regelverket.

Forsking både nasjonalt og internasjonalt viser at mange skuleutviklingsprosjekt strandar eller har kortvarig effekt, og at mange tilsette kjenner på at slike prosjekt er bortkasta tid. Å få til endring som har tyding for arbeidet er komplekst og krevjande på mange måtar. Blant anna krev det at den enkelte involverer seg og er innstilt på endring. Det krev samarbeid der kollektiv forplikting er viktig, og det krev vilje til å sjå på organisering og strukturar i organisasjonen med tanke på å leggja om rutinar og prosedyrar (Jahnsen, 2013). Skal ein lykkast med utviklingsprosjekt er det viktig at nytteverdien blir tydeleg kommunisert og at prosjektet har ei utforming som gjer at dei som er involvert ikkje oppfattar dei som bortkasta.

### 1.1.2 Karakterane i orden og åtferd

Medan karakterane me set i fag har kompetansemål og klare kriteriar for korleis ein skal vurdere elevane, så seier forskrifta til opplæringslova ikkje noko om kva som er kjenneteikn på god orden og åtferd. I forskrifta til opplæringslova står det at beste karakter skal brukast ved vanleg god orden og åtferd, medan ein nedsett karakter i orden og åtferd skal nyttast ved klare avvik frå vanleg orden og åtferd (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-6). I all anna vurderingspraksis kan karakterane utviklast og forbetrast, og dei skal synleggjera elevane sin kompetanse på ein objektiv måte. Ein av informantane i denne studien kallar karakterane i orden og åtferd for «sanksjonar i vurderingsklede» (A3). Her blir det peika på forskjellen mellom karakterar som blir sett på basis av oppnådd fagleg kompetanse og karakterar som ikkje viser til nokon bestemt positivt definert kompetanse, men kan nyttast som ei sanksjon, eller restriksjon, ved brot på skulen sitt ordensreglement. Dei andre karakterane er mål for om ein oppnådd noko ønska, medan karakteren i orden og åtferd er retta mot å forhindre noko som ikkje er ønska.

Samtidig er det fleire teikn i tida som tyder på at tenkinga om korleis skulen sine karakterar i orden og åtferd skal fungere, er i endring. Eit døme på dette er at forskrifta til opplæringslova kap. 3., som tek for seg «Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregåande opplæring», blei endra 1. august 2020. Det står no at formålet med vurdering i orden og åtferd er «å fremja sosial læring, bidra til eit trygt og godt skolemiljø og gi informasjon om orden og åtferd»

(Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-4). Det som er nytt er at det å fremja sosial læring ikkje har stått tidlegare som eit formål med vurderinga i orden og åtferd (Stette, 2019, s. 383). Det har også komme ein ny paragraf om undervegsvurdering i orden og åtferd der det står at «Undervegsvurdering i orden og åtferd skal givast jamleg og brukast til å fremja sosial læring[...]» (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-11). Dette skal skje ved at elevar reflekterer over eigen orden og åtferd og korleis dei kan utvikla seg, men òg at dei jamleg har krav på rettleiing om korleis dei eventuelt kan forbetra sin eigen orden og åtferd. Denne endringa kan sjåast som ein indikasjon på at læraren, i dei tilfella det er naudsynt, no blir gitt meir ansvar for å leggja forholda til rette for at forbetring av eleven sin orden og åtferd er noko som skal skje undervegs i opplæringa. Om dette ikkje lukkast, er det ikkje lenger heilt eintydig at det er eleven åleine som ber ansvaret. Det står framleis at det i vurderinga i orden og åtferd skal takast omsyn til elevane sine føresetnader (Forskrift til opplæringslova, 2009, §3-5; Stette, 2019, s. 388-389).

Karakterane i orden og åtferd er også under debatt i norske aviser og skuletidsskrift. I Bergens Tidende kunne ein 15. januar 2020 lesa eit debattinnlegget frå lektor Linda Eide ved Erdal ungdomsskule som ønskjer å droppe desse karakterane. Ho meiner å sjå at elevane lærer lite eller ingenting av dei, og ho argumenterer for at det i staden bør jobbast med orden og åtferd gjennom bygging av relasjonar, dialog og grensesetjing knytt til dette (bt.no, 15.01.2020). 31. januar 2020 kunne ein lesa Bergen FpU sitt svar, ved Patrick Løvenholdt, som meiner at desse karakterane er med på å førebu elevane til arbeidslivet og at Fremskrittspartiet ønskjer å innføra karakter i orden og åtferd allereie frå 3. klasse på barnetrinnet (bt.no, 31.01.2020). Stavanger Aftenblad melde 30. april 2020 at politikarane i Stavanger ønskjer å starta eit prøveprosjekt med å ta vekk karakterane i orden og åtferd i ungdomskulen (Østbø, 2020). Medan ein i Utdanningsnytt.no 1. juli 2019 kunne lesa at stortingspolitikarar som sit i Utdannings- og forskingskomiteen var lunkne til å fjerna ordenskarakterane medan Elevorganisasjonen, på si side, var tilhengar av å ta bort karakterar i orden og åtferd (Skjong, 2019). Det er også ei høyring ute om nye eksamensordningar og reglar for vurdering der Kunnskapsdepartementet blant anna ønskjer synspunkt på karakterane i orden og åtferd (udir.no). Årsaka til denne høyringa er at karakterar i orden og åtferd er omdiskuterte. Nokon meiner at slike karakterar kan vera til hinder for skulen sitt arbeid med sosiale læring, medan andre meiner dei er eit viktig verkemiddel i dette arbeidet.

### 1.1.3 Sosial kompetanse, relasjonar og læring i styringsdokument for norske skular

Sosial læring hos elevar i norsk skule er satt i fokus og er i dag sidestilt med den faglege opplæringa. Tydinga av kva den sosial læringa er, og bør vera, finn me i nasjonale føringar på skulane. Formålsparagrafen til Opplæringslova, § 1-1, den nye overordna delen til Fagfornyinga som vart vedteken 1. september 2017 og i Stortingsmelding 31 – *Kvalitet i Skolen* (2007-2008) tek for seg dette. I forskrifta til Opplæringslova står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunna meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det står vidare at «Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» og at «Skulen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav som fremjar danning og lærelyst». Fagleg læring kan dermed ikkje isolerast frå sosial læring, og derfor må desse to utviklast saman.

I den nye overordna delen i Fagfornyinga, som beskriv verdiar og prinsipp for grunnopplæringa, har sosial læring fått sitt eige punkt. Her står det at: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen forøvrig» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Argumentet er at eit læringsmiljø der elevane blir vist tillit, møter positive forventningar og får ansvar, fremmer engasjert og ansvarleg deltaking. Alle må læra seg å samarbeida, fungera saman med andre og utvikla evna til medbestemming og medansvar.

Også omgrepet livsmeistring har komme inn i den nye overordna delen av læreplanverket. Elevane skal ikkje berre læra seg fag, men også å meistra sine eigne liv. Om livsmeistring i overordna del kan ein lesa at «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for meistring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12).

I Stortingsmelding 31 (2007-2008), «*Kvalitet i Skolen*», står det at samfunnet har gitt skulen eit omfattande mandat der ein i formålsparagrafen til opplæringslova legg vekt på at opplæringa skal gje alle barn og unge kunnskapar, haldningar og verdiar som gjev dei i stand til å meistra sitt eige liv og delta i arbeid- og samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 7-8). Kvaliteten i opplæringa blir kjenneteikna av i kva for grad dei ulike måla for opplæringa sitt mandat som blir verkeleggjort. Vidare står der at noko av det viktigaste for å fremja elevane si læring, er at lærarar klarar å etablere ein god relasjon til dei. Når dette skjer

ser ein at ein oppnår betre resultateter med elevane si læring, i fag, i sjølvtilitt, motivasjon og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 26).

#### 1.1.4 Kva relasjonen mellom lærar og elev har å seia for læringsutbyttet

Tydinga av kor viktig relasjonen mellom lærar og elev er for læring kjem fram i ulike studiar og kunnskapsoppsummeringar. I ei undersøking gjennomført av Dansk Clearinghouse i 2008, vart det dokumentert at læraren sin evne til etablera ein sosial relasjon til kvar enkelt elev, er den faktoren som spelar størst rolle for elevane si læring (Mausethagen & Kostøl, 2009). Nordenbo et al. gjorde i 2008 ein metaanalyse basert på konklusjonen frå 70 publiserte studiar om kva som har mest å seia for elevar sitt læringsutbytte. Denne studien kjem fram til at dei tre forholda som gir best effekt på elevane si læring er gode relasjonar mellom lærar og elev, god klasseleiing og gode fagdidaktiske kunnskapar (Mausethagen & Kostøl, 2009). Også i denne metastudien vart særskilt relasjonen mellom lærar og elev framheva, sjølv om dei tre faktorane grip inn i, og påverkar kvarandre, og dermed ikkje kan rangerast i forhold til kvarandre. Denne tolkinga harmonerer med funn frå John Hattie som gjennom sine metaanalysar av studiar gjort i perioden 1976-2007, og som omfattar 83 millionar elevar, viser at relasjonen mellom lærar og elev er ein av dei faktorane som har størst effekt på elevane sitt læringsutbytte og utvikling (Mausethagen & Kostøl, 2009).

Funna i dei ulike studiane og kunnskapsoppsummeringane underbygger, og støtter opp om, det som formålsparagrafen til opplæringslova, overordna del av læreplanen og dei ulike stortingsmeldingane seier om kor viktig sosial læring og relasjonen mellom lærar og elev er. Men relasjonen mellom lærar og elev kan bli, og blir, utfordra av praksisen med å skriva merknader på elevar som bryt skulen sitt orden- og åtferdsreglement som eit ledd i å skulle setja karakterar på elevane sin orden og åtferd. Då det av elevane ofte blir oppfatta som urettferdig og som ein straff. Ei utfordring er at nokre lærarar nyttar det å skriva merknader meir konsekvent enn andre lærar, medan andre lærarar igjen aldri nyttar seg av det å skriva merknader ved brot på orden- og åtferdsreglementet, og heller løyser dette ved å gå i dialog med elevane eller å la vera å handtera det. Dette skaper også friksjon mellom lærarar når elevane sin orden og åtferd skal diskuterast. Då lærarar har sine oppfatningar og syn på karakterane i orden og åtferd, korleis dei skal praktiserast og om det er karakterar me treng eller som kan takast vekk. Medan karakterane for nokon lærarar er eit viktig verktøy i arbeidet

med elevane både fagleg og sosialt, er dei for andre heilt unødvendige og dei blir sett på som øydeleggande i arbeidet med relasjonane og den sosiale læringa til elevane.

### 1.1.5 Å driva institusjonelt entreprenørskap gjennom eit forsøksprosjekt

Forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd i nokre vidaregåande skular blir i denne oppgåva sett på som en form for institusjonelt entreprenørskap. Institusjonelt entreprenørskap dreier seg om å skapa nye modellar for organisering som avviker frå normer, strukturer og oppfatningar på det feltet som aktøren opererer i (Battilana, Leca & Boxenbaum, 2009). Det involverer gjerne aktørar som har ressursar til å setja i gang endringar i dei institusjonelle rammene dei har interesse i, enten ved å skapa nye institusjonar, eller ved å transformera dei eksisterande (DiMaggio, 1988; Hardy & Maguire, 2017; Lawrence & Suddaby, 2006; Maguire, Hardy & Lawrence, 2004). Eg forstår dei aktørane som initierte forsøksprosjektet som potensielle institusjonelle aktørar, i den forstand at dei har mobilisert ressursar for å setje i gang eit skuleforsøk som ikkje før har eksistert i Noreg.

Institusjonelt entreprenørskap møter ofte motstand då tradisjonelle og etablerte ordningar blir utfordra av nye og framveksande tanka, verdiar og handlingsmønster. Frå litteraturen om institusjonell forandring veit me at institusjonelt entreprenørskap ikkje kan lukkast på grunn av dyktige entreprenørar si handlekraft åleine. Det må også eksistera visse vilkår på det institusjonelle feltet entreprenøren opererer i, som støttar sjansane for endring. I dette tilfellet stoppa skulestyresmaktene forsøksprosjektet etter 5 år. Om me i framtida får eit norsk skulesystem som ikkje nyttar karakterar i orden og åtferd er uvisst, fordi desse karakterane er politisk omstridde.

Også internt på den enkelte skule kan karakterane forventast å vera omstridde. For å analysera lærarane og leinga sitt syn på karakterane i orden og åtferd vil eg bruka omgrepet institusjonelle logikkar. Institusjonelle logikkar omfattar dei forventningane, verdiane og oppfatningane som gir meining til handling på både individ- og organisasjonsnivå (Thornton, Ocasio & Lounsbury, 2012). Dei er nok ikkje så synlege til vanleg, men når etablerte tenke- og handlingsmønster blir utfordra av nye normer og praksisar, kjem dei til syne. Å forstå dei ulike institusjonelle logikkane som eksisterer i ein organisasjon er viktig for å kunna leia eit utviklingsprosjekt og lykkast med det.

## 1.2 Oppgåva sitt formål

Hovudformålet med oppgåva er å sjå på kva for praksisar og normer som kan komma i konflikt med kvarandre når nye tankar og handlemåtar knytt til forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd, utfordrar den tradisjonelle og etablerte ordninga. Vidare vil eg sjå på om det å ta vekk karakterane i orden og åtferd kan sjåast på som ei så grunnleggjande endring i lærarane sine normer og praksisar at det kan kallast ei institusjonell endring.

Oppgåva mi ei teoretisk tolkande der formålet er å bruka teoriar og faglege omgrep som ramma for å analysa og gje meining til dei funna eg vil gjera i undersøkinga mi (Bukve, 2016).

## 1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Problemstillinga er som følgjer:

Norske skular er dei einaste i verda som bruker karakterar i orden og åtferd. Kva for erfaringar har leiarar og lærarar ved to skular som har deltatt i eit forsøksprosjekt der desse karakterane blir tatt vekk?

Eg har formulert følgjande forskingsspørsmål knytt til tema:

- Kven er dei institusjonelle entreprenørane i forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd?
- Kva for normer og praksisar kjem i friksjon ved skular som deltar i eit forsøk med å ta vekk karakterane i orden og åtferd?
- I kva grad er endringane i orden- og åtferdskarakterane ei så grunnleggjande endring i lærarane sine normer og praksisar at dei kvalifiserer til å kallast ei institusjonell endring?



## 1.4 Oppgåva si oppbygning

Oppgåva er bygd opp slik at den skal vera oversikteleg og lett å følgja for dei som skal lesa den. Innhaldet består av dei sju hovudkapitla innleiing, kunnskapsstatus, metode, teori, funn, drøfting av resultat og avsluttande oppsummering.

I kapittel 1 gir eg ein kort presentasjon av temaet, bakgrunn for val av tema, oppgåva sitt formål, oppgåva si problemstilling og tilhøyrande forskingsspørsmål. I tillegg blir oppgåva si oppbygging forklart.

I kapittel 2 vil eg gjera greie for kunnskapsstatus på området i dag for å gje eit bilete av kva for forskning som eksisterer på feltet eg skal studera.

I kapittel 3 om metode vil eg gjera greie for dei metodiske vala mine og framgangsmåten i studien. I tillegg vurderer eg studien sin validitet, reliabilitet og sjå på nokon etiske utfordringar.

I kapittel 4 vil eg presentera relevant teori knytt opp mot problemstilling og forskingsspørsmåla.

I kapittel 5 presenterer eg hovudfunna frå analysen av datamaterialet som er innhenta gjennom intervju.

I kapittelet 6 vil eg drøfta funna i lys av teori og kunnskapsstatus.

I kapittel 7 avsluttar eg oppgåva med ei avsluttande oppsummering og framheving av sentrale funn og kjem med forslag til vidare forskning på området.

## 2. Kunnskapsstatus<sup>2</sup>

### 2.1 Karakterane i orden og åtferd

Tre studiar har sett på innverknaden det å ta vekk karakterane i orden og åtferd har hatt å seia for både elevane sitt læringsmiljø og lærarane sitt arbeidsmiljø. *Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning* ved universitet i Stavanger fann i si siste evaluering av eit forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd i seks skular i Rogaland har betra relasjonen med elevane og at dette er ei ordning som bør få fortsetja (Bru et al., 2019). Evalueringa bygger på spørjeundersøkingar av lærarar og elevar, i tillegg til fokusgruppeintervju med representantar frå skulen si leiing, tillitsvalte frå dei største fagforeiningane ved skulane og elevrådsrepresentantar frå skulane. Undersøkingane vart gjennomført i perioden mars til mai 2019. I tillegg vart det henta inn relevante data frå Utdanningsdirektoratet sine elevundersøkingar frå åra 2014-2018, og opplysningar om elevar sitt fråvær.

Resultata i Bru et al. viser at det var stor semje i begge fokusgruppene om at den opphavelige ordninga med å setja merknader og karakter på orden og åtferd er urettferdig og ikkje objektiv, og at den er basert på eit prinsipp om å gje elevar sanksjonar. Alle skulane har erstatta det å setja karakter med rettleiing og samtalar med elevane om sosial læring og sosial handlingskompetanse. Informantane peiker fleire gongar på at elevane må handsamast som vaksne, sjølvstendige individ som må takast på alvor (Bru et al., 2019, s. 45). Informantane som deltok i studien reflekterte rundt denne haldninga og den overordna delen av læreplanverket sitt perspektiv på sosial læring. Majoriteten av informantane meiner at det bør jobbast profesjonelt og systematisk med dette, slik at den nye praksisen kan bli ein del av skulekulturen og skulekvardagen. Ingen i fokusgruppene ønska seg karakteren tilbake (Bru et al., 2019, s. 44). Samstundes var det stor semje om at det tek tid å få dette på plass, særleg med tanke på kor vanskeleg det kan vera å snu ein praksis som har vore rådane lenge svært lenge (Bru et al., 2019, s. 47).

Ei av hovudutfordringane med forsøksordninga, var at det var meir tidkrevjande å handtera forhold knytt til å handtera elevane sin orden og åtferd, og at dette primært handla om tid brukt til samtalar med elevane (Bru et al., 2019, s. 56). Og det var semje blant informantane

---

<sup>2</sup> Eg gjer merksam på at deler av dette kapittelet er henta, og delvis omskrive, frå eksamensoppgåva mi i ME6-501 - Forskingsdesign og metode våren 2020.

om at det kan ta tid å innarbeida ein ny praksis som inneber ei haldningsendring, ein justering av organisasjonen sin kultur og ny arbeidspraksis (Bru et al., 2019, s. 47). Ein annan utfordring var at enkelte lærarar opplevde at dei mangla gode nok alternative verktøy som kan nyttast når elevar viser orden- eller åtferdsproblematikk. Bru et al. hevdar derfor at det er eit behov for å utvikla ei felles forståing og felles tiltak på den enkelte skule for korleis slike utfordringar kan handterast.

På spørsmål om korleis lærarane alt-i-alt opplever at forsøksprosjektet har påverka arbeidssituasjonen deira, har det skjedd ein endring i haldningar på tre av fire skular samanlikna med rapporten frå 2017 (Bru et al., 2019, s. 26-27). Forfattarane av rapporten peiker på gevinsten av den nye ordninga veg opp for det meirarbeidet knytt til stimulering og oppfølging av elevane sin orden og åtferd. Og at det er truleg opplevinga av å få ein betre innsikt i elevane sin situasjon, å behandla dei meir rettferdig og ha betre relasjonar til elevane som bidreg til at lærarane opplever å få ein betre arbeidssituasjon (Bru et al., 2019, s. 56). Bru et al. viser også til tidlegare forskning på området som viser at gode relasjonar til elevane er sentralt for lærarane sin jobbtilfredsheit.

Tre av fire elevar melder frå si side at dei opplever at forsøket har hatt ein positiv innverknad på relasjonen dei har til lærarane sine (Bru et al., 2019, s. 54). Deltakarane i intervjuundersøkinga uttrykker tydeleg at forsøksordninga har ført til meir gjensidig respekt og betre relasjon mellom lærarar og elevar og ei oppleving av å bli behandla meir rettferdig. Rapporten konkluderer med at det frå eit «forskerståsted og for utviklingen av vidaregåande skole er det nyttig om denne prosessen får anledning til å fortsette» (Bru et. al., 2019, s. 59).

Det er gjort lite evidensbasert forskning på om karakterane i orden og åtferd fungerer etter det ein må leggja til grunn er intensjonen, å læra elevane kva som er rett og gale. Men det er skriva nokre masteroppgåver innafor spesialpedagogikk om ulike sider av det å ha karakterar i orden og åtferd. Heidi Bringedal har i si masteroppgåve *En skolehverdag uten karakterer i orden og atferd* (2015) hatt som formål å belysa korleis elevane ved Bergeland vidaregåande skule opplever at karakterane i orden og åtferd fungerer etter første året i forsøksprosjektet. Det har ho gjort ved å nytta eit kvalitativt forskingsdesign og intervju metode. Ho plukka ut ti tilfeldige elevar ved Bergeland vidaregåande skule, der ni elevar stilte opp til intervju. Her var blant anna sosial kompetanse eitt av fokusområda, då formålet med forsøket er å erstatta ordninga med å setja karakter i orden og åtferd med ei relasjonell tilnærming kor utviklinga

av den enkelte elev sin sosiale handlingskompetanse aktivt og medvite blir utvikla (Bringedal, 2015).

Hovudtendensane i funna hennar viser at elevane opplever ei større kjensle av tryggleik og får ein nærare relasjon til lærarane sine når ein ikkje lenger har karakter i orden og åtferd, dei kjenner seg meir rettferdig behandla og at gode samtalar påverkar elevane sin orden og åtferd i større grad då lærar er meir opptatt av å forstå enn i å irettesetja (Bringedal, 2015). Svara frå elevane viser også ei haldningsendring der elevane tek ansvar for den fridommen som blir gjeve dei og gir tydeleg uttrykk for at det er positivt å bli gitt ansvar og at dei sjølv kan bestemma over sine egne handlingar, sjølv om dette tok litt tid. Ho meiner å sjå at denne auka fridommen, tilliten og ansvaret i stor grad signaliserer at elevane er sosialt kompetente, og at dette truleg kan ha ein positiv innverknad på elevane si sjølvoppfatning og sjølvkjensle (Bringedal, 2015).

Bergeland vidaregåande skule sin pedagogiske filosofi bygger på konsekvenspedagogikken med ei relasjonell måte å nærma seg elevane på. Bringedal poengterer at det er ei uvisse om elevane si relativt positive oppleving kan skuldast fjerninga av karakterane i orden og åtferd, eller om det skuldast skulen sin måte å arbeida med elevane på (Bringedal, 2015). Ho tilrår meir forskning på temaet og at det vil vera ein fordel å sjå på fleire skular for å kunna trekka ein slutning om verknader av karakterane i orden og åtferd. Dette inneber at det er vanskeleg å skilja ut kva som er orsak til det ein finn om ein studerer ein enkeltskule eller få skular.

Medan Bringedal skreiv ut frå elevane sin ståstad eit år inn i forsøksprosjektet, skreiv Toril Kroken (2015) ei masteroppgåve om korleis lærarane ved Bergeland vidaregåande skule opplevde forsøksprosjektet etter det første året. I masteroppgåva *Læreres erfaringer med å fjerne karakterer i orden og atferd* har ho sett på om forsøket utan karakterar i orden og åtferd har gitt lærarane store utfordringar eller endringar i kvardagen. For å finna svar på dette nytta ho kvalitativ metode og intervjuar 10 lærarar ved ulike studieretningar ved skulen.

Hovudfunnet hennar er at lærarane meiner at det har hatt ei avgrensa tyding for deira arbeidssituasjon å ta vekk karakterane i orden og åtferd (Kroken, 2015, s. 70). Det kan sjå ut som at dette har samanheng med skulen sitt fokus på å implementera konsekvenspedagogikk gjennom mange år. Ved å nytta seg av verkemiddel frå konsekvenspedagogikken, som samtaler med elevane, har dei tona ned formelle sanksjonar og gradvis innført denne måten å arbeida på over tid. Noko som gjere det vanskeleg å finna tydelege kontrastar i lærarane sin

arbeidsdag etter at ein fjerna karakterane i orden og åtferd. Også denne studien viser at det er vanskeleg å isolera tydinga av å ta vekk karakterane i orden og åtferd.

Likevel meiner Kroken at resultatata frå studien viser at det har vore visse konsekvensar for arbeidsdagen til lærarane ved å ta vekk desse karakterane (Kroken, 2015, s. 70). Lærarane som vart intervjuja fortalte både om positive og negative sider ved å ha karakterar i orden og åtferd. Dei var alle positive til at karakterane vart fjerna og nemner fordeler som mindre byråkratisk stress og diskusjonar knytt til kva karakter dei enkelte elevane skal ha.

Informantane gav uttrykk for at det er eit meir rettferdig system for elevane og at det passar betre med lærarane sitt elev- og pedagogiske syn.

Det som blei trekt fram som utfordrande for nokre av lærarane, var måten normbrot skulle handhevast og handterast. Dei sakna ei «oppskrift» frå leiinga på korleis dette skulle gjerast. Det blei også lyfta fram at hyppige samtalar med elevar tok mykje tid og at det ikkje alltid førte fram, noko som gjorde at enkelte lærarar kunne kjenna på stress og frustrasjon.

Rut-Hilde Westvang set i si masteroppgåve *Anmerkninger som ledelsespraksis* (2014) fokus på korleis systemet med merknader kan knytast til stigma. Det kjem her til uttrykk at merknader kan verka krenkande og som ein ekstra byrde for elevane. Og i verste fall i form av maktovergrep og med ein stigmatiserande effekt, alt etter korleis leiar handterer det (Westvang, 2014).

Westvang har også ein historisk vri på oppgåva si der ho har ein innhaldsanalyse av det historiske lovgrunnlaget i norsk skule knytt til merknader og karakterane i orden og åtferd. Her viser ho korleis det å setja merknader som leiingspraksis er ein nærmare 300 år gamal tradisjon i norsk skule. Og at den har sitt opphav frå den tida dei geistlege hadde ein autoritær og overvakande leiing av allmenta gjennom ein religiøs skule. Sjølv om me har beholdt mange av tradisjonane frå kyrkjeskulen, som merknader, inndeling av klassar og karakterar, er kanskje nokre av dei modne for ein revisjon, då dei ikkje reflekterer forskning på fagfelt som sosiologi og psykologi (Westvang, 2014).

## 2.2 Ein studie av unge med barnevernsbakgrunn

Ut i frå min kjennskap er det gjort lite forskning på institusjonelt entreprenørskap i skulen. Innafor andre offentlege sektorar som til dømes helsevesenet, barnevern og NAV er det gjort meir forskning på institusjonelt entreprenørskap.

Oterholm (2018) diskuterer i artikkelen «Barnevernet og NAV – ulike institusjonelle logikker» forskjellen mellom oppfølginga frå barnevernet og NAV i lys av teori om institusjonelle logikkar. Oterholm skriv at forskjellar i oppfølginga frå barnevernstenesta og NAV-kontoret må forståast i lys av at tenestene blir prega av ulike logikkar: barnevernstenesta med ein omsorgslogikk og NAV-kontoret med ein velferdslogikk (Oterholm, 2018). Dette kan samanliknast med ulike logikkar i skulen ut frå om lærarane er tilhengjarar av å ha karakterar i orden og åtferd, eller ikkje. Då oppfølginga frå barnevernet inneber ei tettare oppfølging av dei unge enn det NAV gir, tilrår Oterholm at kommunane må ta høgde for desse forskjellane i logikkar når dei tek avgjerder om oppfølging av ungdom, då dette kan få konsekvensar for dei ungdommane det gjeld. Det same gjeld for skulen der lærarar som aktivt nyttar seg av karakterane i orden og åtferd kan få konsekvensar for elevar som blir sett ned i karakter i orden og/eller åtferd som til dømes vanskar med å skaffa seg lærlingplass. Medan elevar som har lærarar som ikkje nyttar karakterane i orden og åtferd, ikkje vil få dei same konsekvensane.

I analysen sin av sosialarbeidarane sine vurderingar i dette arbeidet finn Oterholm at det blir synleggjort at tenestene legg vekt på ulike forhold og har ulike oppdrag. Dette kan forståast som eit uttrykk for at tenestene er prega av ulike institusjonelle logikkar som verkar gjennom at fastsette forhold blir gitt merksemd. Innafor skuleverket kan me sjå det same der dei ulike logikkane har sitt utspring i ulike haldningar til og måtar å sjå på elevane si sosiale læring. Ulike institusjonelle logikkar har dermed tyding for kva som framstår som relevante kategoriar og mål, også truleg innafor skuleverket.

Ut frå funna over manglar det kunnskap om erfaringar blant leiarar og lærarar med å ta vekk karakterane i orden og åtferd. Det manglar også kunnskap om kvifor fastsetjinga av karakterane i orden og åtferd skapar friksjon mellom lærarar når ein ser tydinga av sosial læring og relasjonar i ulike styringsdokument og studiar. Denne oppgåva kan vera eit bidrag til å gjera dette kunnskapsholet litt mindre.



## 3. Metode

### 3.1 Intervju som kvalitativ metode

Hensikta med denne studien har vore å sjå på kva for normer og praksisar som kan skapa friksjon ved skular som har vore med i eit forsøksprosjekt der elevane sine karakterar i orden og åtferd blir tatt vekk. Eg vil å undersøka kva for normer og praksisar me kan finna hos dei som ønsker å halda fram med det etablerte handlingsmønsteret der ein nyttar slike karakterar, og korleis desse skil seg frå dei normene og praksisane ein finn hos dei som ønsker endring. Om dette forsøksprosjektet har endra lærarrolla på noko vis, er og eit spørsmål som skal belysast.

Sidan hensikta er å opparbeida korleis- og kvifor-kunnskap om eit fenomen som me veit lite om, har eg valt å nytta ei kvalitativ tilnærming. Ei kvalitativ tilnærming undersøker korleis meiningar blir skapt, oppretthaldt eller forandra i spesifikke kontekstar og er prega av ein nærleik og sensitivitet mellom forskar og dei personane som blir studert (Järvinen & Mik-Meyer, 2017; Thagaard, 2018).

Formålet med oppgåva mi er teoretisk tolkande, og eg vil nytta eksisterande teori til å tolka og analysa det eg finn, og sjå om det er samsvar mellom mønstera i datamaterialet og det eg ville forventa med utgangspunkt i teorien (Bukve, 2016).

Kvalitativ metode er også tradisjonelt sett induktiv, som vil seia at den utviklar forståing, omgrep og eventuelt teori på bakgrunn av empirisk materiale. I motsetning til ein deduktiv tilnærming der ein samlar inn materiale for å testa hypotesar eller modellar som er gitt på førehand (Järvinen & Mik-Meyer, 2017). Det er også eit mål at den kvalitative metoden skal vera prega av fleksibilitet som gjev eit gjensidig påverknadsforhold mellom utforminga av problemstilling, utvikling av data og analyse og tolking (Thagaard, 2018).

Intervju er ein av dei mest nytta metodane innafor kvalitativ forskning. «Formålet med et intervju er at vi får fyldig og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om. Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelse» (Thagaard, 2018, s. 89). I denne studien er det nytta semistrukturert intervju for å få ein fleksibilitet i intervjusituasjonen. Auka fleksibilitet blir oppnådd ved høve til å stilla oppfølgjande spørsmål til det som blir sagt av informantene, i tillegg til dei faste spørsmåla



som var planlagt på førehand. Intervjua blei gjort enkeltvis for å kartlegga den enkelte leiar og lærar sine meiningar, haldningar og erfaringar knytt til forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd.

Det semistrukturerte intervjuet er basert på ei fenomenologisk tilnærming som vil seia at eg tek utgangspunkt i den subjektive opplevinga til informanten og søker å oppnå ei forståing av den djupare meininga i den enkelte informant sine erfaringar (Thagaard, 2018). Intervjuet fokuserte med dette på informanten sin subjektive oppfatning av dei ulike tema eg undersøkte med spørsmål som «korleis opplevde du...» og så vidare (vedlegg 3).

## 3.2 Førebuing og gjennomføring av datainnsamlinga

### 3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide og pilotintervju

Med semistrukturert intervju som metode vart intervjuguiden utarbeida tematisk og med faste spørsmål til kvart tema, og med høve til stilla oppfølgingsspørsmål undervegs. Det vart utarbeida ein felles intervjuguide som blei nytta til alle informantane (vedlegg 3).

For å prøva ut intervjuguiden og få ein erfaring med intervjusituasjonen, blei det gjennomført eit pilotintervju. Det gav anledning til å testa ut diktafon i intervjusituasjonen, eg reviderte uklåre spørsmål og fekk øving på å ha fokus og nærvær i intervjusituasjonen.

### 3.2.2 Rekruttering og val av informantar

Thagaard (2018, s. 54) skriv at kvalitative undersøkingar som oftast kjenneteiknast av at få informantar deltek og at det dermed er viktig å nytta ein utveljingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillinga. For at analysen av data kan gje ei forståing av det fenomenet me studerer, blir det nytta strategisk utval som er basert på at me systematisk vel personar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillinga. På denne måten kan me styra kor eigna utvalet er for å kunna utvikla forståing for det fenomenet me studerer.

### Rekruttering av informantar

Rekrutteringa av informantar i denne studien blei gjort etter avtale med rektor ved dei to skulane. Skriftleg førespurnad blei sendt via mail der det blei informerte om formålet med studien min og lagt ved informasjonsskriv (vedlegg 4). På grunn av manglande rekruttering frå den ein skulen, blei ein avdelingsleiar kontakta via rektor på skulen eg arbeidar på, og denne avdelingsleiaren blei rekruttert saman med to lærarar frå same avdeling.

Inklusjonskriteria for studien var at informantane hadde arbeida som leiar eller lærar på skulane før, under og etter forsøksperioden. Utvalet av informantar blei designa slik at det var ein leiar og tre lærarar frå kvar skule. Dette designet blei valt for å få fram både leiarane og lærarane sitt syn, med hovudvekt på lærarane ut frå formålet med studien.

Thagaard (2018, s. 56) peiker på at det må nyttast ein seleksjonsmåte som sikrar ein eit utval av personar som er villige til å vera med i undersøkinga. Dette fordi det kan vera vanskeleg å finna personar som er villig til å stilla, då kvalitative studie ofte omhandlar personlege og til dels nærgåande tema. Tilgangsutval er når rekrutteringa av deltakarar er basert på sjølvseleksjon, det vil seia at dei er tilgjengelege for forskaren. Medan snøballmetoden er når ein kontaktar nokon personar som har dei eigenskapane eller kvalifikasjonane som er relevante for problemstillinga, og deretter ber dei desse personane om namn på andre som har tilsvarende eigenskapar. I denne studien blei det ei blanding av desse to metodane; tilgangsutval på eigen skule og snøballmetoden på den andre skulen.

Utval av informantar på min eigen skule blei gjort etter følgjande kriteria: a) arbeidar på ulike avdelingar, b) både fellesfag- og programfaglærarar, c) spreiding i alder og erfaring og d) begge kjønn skulle vera representert. På den andre skulen vart det snøballmetoden som vart avgjerande for korleis samansetninga vart, og eg fekk ein avdelingsleiar og to lærarar som arbeidar på same avdeling, medan eg rekrutterte ein tidlegare leiar på denne skulen, som var ein nøkkelperson i forsøket, ved å ta direkte kontakt.

### Relasjon mellom intervjuar og informantar

Eg valte å intervjuar leiarar og lærarar på to skular som begge har vore med i forsøket. Den eine skulen var med i forsøksprosjektet frå starten av, medan den andre skulen blei med to år inn i forsøksprosjektet. Eg arbeider sjølv som avdelingsleiar på den eine skulen som deltok i studien, men starta ikkje i jobben før i februar 2018, og var dermed ikkje med på innføringa

og oppstarten av forsøksperioden, og har heller ikkje som leiar personalansvar for nokon av informantane i studien. Likevel har eg ein nærleik til informantane og feltet som gjer at den som intervjuar ikkje kan reknast som nøytral, og at intervjuet i seg sjølve vil vera ein form for sosial intervensjon som vil påverke det som studerast (Denzin & Lincoln, 2003, s. 90). Samtidig kan ein direkte tilknytning til feltet gje ein fordel (Thagaard, 2018), ved at ein har førstehandskjennskap til konteksten som lærarane og leiarane arbeider i.

Tabell 1. Utvalet etter at rekrutteringsprosess og val av informantar var gjennomført:

<b>Skule A</b>	<b>Skule B</b>
A1 – Leiar, 14 år	B1 – Leiar, 8 år
A2 – Lærer, programfag, 15 år	B2 – Leiar, 22 år
A3 – Lærer, programfag, 11 år	B3 – Lærer, programfag, 4 år
A4 – Lærer, fellesfag, 28 år	B4 – Lærer, fellesfag, 12 år

### 3.2.3. Gjennomføring av intervjuet

Thagaard (2018, s. 99) peiker på at intervjusituasjonen er basert på at det blir utvikla eit tillitsforhold til informantane slik at dei blir oppmuntra å gje fyldig informasjon om dei tema intervjuar ønsker kunnskap om. Dette prøvde eg å vera merksam på gjennom å lytta aktivt og tilpassa intervjusituasjonen til innspel som kom undervegs frå intervjupersonen. For å la dei snakka så fritt som mogleg var eg medviten på å ikkje avbryta, men nytta prober som «ja» og «mmm» for å stadfesta det informantane sa og stilla oppfølgingsspørsmål der det er var naturleg.

I forkant av intervjuet reflekterte eg over korleis intervjusituasjonen eventuelt kan påverka kva informantane ville snakka og forklara seg om. Og at dette er viktig å ha med seg vidare i arbeidet med analysen. Eg erfarte at intervjusituasjonane var prega av ein god tone og der praten gjekk lett om dei tema dei fekk spørsmål om. Eg oppfatta informantane som ærlege og oppriktige når dei svarta på spørsmåla.

Intervjuet vart avtalt fortløpande, og vart gjennomført ansikt-til-ansikt på skulen til informantane. På skule A blei intervjuet haldne på mitt kontor etter avtale. Intervjuet på skule

B blei gjort på kontoret til ein av avdelingsleiarane. Det blei nytta diktafon til å gjera opptak av alle intervju og det blei ikkje noterte undervegs ut for å kunna ha fullt fokus på intervjusituasjonen. Ramma for intervju var rundt 45 minutt, men det blei eit spenn i tid på 30 minutt – 1 time og 30 minutt.

### 3.2.4 Transkribering

«Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206).

Arbeidet med å transkribere starta då nokre av intervju var gjennomført. Eg erfarte at arbeidet med transkribering var tidkrevjande og omfattande. Samstundes gav det god kjennskap til materialet og eg oppdaga at det å jobba så detaljert med intervju gjorde at nye samanhengar og nyanser kom fram som eg ikkje hadde lagt merke til i intervjusituasjonen. Transkribering av intervju blei gjort så ordrett som det var mogleg. Etter kvart blei alle probene frå intervjuar utelate frå transkribering, då det gjorde det vanskeleg å trekka ut det meiningsberande i intervju.

Det blei gjort eit unntak frå framgangsmetoden skildra over. Det siste intervjuet viste seg å vera svært vanskeleg å transkribere ordrett og samstundes få med seg meiningsinnhaldet i det informanten sa. Her blei det meiningsberande i kvart svar transkribert med fokus på å behalde ordlyden i det som blei sagt.

### 3.2.5 Analyse av data

Materialet i denne studien er analysert med utgangspunkt i temaanalyse. Formålet med temaanalysen er at «Vi sammenligner data fra alle deltakere slik at vi kan utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema» (Thagaard, 2018, s. 171). Temaanalyse er basert på at me kodar og klassifiserer data og dannar eit utgangspunkt for analyser som er retta mot ei forståing av dei enkelte tema (Thagaard, 2018).

Arbeidet med analysen starta med å lesa kvart intervju for seg fleire gongar. Først blei det lese raskt gjennom, før ein meir nøye gjennomlesing der interessante utsegn og utsegn som skilde

seg ut blei markert. Det blei samstundes notert ned stikkord, tankar og hovudinstrykk frå kvart intervju. Dette gav til saman ein god kjennskap og oversikt over materialet.

I arbeidet vidare med analysen utarbeida eg ei matrise med utgangspunkt i dei tema som intervjuguiden var bygd opp rundt og med plass til kvar enkelt informant sitt svar. Deretter gjorde eg ei meiningsfortetting der eg komprimerte svara til informantane slik at hovudessensen av det dei sa var attgjeve med få ord.

Neste steg i arbeidet med analysen var å prøva å tolka kva det var ein eigentleg hadde funne. Kvale og Brinkmann (2018, s. 234) seier at meiningsfortolking strekker seg utover struktureringa av det som direkte blir sagt. Her blei det viktig å prøva å få avstand frå dei temabaserte funna og den skrivne teksten og tenka over kva det var informantane eigentleg fortalde om. Så vart det laga ein matrise over dei samhengane og mønsterane som hadde tredd fram under arbeidet med analysen.

Analyseprosessen har vore tidkrevjande. Samstundes har tidsbruken gitt meg høve til å sjå stadig nye nyansar undervegs i arbeidet. Denne måten å arbeida på har gitt ein god og djup kjennskap til det informantane har formidla om tema.

### 3.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handlar om forskinga er utført på ein truverdig og tillitsvekkande måte (Thagaard, 2018). Og er knytt til spørsmålet om ein anna forskar som nyttar same metode vil koma fram til dei same resultatane. Dette forutset at måten forskinga er gjort på er transparent og synleg for andre.

Det vil ved denne type forskning vera vanskeleg å få til ein identisk måte å gjennomføra ei ny undersøking på. Den forståinga intervjuar har utvikla undervegs, basert på kontakten og det samspelet som oppstår mellom intervjuar og informant, er det vanskeleg å tenka seg kan gjenskapast på lik måte av ein annan forskar. Det same gjeld innhenting av datamaterialet ved hjelp av semistrukturerte intervju, der eventuelle oppfølgingsspørsmål spring ut frå det den enkelte informant fortel i intervjusituasjonen. Det som kan gjenskapast er settinga og spørsmåla som er skrivne på førehand i intervjuguiden.

Kvale og Brinkmann (2018, s. 276) framhevar korleis leiande spørsmål i intervjusituasjonen umedvite kan påverka svara ein får. Dette har eg vore medviten på, og det har vore nyttig der

det undervegs har vore behov for å få stadfesta noko informantane har sagt, som ein slag kontrollmekanisme for at dei har blitt forstått og oppfatta dei rett. Men om dette kan ha påverka svara deira skal eg ikkje utelukka. Dette er noko som kan redusera reliabiliteten til oppgåva.

Validitet handlar i følgje Thagaard (2018) om kor gyldig dei resultata me kjem fram til er og korleis me tolkar desse. Det er viktig at me er kritiske til kva me baserer tolkingane våre på og om me som forskarar har ein tilknytning til miljøet som kan prega det me kjem fram til.

Eg har vore kjent med feltet eg studerer i mange år som lærar og avdelingsleiar i skulen, og i ulik grad med dei som eg intervju på eigen skule. Det har vore viktig å ha opne spørsmål og ikkje gå i ei bestemt retning når intervjuet har blitt gjennomført. Om informantane har spurt om kva som er meint med eit spørsmål, har eg prøvd å visa fleire sider av spørsmålet slik at dei ikkje skulle bli leia i ein bestemt retning. Eg har jobba medvite med det å vera til stades i intervjusituasjonane og stilla med eit «ope sinn». Som tidlegare nemnt så opplevde eg at informantane gav oppriktige, utfyllande og relevante svar i forhold til dei tema og spørsmål som blei tatt opp i intervjuet.

Når det gjeld validiteten til dei funna som er gjort i denne studien, så er det med tidsdimensjonen noko som kan svekka kor gyldige dei resultata studien kjem fram til er. Fleire av informantane peiker på at det har gått relativt lang tid sidan forarbeidet til, og oppstarten av, forsøksprosjektet med å ta vekka karakterane i orden og åtferd. Avstanden i tid kan ha påverka kor mykje og kor godt dei huskar det som blei gjort og om det som rørte seg i personalet i oppstartsfasen. Sidan slike hendingar ofte går seg til over tid, og me gløymer deler av det som skjedde for ein del år tilbake, kan dette ha innverknad på dei funna som er gjort. Det kan vera at funna som gjeld ulike typar motstand mot forsøket ville vore tydlegare om det ikkje hadde gått så langt tid.

Sjølv om eg har prøvd å vera svært medviten mi eiga førforståing og kjennskap til feltet under datainnsamlinga, er det klart at dei data som har komme fram har blitt tolka og forstått delvis gjennom dette. Eg meiner likevel at funna som er gjort i denne studien er solide og gir eit godt grunnlag for å svara på problemstillinga.

### 3.4 Førforståing

Thagaard (2018) er opptatt av forskaren si tilknytning til miljøet og korleis det påverkar forståinga som utviklar seg i løpet av prosjektet. Eg har bakgrunn som lærar i ungdomsskulen i 12 år før eg starta å arbeida som avdelingsleiar. Erfaringa frå desse åra var at å nytta karakterane i orden og åtferd, var noko sjølv sagt. Det vart aldri vart stilt spørsmålsteikn ved, eller drøfta, om dette var noko me ville ha eller korleis det påverka skulevardagen til lærarane og elevane å nytta desse karakterane. Sjølv om lærarane kunne vera ueinige i korleis desse karakterane skulle nyttast og korleis dei handterte dei, tenkte eg ikkje over at dei kunne fjernast. Eg hadde merka meg at der nokon var strenge og skreiv merknader for alle brot på orden- og åtferdsreglane på den eine ytterkanten, nytta andre ikkje seg av dette i det heile tatt på den andre ytterkanten. Det gav også grunnlag for diskusjonar når karakterane skulle setjast ved slutten av kvar termin der desse skilnadane kom fram. Eg hadde med dette også eigne erfaringar og meningar knytt til å nytta desse karakterane og systemet som er bygd opp rundt dei. Ut frå mine eigne erfaringar forventa eg at det ville vera kontroversielt blant lærarar om karakterane i orden og åtferd vart tatt vekk. Og at dette ville medføra friksjon i større eller mindre grad mellom lærarar med ulikt syn.

Thagaard (2018) peiker på at når me kjenner miljøet frå før, har me eit utgangspunkt for å utvikla forståinga vår innanfrå. At erfaringane og kunnskapen me har om tema, kan gje grunnlag for gjenkjenning og danna eit utgangspunkt for den forståinga me etter kvart kjem fram til. Og at me utviklar tolkinga av det fenomenet me studerer både i relasjon til ny kunnskap og til eigne erfaringar. Men Thagaard (2018) peiker også på at kjennskapen og tilknytninga til miljøet kan føra til at me overser det som skil seg frå våre eigne erfaringar, og at konsekvensen blir at me blir mindre opne for nyansar som ikkje er i samsvar med desse. Dette er faktorar som potensielt kan svekka validiteten til oppgåva. Dette er noko eg heile vegen i arbeidet med oppgåva mi har prøvd å vera veldig medviten på. Men kor mykje mi eiga førforståing som umedvite har vore med på påverka tolkingane av det datamaterialet eg har funne, er vanskeleg å seia noko sikkert om. Fleire av funna i studien overraska meg, og dette forstår eg som eit teikn på at førforståinga mi ikkje berre har vore til eit hinder, men og til hjelp.

### 3.5 Etske vurderingar

Den nære kontakten som kan oppstå mellom forskar og informant i felten stiller særskilte krav forskaren sitt etske ansvar (Thagaard, 2018). Og då med eit særskilt fokus på informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av å delta i forskingsprosjekt.

Deltakinga i studien har vore frivillig og skriftleg samtykke blei henta inn i forkant av studien. Innhentinga av data er godkjent av rektorane ved dei to skulane. Denne studien ser på leiarar og lærarar sine erfaringar og tankar knytt til eit forsøksprosjekt med å ta vekk karakterane i orden og åtferd og hentar ikkje inn personsensitive data. Studien er meld inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 5).

I denne studien er informantane rekruttert frå to skular som gjennom mange år har delteke i eit samarbeid knytt til arbeidet med elevsyn med utgangspunkt i konsekvenspedagogikken. Sjølv om informantane arbeidar på to ulike skular og fleire av dei arbeidar på ulike avdelingar, så er det eit viss sannsyn at dei kjenner kvarandre eller at nokon av dei har delt informasjon om at dei har sagt ja til å delta i studien. For å unngå at nokon av dei skal bli kjent att, har informantane blitt anonymisert ved å nytta kodar som ikkje refererer til rekkefølga når intervjuet vart gjennomført. Informantane er konsekvent omtala med stillinga deira som leiar eller lærar, som «han» i oppgåva og skule A og B når det kjem til arbeidsplass. Alle sitat er gjort om til nynorsk og det er lagt stor vekt på å behalda innhaldet av meiningane i sitata.

Lydfiler og utskrifter av materialet har vore oppbevart utilgjengeleg for andre. Datamaskinen som har vore nytta til transkribering, analyse og vidare tekstarbeid er beskytta med passord. Og alt av råmateriale vil bli sletta når oppgåva er godkjent.

Konsekvensane for informantane med å delta i forskingsprosjekt må vurderast. Her er det forskaren sitt etske ansvar å sjå til at integriteten til informantane blir tatt vare på ved å unngå at forskinga ikkje medfører negative konsekvensar for dei (Thagaard, 2018). Me må vera førebudd på at informantane kan lesa resultata av undersøkinga og kan kjenna igjen sitt eige bidrag og ikkje vera einige i den konteksten dei ser sett inn i. Dette stiller krav til korleis me som forskarar handterer den informasjonen som informantane har gitt oss. Dette er prøvd tatt i vare under heile forskingsprosessen. I intervjusituasjonen har eg søkt å vera open, ha ei undersøkende haldning til det informantane har fortalt og vera interessert i deira synspunkt og erfaringar. Under presentasjon av funna i studien har eg søkt å vera medviten på korleis det



informantane seier blir framstilt, spesielt der dei seier noko som i ettertid kan opplevast belastande eller som avvik frå det andre har sagt, men som er viktig for undersøkinga å ha med. Eg har prøvd å forklara det informantane fortel, og setja det inn i ein kontekst som viser at det dei seier blir tatt på alvor.

Det ligg eit særskilt ansvar når det kjem til å ha ein etisk forsvarleg forskingspraksis når ein har valt å ha med informantar frå eigen arbeidsplass. Sjølv om lærarane som meldte seg gjorde dette frivillig ut frå ein felles førespurnad, har eg vore medviten den asymmetriske relasjonen det er både i forhold til jobben eg har som avdelingsleiar og som forskar.

Overfor meg har dei uttrykt at sjølv om dei synes det er kjekt å kunna bidra, så har dei tankar om forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd som dei ønsker å formidla. På den eine sida har det komme utsegn frå nokon av dei som at «dette er jo anonymt, så då kan eg seia..» og «dette kan ikkje brukast mot meg, så då kan eg...» som viser at dei er medviten den posisjonen eg har som ein del av leiargruppa på skulen. På den andre sida seier dei likevel ting som blant anna er kritikk av leiinga si handtering av forsøksprosjektet me var ein del av, som viser at det likevel ikkje kjem i konflikt med å gje ærlege og oppriktige svar knytt til korleis dei opplevde det.

## 4. Teoretisk tilnærming

### 4.1 Institusjonar og institusjonell teori

For å nærma meg problemstillinga og diskutera denne opp mot funna eg har gjort i studien, vil eg nytta institusjonell teori. Omgrepet institusjon blir i daglegtalet ofte nytta om konkrete og synlege innretningar som skule og sjukehus. I samfunnsvitskapen blir omgrepet i tillegg nytta i ein meir abstrakt tyding. Tjora (2020) skriv at desse er å oppfatta som stabile praksisar eller normer innafor eit samfunn. Dei er relativt stabile og løyser oppgåver i samfunnet på ulike måtar. Garud, Hardy og Maguire (2007, s. 958) kjem med ein meir utfyllande definisjon av omgrepet og seier at «Institutions are commonly defined as rules, norms, and beliefs that describe reality for the organization, explaining what is and is not, what can be acted upon and what cannot. As taken-for-granted, culturally embedded understandings, they specify and justify social arrangements and behaviours, both formal and informal». Sjølv om institusjonar blir kjenneteikna av å vera relativt motstandsdyktige til endring og kan bli oppretthaldt og reproduisert i generasjonar, så kan det også skje endringar over tid (Scott, 2014, s. 57). Skulen har vore gjennom ei rekke store reformar dei siste tiåra med Reform 94 (1994), Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020 (ofte omtala som fagfornyinga), som har ført til betydelege endringar i skulen når det gjeld innhald, organisasjon og struktur. Til tross for slike omfattande reformar i skulen, er det likevel nokre delar av skulen som ikkje er ein del av endringane som har skjedd. Karakterane i orden og åtferd, er ein av dei. Sjølv med det veksande fokuset på tydinga av elevane si sosiale læring og sosiale handlingskompetanse både i læreplanar, ulike stortingsmeldingar og forskning, går desse karakterane gjennom dei ulike reformene utan å bli teke med i diskusjonane om kva funksjon og nytte dei har i dagens skule.

I følge Scott (2014) er det tre institusjonelle søyler som skaper, og blir skapt av, institusjonar; den regulative, den normative og den kognitive. Den regulative søyla symboliserer korleis tvang og truslar om formelle sanksjoner påverkar åtferd. Den normative søyla er eit omgrep som nyttast for å visa til korleis handlingar blir påskunda gjennom normer for kva som er akseptert, moralsk og etisk forsvarleg. Medan den kognitive søyla refererer til korleis aktørar si åtferd blir påverka av referanserammene deira og kunnskapen deira om, og tolking av, verda (Battilana et al., 2009; Garud et al., 2007). Det er viktig å forstå dei institusjonelle prosessane for å kunna forstå organisasjonar, på grunn av måten dei blir reproduisert på. Garud

et al. (2007) trekker fram at denne reproduksjonen gjerne skjer umedvite, at den blir teke for gjeve og at den skaper stivhengnad.

Den regulative søyla er sentral på fleire måtar når det gjeld karakterane i orden og åtferd. Det står korleis me skal sjå på og handtera dei i opplæringslova og som me har ansvar for å følgja opp. I tillegg kjem det regulative aspektet fram i korleis me har valt å praktisera brot på skulane sine orden- og åtferdsreglement med mildare sanksjonar som skriving av merknader og sterkare formelle sanksjonar der elevane potensielt kan bli sett ned i orden- og åtferdskarakter. Den normative søyla heng tett samane med den regulative når me snakkar om kva for orden og åtferd me ønsker elevane skal ha. Skulane sitt orden- og åtferdsreglement er bygd opp rundt kva me tenker er akseptert orden og åtferd, og at eventuelle brot på dette reglementet kan medføre sanksjonar. Samstundes blir dette forstått og praktisert ut frå den enkelte lærar si oppfatning av kva som er akseptert orden og åtferd og korleis dei forstår både regelverk og elevane sine grunnar og føresetnader.

Institusjonell teori og institusjonelle perspektiv er ein av fleire teoretiske tilnærmingar me kan nytta for å sjå på ulike endringar i skulen. Til tross for at skulen på mange måtar er i stadig endring, så er det likevel ulike sider ved skulen som det ikkje blir stilt spørsmålsteikn ved eller diskutert, men som kan seiast å bli teke for gjeve og dermed reproduserer seg sjølv. På denne måten blir enkelte praksisar oppretthald utan at me er medvitne om det.

#### 4.2 Institusjonelle logikkar og institusjonelle ordenar

Institusjonelle logikkar blir definert som «a set of material practices and symbolic constructions that constitute the organizing principles of society and that are available to organizations to elaborate» (Friedland & Alford 1991 i Tracey, Phillips & Jarvis, 2011, s. 62). Og omfattar også forventingar, verdiar og oppfatningar som gir mening for handlingar både på individ- og organisasjonsnivå (Thornton et al., 2012). Desse institusjonelle logikkane definerer Thornton og Ocasio (2017) også som «an institutional logic is the way a particular social world works» (Thornton & Ocasio, 2017, s. 101).

Dei første teoretikarane til å trekka eit skilje mellom institusjonelle logikkar og den institusjonelle ordenen logikkane støtter oppunder, er Friedland og Alford (1991). For eksempel er ikkje kapitalisme og demokrati eigne logikkar. Men me har fortjenestelogikk og deltakingslogikk, som omfattar underliggende praksisar og symbol, som gjere desse ordenane

mogleg (Berg Johansen & Boch Waldorff, 2017). Friedland og Alford meinte dei viktigaste institusjonelle ordenane i vestlege samfunn var kapitalisme, familie, den byråkratiske staten, demokrati og kristendom. Medan Thornton og Ocasio utvidar denne teorien til i dag å omfatta dei sju institusjonelle ordenane marknad, bedrift, yrke, stat, familie, religion og samfunn (Thornton et al., 2012). Desse kategoriane er meint å brukast som idealtypar der hensikta er å kunna nytta dei som verktøy for å tolka kulturell meinig, og representerer slik sett ikkje ei sosial røynd (Berg Johansen & Boch Waldorff, 2017; Thornton et al., 2012).

Logikkar er viktige teoretiske verktøy fordi dei forklarar samanhengar som er med på å skapa ei kjensle av å ha eit felles formål og å høyre saman innafor eit organisasjonsfelt (Reay & Hinings, 2009). Dette gjer dei ved å tilby eit system av kontekstspesifikke praksisar og symbol som viser korleis kulturen er forankra i eit sett med grunnleggande byggjeklossar og som ikkje berre sviv rundt dei i lufta (Tracey, Phillips & Jarvis, 2011). Tradisjonelt har forskarar argumentert for at eit organisasjonsfelt har blitt dominert av ein institusjonell logikk, sjølv om det har eksistert to eller fleire logikkar på feltet. Institusjonelle logikkar er også viktige når det gjeld å forstå korleis institusjonell endring kan oppstå, der dei fleste forskarane forklarar det som ei rørsle frå ein dominant logikk til en anna (Reay og Hinings, 2009, s. 631). Studiar har vist at når ein ny institusjonell logikk har blitt introdusert og blitt dominant på eit organisasjonsfelt, så gjev det ein ny retning for dei som arbeidar innafor feltet (Reay & Hinings, 2009). Reay og Hinings (2009) argumenterer likevel for at fleire konkurrerande logikkar kan eksistera side om side på eitt felt. Ulike aktørar kan ta med seg forskjellige institusjonelle logikkar inn på eit felt. Det kan vera nye aktørar som kjem inn og utfordrar det etablerte feltet, eller det kan vera allereie etablerte aktørar som oppdagar nye måtar å organisera feltet sitt på. Dette kan skapa konflikt og maktkamp mellom organisasjonar og organisasjonsfelt som vil vara fram til ein av logikkane vinn fram som den dominante. Reay og Hinings (2009) trekker også fram studiar som viser at når etablerte logikkar blir fortrent av nye, så kan det på overflata sjå ut som at dette løyser seg greitt blant dei tilsette. Men om ein ser nøyare etter så kan ein oppdaga at sjølv om enkelte lærarar tilsynelatande har akseptert den nye logikken, så handlar dei framleis etter den gamle.

Teoriar om institusjonelle logikkar og ordenar er interessant for min studie fordi det kan seia nok om kvifor og korleis dei ulike aktørane som er involvert i forsøksprosjektet ser på karakterane i orden og åtferd. Det kan vera med på å forklara kvifor aktørar med dei same institusjonelle logikkane kan samarbeida med kvarandre, og kvifor det oppstår friksjon mellom aktørar med ulik logikk innafor same skuleinstitusjonelle orden. Ut frå formålet med

forsøksprosjektet, og det som bryt med den tradisjonelle måten å setja karakterar i orden og åtferd, er det nærliggande å tenka at me vil få ulike logikkar som pregar den gamle måten å tenka på og den nye. Den tradisjonelle tankemåten bygger på ein byråkratisk logikk som har til hensikt å behandle alle elevar likt ut frå ein tanke om å vera rettferdig og føreseieleg. Dette samsvarar med byråkratiske ideal, som i skulen inneber å setja brot på skulen sitt ordens- og åtferdsreglement, og konsekvensane av dette, inn i eit system med skriving av merknader som alle lærarar ideelt sett skal følgja på lik måte (Weber, 1975). Den tradisjonelle måten å tenka på byggjer også på ein skriftlegheitslogikk som er knytt til det å vera etterretteleg og å kunne dokumentera det eleven gjer, og dette gjer at læraren kan nytta denne dokumentasjonen til å summere merknader og avgjera om eleven skal setjast ned i karakter eller ikkje. Med skriftleg dokumentasjon vil læraren kunne stå sterkare i ein eventuell diskusjon med elevar og føresette, og merknader vil ut i frå denne logikken oppfattast som å visa til noko som er sant og noko som faktisk har hendt. Det same gjeld overfor verksemder som skal ta i mot lærlingar frå skulane og som ut frå denne logikken vil oppfatta karakterane i orden og åtferd som objektive uttrykk for om eleven bør rekrutterast som lærling eller ikkje.

Den nye måten å tenka om læraren sitt arbeid med vurdering av elevane sin orden og åtferd, bygger på ein meir uformell relasjonslogikk som gjev læraren eit større medansvar for den enkelte elev sin utvikling og danning undervegs (Bay, 2005). Eleven sin orden og åtferd blir ikkje her sett på som noko statisk og som ein eigenskap ved eleven sin innsats åleine. Idealet om rettferd og likebehandling er det same, men sanksjonar i form av merknader skal erstattast med god munnleg kommunikasjon mellom lærar og elev som stimulerer elevane si danning. Målet er å få eleven med på å ta ansvar for sitt eige liv ved å møta dei som likeverdige og tilby rettleiing, men der det blir opp til eleven sjølv å velja kva han vil gjera. Den nye måten å tenka på byggjer på ein munnleg kommunikasjonslogikk som set samtale med den individuelle elev i sentrum, og denne samtalen treng ikkje skriftleggjerast på nokon måte for å vera gyldig. Det hierarkiske forholdet mellom lærar og elev skal her byggjast ned, og erstattast med meir egalitære og gjensidige måtar å kommunisera på. Ovanfor verksemder som skal ta i mot lærlingar frå skulane, inneber denne logikken at dei ikkje skal få karakterar i orden og åtferd om eleven, men må danna seg sitt eige inntrykk av eleven sitt potensial som lærling gjennom samtale med elevane og med referansar.

### 4.3 Organisasjonsfelt

Zietsma og Lawrence (2010, s. 191) definerer eit organisasjonsfelt som «a community of organizations that partakes of a common meaning systems and whose participants interact more frequently and fatefully with one another than with actors outside the field». Slike organisasjonsfelt meiner eg at me også finn blant skulane der enkelte skular samarbeider tettare med kvarandre enn andre, som til dømes ut frå felles pedagogisk syn og retning.

Teorien skil mellom «mature fields» og «emerging fields», det vil seia mellom modne, etablerte felt og unge, framveksande felt. Det etablerte feltet blir kjenneteikna av at samhandlingsmønsteret har blitt til over tid og feltet sine strukturar kan identifiserast og er føreseielege (Maguire, Hardy & Lawrence, 2004). Aktørane på feltet veit dermed kva for andre aktørar dei skal samhandla med og ikkje. Og dei veit kvifor, når og om kva dei bør samarbeida om. Når det gjeld det framveksande feltet, er situasjonen ein anna. Her manglar den gjentakande samhandlinga som er med på å utvikla den felles forståinga og praksisen me finn på det etablerte feltet. Sjølv om aktørane på det framveksande feltet ser at dei har til dels felles interesser, er det lite samhandling mellom dei (Maguire et al., 2004). Eit eksempel kan vera at nasjonale lovverk ikkje er tilpassa endringsagentar på det framveksande feltet, noko som er med på å hindra og gjera det vanskeleg å få til den utvikling som aktørane ynskjer for å ta bort karakterane i orden og åtferd. Derfor må aktørar på det framveksande feltet tenka nytt og annleis i måten dei arbeidar og går fram på, enn aktørar på det etablerte feltet. Dei har lågare ressurstilgang og må sjølv finna ut korleis dei skal gå fram. Samstundes har dei nokon fordelar som eit nytt og framveksande felt som det etablerte feltet ikkje har. For det første gjev den institusjonelle utryggleiken som oppstår når karakterar i orden og åtferd har blitt meir omstridt, dei høve til å tilpassa seg omgjevnadane og dette gjev dei rom for å tenka strategisk. For det andre er det ein lovnad om suksess for dei aktørane som lykkast med dette arbeidet (Maguire et al., 2004).

I denne masteroppgåva vil det etablerte feltet vera den tradisjonelle og noverande måten å sjå på og handtera karakterane i orden og åtferd. Medan det framveksande feltet vil vera endringsaktørar som støttar forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd. På dette feltet var, og er, ikkje alle strukturer trekt opp og føreseielege, då dette representerer ein ny måte å tenka og handla på knytt til læraren sitt arbeid med elevane sin orden og åtferd.

## 4.5 Institusjonelle entreprenørar

Institusjonelt entreprenørskap blir av Hardy og Maguire (2008, s. 198) definert som «activities of actors who have an interest in particular institutional arrangements and who leverage resources to create new institutions or to transform existing ones». Ut frå dette blir institusjonelle entreprenørar ein aktør som kan tilskrivast ansvaret for nye, eller transformerte institusjonar. Dette kan også knytast til DiMaggio (1988) sitt arbeid der han argumenterer for at nye institusjonar dukkar opp når organiserte aktørar med nok ressursar ser eit høve til å få realisert interesser som dei verdset høgt. Institusjonelle entreprenørar kan vera både individ, organisasjonar og nettverk (Hardy & Maguire, 2008).

Teorien skil mellom kva som er en entreprenør og ein institusjonell entreprenør, sjølv om omgrepa også går over i kvarandre. Omgrepet entreprenør blir ofte nytta om ein aktør, gjerne ein enkeltperson eller organisasjon, som driv fram innovasjon eller etablerer ny verksemd (Ørstavik, 2019). Dette blir ofte gjort gjennom å finna allierte og etablera samarbeid i situasjonar kor andre kan vera skeptiske eller også aktive motstandarar av endringa. Battilana, Leca og Boxenbaum (2009, s. 68) meiner det er to vilkår som må oppfyllest for å kunna kallast ein institusjonell entreprenør; 1) aktøren må kunna setja i verk divergerande endringar og 2) aktøren må sjølv aktivt delta i implementeringa av endringane. Divergerande endringar kan skje innafor grensene til ein organisasjon og, eller, innafor ein breiare institusjonell kontekst. Aktørane må også aktivt mobilisera ressursar for å implementera endringane. Ein institusjonell entreprenør skil seg med dette frå ein entreprenør ved skapinga av nye organisasjonsmodellar som *avvikar* frå den institusjonelle malen. Endringa må vera så stor at den endrar vår måte å sjå organisasjonen på.

Ein institusjonell entreprenør treng ikkje alltid vera medviten at han skapar institusjonelle endring, nokon gongar er dette utilsikta på førehand. Aktøren treng heller ikkje lukkast med å få implementert endringa for å bli rekna som ein institusjonell entreprenør (Battilana et al., 2009, s. 70). Eit eksempel på dette er forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd som ein i første omgang ikkje lukkast med å få til som ei varig endring. Dette arbeidet vil likevel ha bana veg for å tenka annleis knytt til karakterane i orden og åtferd og for andre aktørar som i sitt forsøk kanskje vil lukkast med implementering av endringa. DiMaggio (1988) trekker i sitt arbeid fram at det må vera vanleg å mislukkast i implementeringa av divergerande endringar, sjølv om dette sjeldan er rapportert i institusjonell litteratur (Battilana

et al., 2009, s. 71). Battilana et al. (2009, s. 72) oppsummerer dermed ein institusjonell entreprenør til å vera ein aktør som «initiate, and actively participate in the implementation of changes that diverge from existing institutions, independent of whether the initial intent was to change the institutional environment and whether the changes were successfully implemented».

Det er fleire ulike forklaringar på kven den institusjonelle entreprenøren kan vera. Clegg, Kornberger og Pitsis (2011, s. 663) skildrar den institusjonelle entreprenøren som eit enkeltindivid med nøkkelposisjonar med stor legitimitet og som maktar å skapa bru mellom ulike interessentar og introdusera nye praksisar. Andre forfattarar er meir forsiktige med å tillegga enkeltaktørar for stor plass og legg heller vekt på den kollektive, inkrementelle entreprenørskapet som ein prosess som skjer på fleire nivå (Hardy & Maguire, 2008). Tracy, Phillips og Jarvis (2011) utvidar definisjonen til også å gjelda for ei gruppe av individ, ein organisasjon eller ei gruppe av organisasjonar. Det er denne siste definisjonen som er den mest relevante for min studie. Det er vanskeleg å tenka seg at enkeltpersonar åleine, utan å ha eit apparat rundt seg, kan få til institusjonelle endringar, då dette er eit stort og omfattande arbeid. Sjølv om det kan vera viktig å ha personar i nøkkelstillingar med tanke på å få implementert ei endring.

Det har oppstått ein struktur-aktør debatt når forskarar har prøv å kombinera den tradisjonelle forskinga på institusjonar med entreprenørskap. Hovudfokuset innafor institusjonell teori har tidlegare vore korleis organisasjonsprosessar har blitt forma gjennom institusjonelle krefter som styrker kontinuitet og som påskjønar konformitet. Dette har med tida utvikla seg og i dag blir det fokusert på «ikkje-isomorfisk endring» (Garud et al., 2007). Dette står i kontrast til institusjonelt entreprenørskap der menneskeleg kreativitet, handlekraft og evne til å handla sjølvstendig står sterkt. Dermed dukkar spørsmålet om tydinga av struktur i forhold til aktør opp og skaper diskusjon. Teori som vektlegg menneskeleg kreativitet og handlekraft har blitt kritisert for å promotera aktøren som ein helt og tatt ut av samanheng. Den medvitne hensikta til aktøren blir også kritisert fordi den gir lite merksemd til ikkje-tilsikta konsekvensar som er ein viktige komponent når det kjem til reproduksjon av institusjonar (Garud, et al., 2007). Medan eit for sterkt fokus på struktur i forhold til aktør kan føra til at ein ikkje tek høgde for at menneske er i stand til å skapa nye normer og samanhengar gjennom eigne handlingar.



«The paradox of embedded agency» refererer til debatten om struktur-agent-perspektivet, og «how organizations or individuals whose beliefs and actions are determined by existing institutions can break with these very same institutions and innovate» (Battilana et al., 2009, s. 72). Fleire forskarar har forsøkt å løysa dette paradokset ved å kombinera teoretiske perspektiv som kombinerer struktur og aktør i ei slags form av gjensidig dualitet (Garud et al., 2007, s. 961). Der me går ut frå at menneske både er styrt av dei sosiale samanhengane og normene som eksisterer, men som samstundes klarar å skapa nye samanhengar og normer gjennom eiga handling. Ei tilnærming til dette blir presentert av Garud og Karnøe (2003) som seier at dette skjer innafor den strukturen som aktøren sjølv har skapt. På denne måten blir strukturen ei plattform kor den institusjonelle entreprenøren kan utfolda seg, i staden for å fungera som ei hindring for aktøren. Garud og Karnøe ser med dette på aktørar som kunnskapsrike agentar som er i stand til å reflektera og handla på andre måtar enn det som blir teke for gitt.

Institusjonelt arbeid handlar om å skapa, vedlikehalda, transformera eller «bryta opp» (disrupt) organisasjonar. Også prosessar knytt til motstand både innafor og på tvers av institusjonsfelt, blir vektlagt. Skal ein lukkast med dette arbeidet må dei institusjonelle entreprenørane klara å kopla sitt endringsprosjekt på til andre aktørar sine aktivitetar og interesser på eit felt (Garud et al., 2007). Prosjektet må formast slik at det passar inn og på denne måten skapa seg ein legitimitet. Dette er eit tidkrevjande og vanskeleg arbeid som ofte kan bli motarbeida av grupper med andre interesser. Sidan dette ikkje er enkle og føreseielege prosessar, er dermed institusjonelt arbeid noko som ikkje alltid fører fram.

Oppfyller med dette aktørane bak forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd vilkåra for å kunna oppfattast og sjåast på som ein institusjonell entreprenør? Aktøren som tok initiativet til forsøket har drive fram ein innovasjon på dette området i skulen. Det er ikkje berre ein ny måte å tenka og handla på knytt til elevane sin sosiale læring, dei meiner også at det er ein betre måte å gjera det på enn den opphavlege. Dette gjer dei til entreprenørar (Ørstavik, 2019). Det å innføra ein heilt ny måte og sjå på og tenka rundt elevane sin sosiale læring og handlingskompetanse, er ein divergerande handling som avvik frå den institusjonelle malen som har vore følgt i skulen i generasjonar. Aktøren bak har tatt initiativ til, og mobilisert ressursar, for å få godkjent eit forsøksprosjekt med å ta vekk karakterane i orden og åtferd hos Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet skriv i sit svar til å få innvilga søknaden for skuleåret 2015/2016 at det er pedagogisk interessant å gjennomføra eit

slikt forsøk ut frå at dei er klar over at karaktersetjinga i orden og åtferd ofte er gjenstand for diskusjon og at det er vanskeleg å få den rettferdig på grunn av bruken av skjønn (vedlegg 2). Dei har også fått Rogaland fylkeskommune med på lag, og dei har stått som søker på forsøksprosjektet til Utdanningsdirektoratet. Rogaland fylkeskommune har også bidratt økonomisk med å betala Læringsmiljøsentert ved Universitet i Stavanger som har følgt og evaluert forsøket sidan starten. Dette var eit vilkår frå Utdanningsdirektoratet for å få godkjenning. Aktøren har vidare delteke aktivt i implementeringa av endringa på eigen skule, men også vore ein pådrivar til å få andre skular med i forsøksprosjektet og bidratt med informasjon og kunnskap for at det skal lukkast også hos desse. Ut i frå dette vil eg argumentera for at aktøren bak forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd er ein institusjonell entreprenør (jamfør Battilana et al., 2009).

Det å klara å kopla sitt endringsprosjekt til andre aktørar sin aktivitetar og interesser på eit felt, er det som avgjer om ein lukkast med institusjonelt entreprenørskap. Forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd er eit arbeid som har skapt interesse ikkje berre på skulenivå, men også på nasjonalt nivå. Dette har blant anna sitt utspring i forskning og arbeid som er gjort med bakgrunn i at me dei siste tiåra har fått stadig meir kunnskap om kor viktig den sosiale læringa til elevar er og korleis me kan arbeida med den på ein betre måte i skulen. På skulenivå klarar skuleleiarane, som er aktøren i dette tilfellet, å kopla dette prosjektet på arbeidet med elevsyn og konsekvenspedagogikk som dei to skulane i forsøksprosjektet har arbeidd med i fleire år. Dei klarar også og engasjera Rogaland fylkeskommune og Utdanningsdirektoratet og gjera det relevant for dei. Dette vitnar om strategisk tenking og ei medviten handling for å få til det dei ønsker.

Det er krevjande arbeid å transformera gamle institusjonar, og institusjonell forandring kan ikkje lukkast på grunn av dyktige institusjonelle entreprenørar si handlekraft åleine. Det må også eksistera visse vilkår på det feltet som entreprenøren arbeidar i, som understøtter arbeidet for institusjonell endring. Det lukkast ikkje i denne omgang å få forlenga forsøksperioden, eller få til ei endring av forskrifta når det gjeld karakterane i orden og åtferd. Men det er gjort eit stykke arbeid for å bana veg for ei endring. Utdanningsdirektoratet skriv i avslaget at dei meiner det er naturleg å vurdere funna i sluttrapporten frå Rogaland fylkeskommune (og erfaringane frå forsøket i Møre og Romsdal) med tanke på å vurdere den ordinære ordninga med vurdering i orden og åtferd (vedlegg 1).

## 4.6 Institusjonell endring

Institusjonar er vanlegvis å oppfatta som vedvarande sosiale mønster, men forskning har vist at dei går gjennom periodar med endring, men også periodar med stabilitet (Zietsma & Lawrence, 2010). Tradisjonelt har endring vore knytt til eksterne sjokk, som til dømes lovendringar, medan stabilitet har blitt sett på som ein effekt av institusjonen sin «tregleik». Forskarar dei siste åra har i stadig aukande grad lagt vekt på kor viktig det er med aktørar sine aktive og medvitne handlingar for å skapa institusjonelle endringsprosessar (Zietsma & Lawrence, 2010). Zietsma og Lawrence (2010, s. 191) nyttar omgrepa grensearbeid (boundary work) og praksisarbeid (practice work) til å forklara korleis ein medvite kan skapa institusjonell endring, og at det er i samspelet mellom grensearbeid og praksisarbeid institusjonell endring kan skje.

Med *grenser* meiner me «a community of organizations that partakes of a common meaning system and whose participants interact more frequently and fatefully with one another than with actors outside the field» (Zietsma & Lawrence, 2010, s. 191). Desse organisasjonane har tettare kontakt med kvarandre enn med aktørar på den andre sida av grensa. I denne studien vil det gjelda skular som deler same pedagogiske retning og syn på korleis ein skal arbeida med elevane si sosiale læring. Skular som ikkje deler det same pedagogiske synet, er ein ikkje i kontakt med i same grad. For det er svært vanskeleg for ein aktør å endra noko på eit felt som ein ikkje er ein del av. Eventuelle forsøk på dette vil kunne føra til konflikt. Men klarar aktørar på begge sidene av grensa å kommunisera godt med kvarandre, kan aktøren på utsida sjåast som legitim og etter kvart bli akseptert som ein aktør innafor grensa. Det kan vera tilfellet når me ser at interessa frå ulike skular til å delta i forsøksprosjektet aukar etter kvart som dei snakkar saman.

Med *praksis* så meiner me «shared routines or ‘recognized forms of activity’ that guide behavior according to the situation» (Zietsma & Lawrence, 2010, s. 192). Dette gjeld både formelle og uformelle handlingar og praksisar i ein organisasjon. Måten ein ser på og praktiserer arbeidet med elevane sine karakterar i orden og åtferd er eit eksempel på dette. Desse praksisane treng ikkje alltid å vera dei mest berekraftige, og kan derfor vera ei kjelde til konflikt. Forsøk på å endring av praksisar provoserer ofte fram konflikt mellom den etablert og den framveksande tankegangen, og det er dette som er praksisarbeid. Aktøren som står utanfor grensa må starta med å bryta grensa mellom felta.

Zietsma og Lawrence (2010, s. 201-212) skildrar ein institusjonell endringsprosess som ein syklus i fire trinn. Den byrjar med (1) stabilitet, så oppstår (2) konflikt, som fører til (3) innovasjon, og deretter ein ny periode (4) med (re-)stabilitet. Jansen (2019) samanfattar denne syklusen slik:

1. Institusjonell stabilitet.
2. Institusjonell stabilitet som vil gå over til institusjonell konflikt når a) det blir sett spørsmålsteikn ved sentrale praksisar sin legitimitet, b) grenser beskyttar desse praksisane frå disruptsjon, og c) det finns ein på utsida med kapasitet og motivasjon til å engasjera seg i grensearbeid og praksisararbeid som utfordrar desse grensene og praksisane.
3. Institusjonell konflikt vil gå over til institusjonell innovasjon når a) praksisar blir disruptert, b) grensene som beskyttar desse praksisane er svekte, og c) det finns ein som er motivert på innsida med kapasitet til å etablera nye grenser.
4. Institusjonell innovasjon vil gå over til institusjonell re-stabilisering når a) det er skapt nye praksisar som er allment aksepterte og stabile, b) det som tidlegare var legitime grenser er blitt svekt, og c) det finns ein koalisjon av aktørar frå utsida og innsida som har kapasitet til å samarbeida om spreining av nye praksisar, legitimera eller re-legitimera den svekte grensa.

I min studie er institusjonell teori om korleis ein medvite kan skapa institusjonell endring aktuell på fleire måtar. Zietsma og Lawrence (2010) sin teori om samspelet mellom grensearbeid og praksisararbeid gir ein konkret forklaring på korleis endring kan skje. Med grensearbeid i mi oppgåve meiner eg arbeidet med forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd som prøver å finna fofeste og skaffa seg legitimitet innafør skuleverket. Praksisararbeidet tenker eg går føre seg på fleire plan. Det mest opplagte er brotet med dei opphavelige rutinane som er opparbeida gjennom mange tiår knytt til systemet som har blitt bygd opp rundt det å setja karakterar på elevane. Dette har skapt debatt før endringane med forsøksprosjektet kom, og det å endra den praksisen har skapt friksjon mellom den nye måten å tenka på og den gamle. Det gjeld også endringa i måten å tenka rundt elevane si sosiale læring på, då dette utfordrar den enkelte lærar til å tenka gjennom sin eigen praksis og handlingsmønster.

Det å ta vekk karakterane i orden og åtferd vil gjera at ein går frå institusjonell stabilitet til konflikt. Etter som tida går og det i aukande grad blir akseptert at den gamle måten med å

skriva merknader og å setja karakterar på elevane sin orden og åtferd er noko me er på veg vekk frå, så vil me gå frå institusjonell konflikt til innovasjon. Det er viktig at det finns andre aktørar som ser moglegheitene og fordelane ved å ta vekk karakterane i orden og åtferd som eit ledd i forbetra arbeidet med elevane si sosiale læring. Når denne praksisen byrjar å bli allment akseptert og legitim, kan me seia at me har gått frå institusjonell innovasjon til restabilisering.

## 5. Presentasjon av funn

### 5.1 Korleis forsøket blei introdusert i dei to skulane

Eg vil starte dette avsnittet med å kort gjera greie for den pedagogiske plattformen til dei to skulane som er med i studien då dette vil vera relevant for nokon av funna eg har gjort. Før eg går vidare med å sjå på korleis forsøket blei introdusert i dei to skulane.

Dei to skulane i studien er begge yrkesfaglege vidaregåande skular og har i rundt 11 år hatt eit samarbeid om konsekvenspedagogikken utvikla av den danske pedagogen og filosofen Jens Bay. Utgangspunktet til Jens Bay (2015) var at mange barn og unge i det moderne samfunnet fell utanom prosessane knytt til oppsedinga i familiar og ulike samfunnsinstitusjonar, og at desse treng læring i korleis dei skal klara seg på sosiale arenaer og i samfunnet generelt.

Konsekvenspedagogikken har eit ønske om å erstatta oppsedinga med sosial handlingskompetanse, med hjelp av rettleiing og dialog. Her skal samtalane ha hovudfokus på framtid og læring i motsetning til fortid og sanksjonar. Og der det først og fremst handlar om å møta eleven på hans/hennar ståstad med respekt og oppmuntra eleven til å vurdera aktuelle alternativ og konsekvensar og gjera sine egne val.

Ut frå svara til informantane kan det sjå ut som at konsekvenspedagogikken har vore ein sentral føresetnad for at forsøket kom i gang og for erfaringane dei har gjort seg undervegs. Dei forklarar at konsekvenspedagogikken tek utgangspunkt i å erstatta oppseding med sosial handlingskompetanse ved hjelp av rettleiing og dialog, og å møta elevane med likeverd og respekt. Der oppgåva til lærarane er å leggja til rette for at elevane skal kunna utvikla sosial handlingskompetanse i tråd med normene i samfunnet. Ein av leiarane forklarar kvifor konsekvenspedagogikken er så viktig på denne måten: «Ein som heiter Jens Bay, [...] i forhold til den såkalla konsekvenspedagogikken, han brukte jo eit uttrykk som sa at den sosiale læringa er eit lokomotiv for den faglege læringa. Med andre ord, får ein den sosiale delen til å fungere relasjonelt mellom alle desse, så skaper det ein heilt anna entusiasme og glød og inn i den faglege delen» (A3).

Det kan og sjå ut frå svara til informantane at den eine skulen (blir vidare omtala som skule A) arbeidar tettare opp mot føringane i konsekvenspedagogikken og har eit meir medvite forhold til den i skulekvardagen enn den andre skulen (blir vidare omtala som skule B). Medan konsekvenspedagogikken i skule B ligg meir som eit bakteppe i arbeidet med elevane.

Det kan òg sjå ut frå det informantane fortel, at det på nokre punkt kan vera eit skilje mellom det å vera programfaglærar og fellesfaglærar i dette arbeidet med elevane.

Ut i frå korleis lærarane, men og leiarane, omtalar introduseringa av forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd, kjem det klart fram at forsøket var noko som var initiert av leiinga. Korleis dette initiativet blir oppfatta blant lærarane skil seg mellom dei to skulane. På skule B kan sjå ut som det kom litt overraskande på lærarane og vart oppfattande som noko som kom ovanfrå og ned utan at dei hadde hatt høve til å vera med på ein prosess i forkant om dette var noko dei kunne tenka seg å vera med på. Ein av informantane forklarar det slik: «[...] Det kom så bang, nå skal me gjera det slik. Eg føler, og det er ikkje berre meg så føler det, me har jo snakka litt om dette her når me heldt på, og du blir overkøyr. Altså det er ingen som spør oss: Kva synes de om dette her før me byrjar [...]» (L2). Medan ein anna informant seier det slik: «[...] Det er jo naturleg at det kjem kommentarar når du har tredd noko ned på eit kollegium som ikkje har fått seia noko om dette var noko dei kunne tenka seg å vera med på [...]. Men det har jo humpa og gått, det har jo det» (L3).

På skule A uttrykkjer informantane eit meir positivt syn på korleis leiinga introduserte forsøket og korleis det vart teke i mot av lærarane. Dette tenker eg har med korleis det har blitt arbeida med konsekvenspedagogikken i personalet frå leiinga si side på dei ulike skulane i åra før forsøket og i innføringa av det. Slik skildrar to av informantane det her: «Tidlegare rektor er jo [...] kulturberar her, at dei saknar han, han var viktig, han var modig, han trudde på mange viktige ting, så folk blei med han. Det fekk stor tyding, og det smitta over på resten av gjengen» (L4), og «[...] Nå har me på «namn på skulen» hatt mange tradisjonar for at me skal prøva nye ting[...]. Me har hatt ei leiing og ein rektor i mange år som alle har vore på dette her med at me må utvikla oss, me må læra ting, me må prøva nye ting, me må gjera nye forsøk» (L5). Ein av leiarane har også vore rundt til andre skular i landet for å snakka om forsøksprosjektet for få fleire med, med tanke på å få til ei endring nasjonalt: «Eg har jo vore rundt forbi med det glade budskap. [...] Så hadde det fortsett dette, så hadde det vore mange skular som var med» (L2).

Det er også andre grep som vart gjort i forkant forsøket, som har hatt tyding for kor mykje eller lite mostand som blir mobilisert i forsøket. Fleire av informantane fortel om reint strukturmessige endringar i korleis ein opprettar team rundt elevane. Skulane har prøvd, i så stor grad som det går byggeteknisk, å samlokalisera lærarane, også fellesfaglærarar, på ei avdeling og bygga dette opp som ulike team rundt elevane. Dette inneber at desse lærarane

har arbeidsrom og eventuelt pauserom saman, og dette legg dei fysiske forholda til rette for samarbeidet og kommunikasjonen rundt ei elevgruppa. I dette arbeidet har også avdelingsleiarane på skule A flytta kontora sine ut på avdelingane for å vera tettare på det som skjer og vera meir synleg i kvardagen.

Ein av leiarane opplever at det som har hjelpt dei godt på veg og gjort prosessen med å gjennomføra forsøksprosjektet mykje glattare enn det elles ville ha vore, er at dei har hatt desse tverrfaglege, sjølvstyrte teama. Han meiner dette er ein meir formålstenleg måte å arbeida på. Også for elevane som får kjenna på at lærarane samarbeider tett og er nære på dei. Ein av lærarane på same skule trekker også fram at sidan dei samarbeider så tett om elevane, veit ein alltid viss elevar slit med noko slik at ein kan ta omsyn til det. Han seier: «[...] det at me jobbar så tett saman tydar veldig mykje for denne modellen då» (B4).

## 5.2 Karakterane i orden og åtferd som norm og praksis

Når eg intervjuar informantane kjem det fram fleire ulike sider ved det å setja karakter i orden og åtferd på elevane. Det er meir komplekst og samansett å setja desse karakterane enn kva me først kanskje tenker. Det første av hovudfunna mine omhandlar tydinga av normene og praksisen rundt det å setja karakterar elevane sin orden og åtferd. Her trekker informantane fram tradisjonen i norsk skule med å setja karakter i orden og åtferd og at det er viktig med eit system som prøver å behandla elevane likt og som har føreseieleg vilkår. Når det gjeld karakterane i orden og åtferd, meiner mange dei blir sett *for* vilkårleg, fordi det varierer for mykje mellom lærarane korleis dei brukar desse karakterane. Det er likevel også nokre informantar som etterlyser tydelege kriterier og «oppskrifter» for korleis ein skal gå fram på ein føreseieleg likebehandlande måte når ein ikkje skal bruka karakterar i orden og åtferd. Men òg at dette må kunna dokumenterast. Til slutt trekker dei og fram karakterane i orden og åtferd som eit verktøy for å kontrollera åtferda til elevar som bryt med skulen sitt ordensreglement.

### 5.2.1 Tradisjonsbrot

Dei av informantane, sju av åtte, som arbeida i skuleverket før forsøksperioden peiker alle på at å setja karakterar i orden og åtferd er noko som alltid har vore i skulen. Det er tradisjon, noko sjølv sagt og som dei ikkje stilte spørsmålsteikn med, det berre var slik. Det var først når



forsøksprosjektet kom på banen at mange fekk auga opp for at dette med elevane sin orden og åtferd kunne jobbast med på ein anna måte enn den tradisjonelle med merknader og karakter.

Ein av dei forklarar: «Nei, eg trur den har jo vært der når meg og deg gjekk på skulen og, sant. Så det er jo noko som er heilt indoktrinert i norsk skule, at den er der» (A4). Mens ein annan fortel at: «[...] eg trur ikkje det var nokon som tenkte at det skulle vera annleis. [...] når eg byrja i skulen for så mange år sidan så tenkte eg ikkje det var nokon andre måtar å gjera det på, mens når du har oppdaga det, så skjønner du ikkje at folk framleis kan setja ned i orden og åtferd» (B1) Og ein tredje seier det på same måte: «Men eg tenker, det var jo fast tradisjon, det var sånn me alltid hadde gjort [...]» (B4).

Nokre av informantane trekker fram at det tradisjonelle i synet på karakterane i orden og åtferd har lagt eit sterkt element av disiplinering, straff og konsekvensar for elevane. Ein av dei seier det slik: «Men eg meiner det låg litt sånn straff i det. Har han oppført seg på den måten, bom, då får han nedsett» (A2), og ein anna som er eining i dette seier: «[...] stikkordet er disiplinering. Altså det var, hadde ein disiplinierende effekt og skulle ha det» (B2).

Fleire av informantane peiker også på at karakterane i orden og åtferd skil seg frå dei andre karakterane i fag ved at det ikkje eksisterer kompetansemål eller vurderingskriteria. Og at dette gjer det problematisk å setja slike karakterar. Dei meiner at det gjennom åra har vokse fram eit system der lærarar har ulik praksis med skriving av merknader på brot på skulane sitt ordensreglement, som eit resultat av den enkelte lærar sitt forsøk på å handtera krava om karaktersetjinga i orden og åtferd. Der det er eit visst tal på merknader som gir konsekvensar som varselbrev og nedsetjing i karakter. Utfordringa ved å prøva å laga eit objektivt og rettferdig system som skal behandla alle elevar likt, er at det ikkje er kriteria for kor tid og ein skal skriva merknad for dei ulike brota på ordensreglementet. Det blir dermed opp til den enkelte lærar sitt skjønn å vurdere. Informantane opplever at systemet dermed får eit subjektivt preg når dei tek det i bruk og at dette blir uføreseieleg både for den enkelte lærar og elev. Dei beskriv og at det kan bli kan også bli ei kjelde til konflikt mellom lærar og elev og mellom lærarar, når det er skjønnnet, og tolkinga, til den enkelte lærar som bestemmer utfallet.

### 5.2.2 Korleis sikre føreseielege vilkår og felles prinsipp for vurdering?

Både leiarane og fleire av lærarane peiker på at eit slikt system fungerer dårleg av fleire årsaker. For det første så prøver systemet å handtera ei svært heterogen elevmasse likt. Dette

er svært vanskeleg i eit systemet som fordrar at alle elevar og situasjonar er like for å kunna behandla alle rettferdig. I tillegg så står det i forskrifta til opplæringslova at det skal takast omsyn til elevane sine føresetnadar i vurderinga. For det andre så utfordrar denne måten å arbeida med karakterane i orden og åtferd på dei verdiane, haldningane og elevsynet som alle informantane på ulikt vis uttrykker er svært viktig i arbeidet sitt med elevane. Som den eine leiaren uttrykte det: «[...] det finnes ikkje to like personar, der finnes ikkje to like situasjonar, altså er det heller ikkje to like konklusjonar» (B2).

Alle informantane opplever at det er viktig at lærarane har eit felles syn på, og rutine for, korleis dei skal arbeida med karakterane i orden og åtferd. Det som går mest igjen hos informantane, er at det er viktig med ein felles haldning og felles verdiar som grunnlag for arbeidet med elevane sin orden og åtferd. At dette må byggja på likeverd, respekt og eit positivt elevsyn. Det er ikkje naudsynt med eit system eller at alle gjere handlar heilt likt, så lenge ein kan kjenna igjen handlingane og verdiane i det ein gjere. Ein av dei seier det slik: «Det må jo vera felles. På ein eller anna måte så må det vera felles» (L3).

Samstundes svarar både leiarar og lærarar på spørsmålet om det eksisterer felles rutinar for, eller syn på, korleis lærarane handlar knytt til karakterane i orden og åtferd at me har eit felles system, men ikkje ei felles haldning til korleis systemet skal praktiserast. Og informantane si forståing er at det kjem dei heller aldri til å få til, då det er store skilnader mellom skular, dei ulike avdelingane på ein skule og mellom dei enkelte lærarane. Ein av lærarane fortel at: «Avdelingsvis, så var det retningslinjer for det. Me såg også at det var stor forskjell frå avdeling til avdeling» (L1). Ein anna lærar forklarar det slik: «Har aldri vore, og kjem aldri til å bli. På ein så stor skule, med så forskjellige avdelingar. Er vanskeleg å få 120 lærarar til å gå i takt på eit sånt spørsmål. Forskjellige folk, det er menn, kvinner, det akademikarar, det er yrkesutøvarar, det er ulike alder, ulike tradisjonar, heilt ulike elevar, sant» (L3). Medan ein tredje lærar peiker på at: «[...] du blir jo aldri opplært i eigentleg, kor tid du skal gje merknad, ikkje sant, kva er det som skal trekka ned og kva er det me skal sjå på? Det er ingen som seier til deg at dette må du gje ein merknad på, så det er liksom prøving og feiling. Og det er jo nokon lærarar som gir masse merknader, ikkje sant, og så er det dei som nesten gir ingen. Og det trur eg jo at elevane føle at det er veldig lite forutsigbart, kva er det som gjer meg merknad, kva er det som ikkje gjere det, og kven får eg den av, ikkje minst» (L5). Medan ein leiar fortel at: «[...] min erfaring er jo at akkurat den rutinen [...], det var det me brukte så mykje tid på å diskutera» (A2).

Det blir og peika på av informantane at denne måten å tenka system på også prøver å forenkla kompleksiteten knytt til dei ulike elevane sitt utgangspunkt og føresetnadar i forsøket på å behandla alle likt og føreseieleg. Med at det går ein automatikk i at «alle brot» på skulen sitt ordensreglement skal føra til ein merknad som potensielt kan vera med på å setja deg ned i karakter om du kjem opp i eit visst tal. Ein av informantane forklarar det slik: «Altså det gamle systemet var litt sånn, kva skal me kalla det for, maskinelt nesten [...]. Nesten så kvar ein elev er ein maskin, og har dei fått eit visst tal feilmeldingar så må me reboota han, ikkje sant. Litt den haldninga der [...]]» (L5).

Men og at det er med på å gjera arbeidet med elevane sin orden og åtferd enklare fordi det ikkje er så tidkrevjande å setja ein strek bak namna til elevar som enten kjem for seint til ein time eller har gløymt ei bok. Det å skulle ta ein samtale med elevane ved brot på orden- og åtferdsreglementet vart av informantane opplevd som svært tidkrevjande i ein travel kvardag. Ein informant kjem med dette hjartesukket: «[...] Korleis skal eg få tid til å snakka med dei? [...] Eg får ikkje tid til desse samtalanene. [...] I år har eg 75, og eg ser jo at det å snakka med kvar enkelt av dei kvar einaste veka er veldig tidkrevjande. Kor tid skal eg undervisa liksom?» (L5). Det gjev dei også eit større ansvar for å bidra til den enkelte elev sin orden og åtferd blir betre der det skulle visa seg å vera behov for det. Ein av informantane beskriv det slik: «Det er lettare å sjå når eleven gjere feil eller når det er avvik og dokumentera dette» (L4).

### 5.2.3 Korleis gjer ein det utan karakterdokumentasjon til foreldre og lærlingbedrifter?

Medan ingen av leirane trekker fram behovet for dokumentasjon av karakterane i orden og åtferd, så er det fleire av lærarane som gjer det. Dei opplever eit behovet for å kunna dokumentera dette skriftleg, noko systemet med å skriva merknader med brot på ordensreglementet, har ivareteke. Dette til tross for at opplæringslova ikkje stiller krav til dokumentasjon i det heile teke. Dette tydar at det finnes normer og praksisar i skulen, i alle fall blant enkelte lærarar, som er basert på tradisjon og som ikkje samsvarer med krava i opplæringslova. Nokre av lærarane opplever at dette har gitt dei dekning for å kunna senda varselbrev til elevar og føresett og eventuelt setja elevar ned i orden – og eller åtferdskarakter. Dei opplever at det gjer det enklare å ta det opp med elevane og føresette, då det står svart på kvitt kva som er gjort og kor tid. Ein av lærarane peiker på at når me har karakterane i orden og åtferd, så må dette gjerast på ein skikkeleg måte og dei må kunna dokumentera det på same

måte som dei gjere med karakterane i dei ulike faga. Han forklarar at: «[...] altså skal du hamna ned på ei avgjerd så må du jo ha det dokumentert. På ein eller anna måte. Så det er jo det som har eigentleg gått på den store diskusjonen då dei siste åra, korleis skal det dokumenterast» (L3).

Karakterane i orden og åtferd har også tent som ein dokumentasjon på elevane sin orden og åtferd når dei skal ut i verksemdar som lærlingar. Og har verka som ei form for «sil» som på ein enkel og effektiv måte har sortert søknadane frå elevane i ulike bunkar og gjeve arbeidsgjevarar ein viss peikepinn på kven dei har med å gjera. Ein av informantane, som er programfaglærer, opplever det å ta vekk karakterane i orden og åtferd også handlar om hans integritet som fagperson. Han vil at verksemdene skal veta kva lærlingar dei får og at dette er noko han kan gå god for. Sjølv om elevane no skal kunna nytta læraren sin som referanse i arbeidet med å søka lærlingplass, har lærarane teieplikt og kan dermed ikkje uttala seg fritt til ein arbeidsgjevar. Når me har dokumentasjonen svart på kvitt korleis orden og åtferda er til lærlingen, så slepp han å måtta seia noko som han ikkje kan stå for.

Informanten er ikkje berre opptatt av at karakterar i orden og åtferd er fagleg nødvendig, men og at mangel på slike karakterar kan skada omdømmet til skulen som er avhengig av at verksemdene i nærområdet vil ha, og helst føretrekka, lærlingar frå hans skule. I tillegg ser han konsekvensane for elevane sjølve og arbeidsgjevarane om dette blir feil. Han understrekar at forsøket inneber ei stor endring: «[...] for det får jo konsekvensar både for meg, skule, ungdommen og arbeidsgjevar [...]» (L2).

#### 5.2.4 Korleis skapa ro utan å nytta karakterane i orden og åtferd som verktøy?

Dei fleste informantane peiker på at ein av dei viktigaste funksjonane karakterane i orden og åtferd har for læraren, er at det er eit verktøy for å korrigera åtferda til elevane. Det er ein måte å skaffa ro og orden på. Og det å skriva merknader er verktøyet dei har om det ikkje nyttar å snakka med eleven, det er «riset bak spegelen». Særskilt leiarane er tydelege på dette. To av dei seier dette: «Berre ein ting... og det er disiplineringstiltaket» (A1), og « Det er jo ein måte å skaffa orden og, helt på å seia, ro på. [...] Så dei bruke det som ein trussel og formaning og meiner at det skal skaffa [...] ro» (A3).

Både ein leiar og ein lærar peiker på at dette med å skriva merknader er snarvegar som gjev kortvarig gevinst og forenkler åtferdsreguleringa. Det gjere at du slepp å gå i ein dialog, eventuelt diskusjon, med eleven, det gjev ein skjematisk oversikt over den enkelte elev sine brot på ordensreglementet og du får eit system som du kan følgja og som gir deg svaret på kor tid du skal gjera kva. Leiaren og læraren forklarar dette slik: «Ja, igjen så ser du at det blir ein sånn shortcut [...], du slepp jo å gå i dialog, du slepp å prata så mykje med eleven» (A2), og «[...] men at det er den tanken om at det gjer det enklare ikkje sant. Ok, 5 merknader det gjer det, 10 merknader det, så får du eit system du kan følgja, og du kan kryssa av på eit skjema og så er det gjort på ein måte. Så du må ikkje ta det tunga arbeidet [...] som inneber å følgja eleven meir opp personleg [...]» (L5).

Eit av lærarane peiker på at dei har mista eit verdifullt verktøy i skulekvardagen for å kunna visa elevane at dei har gått over grensa for kva som er greitt, og for å visa elevane at dette får faktiske konsekvensar i form av merknader og at det igjen kan få konsekvensar for karakterane i orden og åtferd. Men òg kanskje at lærarane sjølve skal kunna sjå at det får konsekvensar for eleven når ein ikkje fylgjer det som blir sett på som akseptabel åtferd på skulen. Denne læraren seier det slik: «[...] sånn som eg sjølv har oppfatta det, så har eg mista det siste verkemiddelet til å liksom kunna poengtera ting, merka at det får ein slags konsekvens for eleven.[...] Så det, eg føler me har mista eit verktøy, derfor så, bruka mot elevane då for å seia det sånt, at dei må skjerpa seg [...]» (L2).

Den same læraren uttrykker også noko viktig, tenker eg, knytt til kjensla over å arbeida med elevar som har ein åtferd som ikkje lett lar seg endra gjennom dialog og andre tilnærmingar. Der verktøyet med merknader og eventuelt nedsette karakterar i orden og åtferd er det læraren har opplevd som mest verknadsfullt. Og at han no står utan noko verktøy som han kjenner fungerer. Men og at han ikkje møter gehør for det han kjenner på, og står i, frå leiinga si sida. Han beskriv det slik: «Ja, altså me har, hadde jo ingen verkemiddel lenger, det var å snakka og snakka. Og det var jo, heldigvis så var det jo enkelte som tok det til seg. Og andre berre let vera, og så berre ja sa dei, og så var det same igjen neste dag. [...] Og då følte du står makteslaus med det» (L2).

### 5.3 Korleis forstår informantane motstand mot forsøksprosjektet?

Det andre av hovudfunna mine handlar om korleis informantane forstår motstand mot forsøksprosjektet. På direkte spørsmål om kva for motstand ein møtte eller opplevde under forsøksperioden, så skil svara frå leiarane seg litt ut frå svara til lærarane. Leiarane er dei som søkte om deltaking i forsøksprosjektet og som dei har stått i spissen for det som ein del av skulen sin pedagogiske utvikling. Medan lærarane ser og forstår det ut frå sin eigen ståstad og korleis dette påverkar deira kvardag i møte med elevane. Vidare vil eg sjå på motstand/friksjon som dukkar opp undervegs i intervju med informantane sjølv om ein ikkje direkte snakkar om opplevd motstand under forsøket. Eg vil til slutt også sjå på korleis motstanden ikkje berre handla om dei ytre omgjevnadane, men også korleis dette for nokon av dei eg intervju var ein prosess i dei sjølve med sine egne tankar og meiningar.

#### 5.3.1 Spørsmål direkte knytt til motstand

På direkte spørsmål om det var motstand mot forsøksprosjektet frå større eller mindre deler av kollegiet, og kva årsaka til den eventuelle motstanden kunne vera, så skil svaret frå leiarane og lærarane seg. Leiaren på skule B trekkjer fram at opplevinga i kollegiet om at dette var noko som vart bestemt ovanfrå og ned og til dels vart dårleg kommunisert ut, som ein av årsakene til motstanden ein møtte. Den eine leiaren på skule A trekkjer fram at det var ein generell motstand mot endring i ein travel kvardag og at det å setja karakterar i orden og åtferd er ein inngrodd del av skulekvardagen og det å mista eit verktøy til å handtera den er utfordrande. Han forklarar det slik: «Så det der [...] med å mista å ha ei kjensle av at du ikkje har eit verktøy så du kan bruka trur eg kanskje kan vera grunnen til mykje, noko motstand vertfall. Eg veit ikkje. Mista litt kontroll kanskje og [...]» (A2).

Medan den andre leiaren på skule A peiker på at lærarane var skeptiske til å ta vekk eit disiplinerande verktøy og han forklarar motstanden med at dei frykta at dette ville komma til å skapa frustrasjon og kaos i skulekvardagen. Det vart derfor viktig å understreka at hensikta ikkje var å bygga opp eit nytt regelverk for å arbeida med elevane sin orden og åtferd, men å bygga ei haldning og eit elevsyn som bygger på likeverd og respekt.

Lærarane på skule A peiker på at dei ikkje opplevde at det var så mykje motstand, litt murring frå lærarar som var vane med å gjera ting på sin måte, men at endring i seg sjølv er krevjande

og at det er noko som leiinga har funne på. Ein av dei forklarar det slik: «[...] det som var hovudpoenget var nok det det med skal me prøva noko nytt igjen? Og er det noko sånn draum som leiinga har som eigentleg ikkje fungerer i praksis [...]Korleis kjem dette til å påverka kvardagen vår? Sant, men eg, inntrykket mitt var jo at dei fleste var jo villige til å gje det ein sjanse, ikkje sant» (L5).

På skule B opplevde lærarane det å fjerna systemet med å skriva merknader for å veta kor tid ein skal setja inn tiltak overfor eleven, og at ein mistar dokumentasjon som underbygger karakterane i orden og åtferd som det som møtte mest motstand. Tre av dei seier dette: «[...] altså der gjekk mykje på dette med å bruka merknader eller ikkje, meir enn det å setja den karakter eller ikkje [...]» (L1). «Nei, kva skal eg seia, den gamle skulen for å seia det sånt, altså, me tenke kanskje litt gammaldags for å seia det sånt, du er meir van med at, å setja foten ned og at no er nok, og sånt, å ikkje holda på å dilla og dalla, er vel kanskje det eg kan tenka meg, ikkje noko anna» (L2). «Eg trur at motstanden gjekk på at du då følte du ville mangla dokumentasjon for å kunna underbygga ein nedsett karakter» (L3).

Medan ein lærar trekker fram at han har slutta å bruka energi på å diskutera at dette med å ikkje skriva merknader ikkje fungerer godt nok i forhold til tidlegare. At dei som ikkje er tilhengjarar av forsøket ikkje får uttale seg likevel. Han kjem med dette hjartesukket: «Me har jo ingenting å komma med likevel» (L2).

### 5.3.2 Friksjon i fleire former

Teikn på at karakterar i orden og åtferd skaper friksjon både når dei nyttast og erstattast med noko anna, kjem til syne undervegs i intervjuet med informantane i fleire former.

#### Praktisering av rutinar

På spørsmål til informantane om det eksisterer ulike måtar å sjå på og handtera setjinga av karakterane i orden og åtferd, så kjem det fram at det opplever dei. Det at lærarane praktiserte desse rutinane ulikt, kunne også nokon gongar generera interne konflikter og gjera samarbeid mellom lærarar med forskjellige normer og praksisar vanskeleg. Leiarane peiker på diskusjonar knytt til handtering av enkeltsituasjonar og når karakterane i orden og åtferd skulle setjast. To av dei seier det slik: «Ja, eg hørte mange gongar diskusjonar når det skulle

setjast karakterar i orden og åtferd, ikkje sant, usemje» (A3), og «[...] Ja, definitivt. Det vil eg absolutt påstå. Fordi eg kjente at eg blei, eg kjente eg syns det var vanskeleg å samarbeida når det kom så tydeleg fram kva elevsyn eller menneskesyn den læraren hadde. For det var så stort engasjement og det var så stort, det var så viktig å vinna den kampen nokon gongar [...].

Altså, av og til så mista me hovudet og profesjonaliteten vart lagt til side» (A2).

Medan lærarane peika på ulike sider knytt til sine erfaringar i møte med kollegaer med ulike syn på dette. Ein lærar viser til at han var så ny i lærarrolla på det tidspunktet at han stolte på det dei andre gjorde. Andre uttrykker aksept for at det er ulikt syn på det mellom dei ulike avdelingane og at det utviklar seg ein kultur, ei form for taus forståing for «korleis me handterer dette på vår avdelinga» og at det er rom for diskusjonar og ulikt syn utan at dette skapar dårleg stemning lærarane i mellom. Det blir også uttrykt forståing og aksept for at lærarar har ulike behov for å nytta seg av dei verktøya som ligg i systemet.

To av lærarane opplever at dei kjenner på og opplever ulike former for press frå kollegaer når det kom til korleis ein skulle handtera arbeidet med karakterane. Dei seier det slik: «[...] så eg kjente veldig på dette presset på å bli styrt av ein sånn firkanta boks, så eg berre til dels var einig i» (L1), og «[...] Og då skape det litt sånn unødvendig at, når nokon ikkje følgjer så får du press på deg sjølv om du følgje det» (L2).

### Deltakinga i forsøksprosjektet

Når det gjeld korleis det blei arbeida i forkant av deltakinga i forsøksprosjektet, så er det eit tydeleg skilje mellom skulane på korleis denne prosessen blei oppfatta. Men alle leiarane var svært positive til å vera med i eit slikt forsøksprosjekt og meinte det var eit viktig steg vidare i det arbeidet skulane hadde lagt ned i jobben med eit elevsyn inspirert av konsekvenspedagogikken. To av dei uttrykker sin begeistring slik: «Nei, eg ropte halleluja eg [...], eg ønska det velkommen og eg synes det er forferdeleg trist at me er på det punktet me er i dag at me framleis har det» (A1), og «Eg synes det var heilt fantastisk. [...]. Så det var liksom heilt i tråd med mitt syn på eleven og menneske og det der med å få i gang ein endring rett og slett» (A2).

Ein av leiarane har også vore rundt til andre skular i landet for å snakka om forsøksprosjektet for få fleire med, med tanke på å få til ei endring nasjonalt, og var like entusiastisk: «Eg har jo



vore rundt forbi med det glade budskap. [...] Så hadde det fortsett dette, så hadde det vore mange skular som var med» (A3).

Hos lærarane var det meir blanda mottaking og her er det eit skilje mellom skulane. På skule A vart det godt tatt i mot, sjølv om det var noko uvisse om korleis dette vil bli i praksis. Medan det på skule B var meir skepsis og frustrasjon knytt til korleis det ville bli og kva som skulle erstatta det gamle systemet. To av lærarane forklarar korleis dei opplevde det slik: «Eg var litt frustrerte i starten. Og det var fordi det var ein endring. Kva skal eg då gjera? [...]. Så i starten var eg ikkje så positiv. [...] Så eg måtte jo og.. bruka litt tid til å tenka korleis skal ein no gjera det?» (L1), og «Eg var negativ til det i utgangspunktet. At plutseleg skulle me mista det verktøyet, og samtidig så er det jo bra på ein måte, du får snakka meir med elevane» (L2).

Når det gjaldt arbeidet i forkant av oppstarten, kjem det også fram eit skilje mellom dei to skulane. Både leiar og to av tre lærarar på skule B peiker på at dette nok kunne vore gjort på ein anna og betre måte. At ein gjekk for fort fram og at kollegiet ikkje kjente at dei var tatt med i stor nok grad i avgjerda om dette var noko skulen skulle vera med på eller ikkje. Dette var noko leiinga hadde bestemt og slik blir det. Skepsisen mot prosessen uttrykker dei slik: «[...] der har me vel kanskje litt veg å gå. Eg, eg kunne nok tenkt meg at me...hadde gjort det på ein litt anna måte [...]» (A1), og «Ja, eg synes det blei litt, det kom så bang, nå skal me gjera sånt. Eg føle det, og det er ikkje berre meg så føle det då, me har jo snakka litt om dette her når me heldt på og, du blir overkøyrd. Altså det er ingen som spør oss, kva synes de om dette her før me byrjar, sant [...]» (L2).

På skule A så ser det ut til at det vart arbeida annleis i forkant av forsøket på ein, som gjorde at dette ikkje vart ei så stor endring, heller ikkje for lærarane. Ein leiar ser slik på det: «Ja, det kunne sikkert vore gjort annleis, men me gjorde det veldig grundig i den forstand at eg var veldig tydleg på at dette handla om elevsyn. Og det handla om å setja eit klart skilje mellom normer og reglar. Me hadde òg jobba nokon år i forkant med konsekvenspedagogikken og Jens Bay. Og det skapte ein kultur og det var heilt medverkande i dette, det er det ingen tvil om» (A3).

Det same skiljet ser me når eg spurte om korleis forsøket blir sett i gang på frå leiinga si sida hadde noko å seia for korleis det vart motteke og oppfatta av lærarane. På skule B så trekker informantane fram at det tok vekk eit viktig verktøy for lærarane litt «over natta», utan at lærarane synets dei fekk gode nok alternativ tilbake som dei kunne nytta. Og at avgjerda om å vera med i eit slikt forsøk kom brått på og at den kom frå leiinga utan ein prosess på det i

forkant med heile kollegiet. Denne læraren seier: «Eg trur nok kanskje dei hadde tent med på å få lærarane på lag, altså ei felles forståing i forkant, at dette er noko me har lyst å prøva ut» (L3).

På skule A er både leiarar og lærarar tydelege på at det korleis forsøket vart sett i gang hadde mykje å seia og at dette var noko ein i stor grad lykkast med. Dei seier: «Ja, det vil eg tru. Det er jo klart at du skal selja inn ein ganske stor endring hos lærarane» (A2), og «Heilt klart. [...]. Rektor er jo, eg merke på mange, kulturberar her, at dei saknar han, han var viktig, han var modige, men han trudde på mange viktige ting, så folk blei med han» (L4).

### Endrar oppfatninga av forsøksprosjektet seg etter som tida går?

På spørsmål om informantane opplevde at lærarane sitt syn på forsøksprosjektet endra seg etter som tida gjekk, så stadfesta både leiarane og lærarane at det var deira oppfatning på eit generelt grunnlag. Her peiker informantane på at dei opplevde at diskusjonane roa seg etter kvart som ein fekk erfaringar og opplevingar med at det gjekk fint å arbeida med dei alle fleste elevane sin orden og åtferd på ein anna måte enn tidlegare. Nokre av informantane peiker på at denne måten å arbeida på etter kvart vart ein del av kvardagen og at det var rart å skulle gå tilbake til å setja karakterar att. Ein lærar forklarar det slik: «Ja, for eg trur fleire så meg oppdaga at det gjekk an å endra, hjelpa elevane på rett kurs med samtale, rettleiing. Altså setja fokuset ein anna plass.[...]. Og når me då skulle ha orden og åtferd igjen, men kvifor skal me det, sant? Då var me liksom... fått ein de rutine og erfaring på dette med å ikkje ha.[...]. Så det er litt stilig» (L1).

Det som er interessant å sjå er at den læraren som uttrykker tydelegast at han er i mot forsøksprosjektet, også trekker fram i intervjuet at deltakinga i forsøksprosjektet har gjort noko med korleis han ser på karakterane i orden og åtferd og korleis han nyttar dei. Sjølv om han kan tenka seg å behalda karakterane. Han knyt dette opp med at som programfaglærer så handlar dette også om å kunna dokumentera orden og åtferda til elevane me gjev frå oss som lærlingar til næringslivet og at dette også handlar om hans integritet som fagperson. Den læraren som i utgangspunktet er skeptisk, forklarar at: «Prøvd å forandra meg eg og i åra etter at me prøvde dette greiene her, for å seia det sånn, ikkje så bastante og sånt, så eg har jo blitt meir [...], eg er blitt mykje meir, kva skal du seia, eg har vore bestemt samtidig som eg har vore rundare i kantane for å ta ting... med ungdommane» (L2).

Ein anna lærar seier også at deltakinga i forsøket har endra synet hans på det til det positive: «[...] hadde vel meir fokus på dei for å dokumentera det negative. [...]. Fordi eg tenker at eg jobbar mykje meir på den der relasjonen og tillit og jobba med på finna det gode i eleven. Då kjem orden og åtferd etterpå. Altså den kjem av seg sjølv, så eg snakkar lite med elevane om orden- og åtferdskarakteren og, og har lite fokus der» (L1).

Elles svarer dei andre informantane at forsøket ikkje har endra noko med deira syn på karakterane i orden og åtferd då dei allereie var positive til å erstatta denne ordninga, at det ikkje var noko stor endring i det for dei, eller at deltakinga i endå større grad har gjort dei medvitne på kor viktig det er å fjerna karakterar i orden og åtferd. Ein av dei seier: «Ja, eg meiner dei er to bastardar. Det er sanksjonar i vurderingskle. For det er det det er. Me snakkar om vurdering, ja, men det er eigentleg sanksjonar» (A3).

### 5.3.3 Personlege erfaringar med forsøksprosjektet

Tidlegare i dette delkapittelet har eg sett på motstand som informantane beskriv skuldast ytre strukturar som til dømes at nokon meiner at dei som tek i mot lærlingar treng informasjon i form av karakterar i orden og åtferd. Eg har også belyst tilhøve med måten forsøket blei introdusert på av leiinga i den eine skulen, der lærarane blei lite førebudde, og ein type friksjon som også var der frå før og som oppstår mellom to kollegaer når dei opplever at lærarar ser ulikt på dei normene og praksisane som eksisterer med å sette karakter i orden og åtferd. Men under intervjuja trekker informantane også fram ulike element som dei personleg har kjent på under forsøksperioden.

Det som gjekk att hos to av leiarane og ein lærar var at eit viktig verktøy no var tatt vekk for ein del lærarar. At ein opplever at det å ha samtale med elevane ikkje alltid er nok til å få til endring i åtferda. Ein av leiarane forklarte avmakta dette kan gje: «[...] på eit eller anna vis så kan det opplevast så frustrerende då når ein ikkje har meir verktøy igjen i det verktøyskrinet sitt. Og ein tenker på før når ein hadde det verktøyet, at yes, ned med nedsett i orden og åtferd. Så eg ser jo at det får nokon så kunne det bli litt sånn utmattande når ein ikkje såg noko endring» (A2).

For å motverke denne opplevinga av avmakt hos nokre av lærarane, trekk den tredje leiaren fram det å heile tida helda forsøket varmt og sjølv visa at ein legg vekt på haldningar og ikkje på administrative system for karakterane i orden og åtferd, er viktig. At det er det same kva

for løysing ein vel i ein situasjon, så lenge haldninga om å bygge gode relasjonar mellom lærar og elev alltid skin gjennom. Denne leiaren legg vekt på at det finns ingen fasit og at det er ein skulekultur som må byggast.

Ein lærar trekker fram sin eigne haldningar og arbeidet med desse som mest krevjande under forsøksperioden. Læraren reflekterer over dette slik: «Eg trur det må vera mine eigne haldningar. [...] det har gjort noko med korleis eg tenker i forhold til, til elevane.[...]. Så eg trur den største jobben var rett og slett i mitt hovud [...], møte meg sjølv litt og ta ein revurdering der» (L1).

Ein anna lærar, som er fellesfaglærar, trekker fram det å plutseleg å skulla ha mange samtalar med elevar som utfordrande. Han opplever for det første at rammevilkåra med få timar i kvar klasse, og mange elevar (75-100 stykk kvar veka) gir lite tid til å bygge individuelle relasjonar og ha samtale med kvar enkelt elev. Dessutan beskriv han at han opplever samtalanane i seg sjølv som vanskeleg. Han beskriv at han kjenner seg ukomfortabel i møte med elevar som står i vanskeleg situasjonar, og at han ikkje heilt veit kva han skal gjera for å kunna hjelpa elevane eller kor langt han skal gå inn i det. Men ser også på det som ei utfordring og noko som må jobbast med. Han seier dette om kjensla forventninga om å bygga relasjonar gav han: «Så den der kjensla av at eg ikkje er heilt sikker på meg sjølv i denne situasjonen, den kjente eg på i byrjinga [...]» (L5).

Andre lærarar igjen opplevde ikkje noko som særskilt krevjande under forsøket, og beskriv det på denne måten: «Eg hadde det heilt fint eg altså. Eg synes det var like krevjande eller like lite krevjande så det var før» (L3).

#### 5.4 Motstand som ikkje kom

Dei som ytte motstand mot å satsa på relasjonsbygging til elevane var få, men nokre opplevde at dei mista noko med å ta bort karakterane i orden og åtferd. I dette avsnittet vil eg sjå på det tredje hovudfunnet i studien som dreier om erfaringar lærarane hadde med å bygga relasjonar til elevane. Alle informantane beskriv at dei opplevde det å få ein betre relasjon til elevane som det mest positive med forsøket.

Eg vil her starta med å sjå på kva for meiningar informantane har om karakterane i orden og åtferd og kva funksjon dei tenker dei har for elevane. Dei fleste informantane formidlar at dette er karakterar dei ser på som unødvendige og urettferdige. Det blir trekt fram at desse

karakterane er i strid med det elevsynet dei sjølve og skulen står for, og at det er utstrekt bruk av skjønn når elevane sin orden og åtferd skal vurderast som gjer at denne ordninga i praksis ikkje fungerer likebehandlande. Det blir og snakka ein del om at det var ein «systemprega tankegang» å skriva merknader ved brot på ordensreglementet og teljing av desse når ein skulle setja karakterane. Ein av informantane forklarar det slik: «[...] sjølv om me set merknadar begge to, så gjere me det ikkje på same grunnlaget og sikkert ikkje like ofte[...]. På den måten så har me eit system som ikkje fungerer likt for alle, og det er jo ein del av det urettferdige i systemet og då, ikkje sant» (B4).

Det er leiarane som er mest samstemt i sin oppfatning av karakterane som noko som må avskaffast og kvifor. Dei er tydelege på at dette er karakterar som har utspelt si rolle i dagens skule og må vekk. Når eg spør dei om dei kan skildra sitt forhold til karakterane kjem dette fram gjennom utsegn som: «...det er forferdeleg dårleg. [...] Ein av dei mest urettferdige karakterane som eksisterer» (A1), «Eg opplevde det utruleg frustrerande for eg kjente at dette bøy meg i mot på ein måte» (A2) og «...Veldig tidleg så byrja eg å stussa litt på når eg såg ein del av dei, kva skal eg seia, det som vaks rundt desse karakterane. Av relasjonar mellom [...] lærar og elev og så vidare. Eg syns det var ganske mykje. [...] Dette laga ein stemning som var, så tenkte eg, no er det nok» (A3).

Blant lærarane er det meir varierende grunnar til kvifor ein tenker at dette er karakterar som ein ikkje lenger har behov for. Nokon trekker fram at det handlar om verdiar, haldningar og elevsyn som har endra seg i skulen. Medan andre, heller ikkje tidlegare, har nytta seg av systemet med merknader og teljing og har eit avslappa forhold til karakterane. To av dei forklarar kvifor dei også tidlegare har avstått frå å gjer merknader: «...Det handle jo så masse om verdiar og haldningar. [...] om å møte menneske på ein likeverdige måte. Å vera nysgjerrige på alt som ligge bak ei handling» (L4) og «Har eigentleg ganske avslappa forhold til dei [...], men no har eg aldri vore den typen som har gitt så mykje sånn der merknader, fordi eg trur ikkje på det eigentleg...i lengda» (L3).

Det var ein lærar som uttrykte at han ønska å behalda karakterane i orden og åtferd. Dette blir grunngeve med at det har vore godt å ha eit system å lena seg på når han skal handtera elevane sin orden og åtferd. Han forklarar det slik: «Eg synest dei har vore greie å forhalda seg til dei eg. Hatt eit middel for å visa elevane kva dei, dokumentera når dei kjem for seint og alt dette her og, og eg var motstandar av at dei skulle ta dei vekk. Det var eg» (L2).

Ein anna lærar uttrykker at han før forsøket var tilhengar av karakterane i orden og åtferd, då han tenkte at dette var viktig i forhold til vidare arbeid og moglegheiter for elevane, men at dette har endra seg dei siste åra. Og det kan arbeidast med elevane sin orden og åtferd på andre måtar. Han forklarar endringa han opplevde slik: «Altså det å bruka relasjonsbygging, det å ha respekt og likeverd for elevane, så klare du å gjera det i forhold til orden og åtferd» (L1).

Dei fleste lærarane er samstemte om at karakterane i orden og åtferd enten ikkje har nokon funksjon eller har ein negativ funksjon for elevane. Og at det finns andre måtar å jobba med orden og åtferd på enn å setja merknader og karakterar. To av dei seier det slik: «Men eg tenke at dei elevane som ikkje oppfører seg fint, veit så aldeles godt at dei ikkje gjer det, at det blir på ein måte nok ei stadfesting på deira manglande evne til noko» (L1) og «For elevane, då blir det jo eit synderegister på godt og vondt [...]» (L5).

Medan ei av leiarane peiker på korleis denne typen karakter skil seg grunnleggande frå andre karakterar, ved at ein ikkje treng gjera noko for å få beste karakter: «[...] Det handla om å ikkje få merknader [...], så det dei finn ut, utan at dei uttaler det, at viss eg berre held kjeft og berre gjere alt dei tinga der, og sitte i ro [...], så får eg beste karakter. Heilt ulikt i andre fag» (A3).

Det er ein leiar som peiker på at han har kollegaer på skulen som vil seia at karakterar i orden og åtferd har ein oppdragande effekt på elevane, men sjølv er han ikkje einig med dette. Mens ein annan av lærarane stadfestar at han opplevde at slike karakterar har skjerpande effekt på elevane og at merknader er noko elevar høyrer på. Han seier: «Eg trur dei skjerpar seg litt meir. No er det meir sånt at du skal snakka, og så snakka, snakka og snakka, sant, den gode samtalen. Men før så kunne du dra fram at no har du gjort sånt og sånt og sånt, no må me ta tak i dette her» (L2).

Denne læraren peiker på at han synes det kan bli for mykje snakking. Men også denne læraren trekk fram det same som leiarane og lærarane beskriv, nemleg at det mest positive med forsøket er relasjonane dei har fått til elevane og responsen frå elevane på korleis dei opplevde at karakterane i orden og åtferd vart tatt vekk. Også dei lærarane som var mest skeptiske i forkant opplever dette. Dette kjem fram gjennom utsegner frå informantane som: «All den gode relasjonen eg fekk til elevane. For eg måtte jobba meir med relasjon, eg måtte djupare ned i noko for å klara å få dei til å forstå at dei måtte gjera ei endring.[...]» (L1), «Absolutt blomstrande elevar. Elevar som gir tilbakemeldingar, som ser deg inn i augo og berre seie

noko om så fint du møter meg. Eg føle at eg får rettleiing eller hjelp til å tenka sjølv. Og at eg faktisk finne løysingar sjølv» (L4) og «Altså du får eit heilt anna forhold til elevane, du gjere det. [...] Men når du snakke med dei, så ser du at det er så mykje godt i dei, ikkje sant, og dei ønsker veldig ofte å få ting til betre enn dei får til akkurat no, sant» (L5).

Eit anna viktig poeng som ein av lærarane peiker på er at dette med elevane sin orden og åtferd ikkje berre er opp til eleven sjølv, men at dei er eit resultat av samspelet mellom lærar og elev. Det går ikkje berre på eleven når me skal setja karakterane i orden og åtferd. At det i stor grad også handlar om relasjonen mellom lærar og elev og at det kan vera stor skilnad på kva for relasjon lærarane får til dei enkelte elevane. Ein av lærarane forklarar det slik: «Ja, for me ser jo at nokon elevar kjem betre ut med, altså overeins med enn andre. [...] det kan vera at det fargar så mykje når eg skal setja den karakteren. At det ikkje er ok. [...] Ja, eg tenke at det ligg mykje samspel i den karakteren» (L3).

Ei endring som kom samtidig som forsøksprosjektet varte, er fagfornyinga som gjeld alle skular og som hadde ein ny overordna del med fokus på sosial læring. 1. august 2020 kom det også endringar i vurderingsforskrifta til opplæringslova knytt til karakterane i orden og åtferd som har også har fått eit større fokus på sosial læring. Ingen av informantane meinte at dette har fått konsekvensar for korleis dei tenker om karakterane i orden og åtferd. Grunngevinga er også ganske samstemt, både frå leiarar og lærarar, at dette er noko dei har arbeida med og hatt fokus på i mange år. Det berre stadfestar og støtter opp under at arbeidet dei held på med er viktig og at det er elevane si sosiale læring og livsmeistring det til sjuande og sist handlar om. Dette viser også igjen i svar dei gav på spørsmålet om kva for tankar dei gjere seg om karakterane i orden og åtferd framover, der sju av åtta vil ha dei vekk. To av leiarane har eit tydeleg personleg engasjement for å fjerna karakterane i orden og åtferd: «Eg håpe jo inderleg, i den grad eg kan bidra med noko, er å få dei vekk. Det er det ingen tvil om. [...] For skal du ha tak i sosial læring, så nytte det ikkje å skriva ned alle feiltrinn ein gjere. Det er ikkje sånn me gjer det. Skal du bygga ein relasjon så er det heilt andre strengar du skal spela på for å få desse tinga til» (A3) og «Ja, behøver dei ikkje. Me treng dei ikkje. Har ingen funksjon i det heile tatt, synes eg. Det seier absolutt [...] ingenting om Anna Hansen at ho har nedsett i orden og åtferd fordi ho fekk 10 kryss. Det seier ingenting om ho for ho har hatt ein fantastisk utvikling det siste halvåret og ho er på veg» (A2).

## 5.5 Endring av lærarrolla

Som fleire av informantane har peika på, så inneber forsøket ei stor endring frå innarbeida tradisjonar i skulen. Dei fleste informantane opplever likevel at dette ikkje har mykje på korleis dei utøver lærarrolla, men at dei endringane som blir beskrive er positive, også hos dei som var skeptiske frå før. Endringane dei beskriv er at forsøket har medført at dei rettar meir merksemd mot relasjonsbygging og utvikling, og dei opplever at forholdet mellom lærar og elev er endra. To av lærarane seier det slik: «At du har fokuset på ein anna stad, du har fokus på å sjå etter det elevar kan, ikkje ha fokus å det dei ikkje kan eller dei feila dei gjere. Og at det har endra oppdraget vårt» (L4) og «Ja, på ein måte. Altså dette tenker eg var i utvikling allereie før prosjektet[...] det der å gå vekk frå den veldig strukturbaserte firkanta skulen der eg er sjefen og du gjere som eg seie [...]» (L5).

Medan ein av leirane meiner å sjå fylgjande endring av lærarrolla: «Ja, det tenker eg jo. Men tenker jo på ein veldig positiv måte har det endra lærarrolla. Nemleg på det at du må bygga opp den relasjonen på ei heilt anna måte, og du får jo eit mykje betre utgangspunkt for ein god relasjon når du kan komma i dialog i staden for ein straff som ligg der» (A2).

Men det er også to av lærarane som seier at dei gjer det same som før, og at lærarrolla dei utøver ikkje blir påverka av eit forsøksprosjekt. Ein av dei seier det slik: «Nei, det gjorde det ikkje altså. Du gjer det same så du, du må berre [...], du kan ikkje bli påverka av det der» (L2).

Når det kjem til spørsmålet om dei har opplevd at premissane for forsøket gjorde noko med det skjønnet ein har som profesjonsutøver, trekker dei fleste informantane fram at det eigentleg ikkje gjorde det, men at det til ein viss grad endra det. Dette tyder på at skulane dei jobbar ved hadde ei innarbeidd konsekvenspedagogisk tilnærming som harmonerer med praksisane og normene i forsøksprosjektet. Som ein av leiarane forklarar, ser ein ut frå dette pedagogiske grunnsynet brot på ordensreglementet som ein læresituasjon, og ikkje noko som utløyser straff: «[...] det er eleven sjølv som skal sjå sin situasjon, skildra den og kunna sjå om han kan finna, eller tenka seg problemstillingane knytt til det som er gjort og ser du for deg ei løysing, korleis tenker du, ser du for deg vegen vidare. Få eleven heile vegen til å komma med dette, ikkje at læraren sit heile vegen og fortel deg kva du skal gjera. Den vegen skal eleven sjølv både velja og laga» (A3).



Ein av informantane trekker også fram at lærarar i dag ikkje skal driva med oppseding av elevane, men danning. Det er ikkje lenger lærarane sin jobb å oppseda elevane slik som det tidlegare har vore, då det i oppseding ligg verdiar som er ulike frå familie til familie. Det er hovudoppgåva til heimen. Informanten seier det slik: «Me skal driva sosial ansvarslæring [...]. Nokon vil seia at i det ligg det oppseding, men det er ikkje det på nokon måte. Det er ansvarslæring» (A3).

Ein leiar peiker på at det er ei stor endring og at det kan vera ei utfordring for enkelte, men at det er her profesjonaliteten kjem inn og ein må klara å forholde seg til endringane som kom med forsøket på ein profesjonell måte. Ein anna leiar peiker på at det er no me faktisk har eit skjønn som me kan bruka der det før var eit system som bestemte for oss. Medan ein av lærarane trekker fram at dette har vore ein læringsprosess og ein del av utviklinga hans, og at skjønnnet du har som lærar dermed også utviklar seg etter som tida går.

## 5.6 Avsluttande oppsummering av funn

Det er karakterane i orden og åtferd som tradisjon informantane først og fremst trekk fram når dei skal snakka om forholdet sitt til dei. Dei beskriv at dette har vore ein så naturleg del av skulekvardagen at det ikkje har blitt snakka om me burde fortsetja å ha det eller erstatta det med noko anna. Saman med at karakterane i orden og åtferd har vore eit viktig verktøy for lærarane når det kjem til å setja grenser for kva som er akseptabel orden og åtferd hos elevar, og å gje sanksjonar når elevar bryt med denne norma. Ein av utfordringane som det blir peika på når dei skal handtera og setja karakter på elevane er at det ikkje nokon plass står kva som kjenneteiknar god orden og god åtferd. Dette har gjort det nødvendig med eit system med skriving og teljing av merknader for å prøva å gjera det så rettferdig og føreseieleg som mogleg for elevane. Så kjem utfordringa når lærarane tolkar og brukar skjønnnet sitt ulikt når dei skal praktisera skulen sitt orden- og åtferdsreglement som dannar grunnlaget for fastsetjinga av karakterane i orden og åtferd.

For dette med rettferd og føreseielege vilkår er eit ideal som det ser ut som lærarar prøver å nå uavhengig om dei er for eller i mot å setja karakterar på elevane sin orden og åtferd. Det ser ut til å eksistera to hovudmåtar å tenka når det gjeld korleis dei skal få dette til. Dei som er skeptiske til å ta vekk karakterane etterlyser måtar å skriftleg kunne dokumentera ulike hendingar om dei ikkje lenger skal skriva merknader. Og at dette er viktig for dei for å kunna gjera ein god og etterretteleg jobb. Også overfor dei verksemdene me sender lærlingar til.

Medan dei som er meir for å ta vekk karakterane i orden og åtferd ikkje ser behovet for å kunna dokumentera noko skriftleg, då samtalar med elevane erstattar dette. Uansett utgangspunkt så er informantane einige om at det må jobbast med ei felles haldning til korleis me skal arbeida med handla knytt til desse karakterane om me skal ha dei.

Motstand og friksjon kjem til syne både direkte og indirekte gjennom intervju med informantane. Sjølv om det er skilnader på skulane, så kjem motstanden fram i synet på korleis leiinga har handtert prosessen før forsøket vart sett i gang og sjølve igangsetjinga av det. Og ei oppleving av at eit viktig verktøy i handteringa av elevane sin orden og åtferd er tatt vekk utan at dei har fått noko god erstatning. Men òg at endring i seg sjølv er krevjande og ofte møter motstand i ein travel skulekvardag. Informantane opplever at dei har ulikt syn på karakterane og systemet rundt det i seg sjølv, og korleis reglar og rutinar rundt det skal praktiserast, noko som kan skapa friksjon i samarbeidet.

Informantane erfarer også at motstanden og friksjonen roar seg ned etter kvart som tida går og de gjere seg nye erfaringar og det blir etablert nye vanar og måtar å tenka på. Dei positive erfaringane frå forsøket med danning av betre relasjonar med elevane, og det at lærarane relativt kort tid ut i forsøket opplevde at det gjekk fint å gjera dette på ein annleis måte, kan saman med tida vera med å forklara at det ikkje vart større motstand mot å ta vekk karakterane i orden og åtferd. Saman med det forarbeidet som var gjort med innføringa av konsekvenspedagogikken og dei strukturelle grepa med å jobba i team knytt opp til klassar.

Det eg sit igjen med som hovudinstrykk etter intervju med informantane er at det er ikkje *karakterane* i orden og åtferd i seg sjølv som er viktige for dei. Men det karakterane i orden og åtferd representerer som tradisjon, symbol og praksis. Det er endringar i denne måten å tenka og handla på rundt desse karakterane som har skapt motstand og friksjon. Og at dei gjennom forsøket har funne andre, og for mange, betre måtar å arbeida med elvane sin sosiale læring og sosiale handlingskompetanse på. Måtar som ikkje berre fungerer betre for elevane, men som også gir dei som arbeidar i skulen noko verdifullt tilbake i form av betre relasjonar, kjennskap til og forståing av ungdommane dei arbeidar med. Og at lærarane på denne måten ser at dei er i betre stand til å hjelpa dei å meistra sine eigne liv.



## 6. Drøfting

Drøftinga av funna vil bli organisert i tre deler, ut frå forskingsspørsmåla i denne studien. Først vil eg søka å identifisera kven er dei institusjonelle entreprenørane i forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd er, deretter vil eg diskutera kva for normer og praksisar som kjem i friksjon under forsøket, og til slutt vil eg drøfte om deltakinga i forsøksprosjektet har ført med seg endring av institusjonell tyding. Desse tre delane skal til saman svara på hovudproblemstillinga; «Norske skular er dei einaste i verda som bruker karakterar i orden og åtferd. Kva for erfaringar har leiarar og lærarar ved to skular som har deltatt i eit forsøksprosjekt der desse karakterane blir tatt vekk?»

### 6.1 Kven er dei institusjonelle entreprenørane i forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd?

Å ta vekk karakterane i orden og åtferd er eit skuleforsøk som ikkje før har eksistert i Noreg. Dei institusjonelle entreprenørane som har drive fram dette forsøket, i kan forståast som leiinga ved dei to skulane. Det er dei som har tilgang, og høve, til å mobilisera ressursar og som uttrykker ein klar ambisjon om at dette forsøket i framtida skal bli ei permanent ordning i det norske skuleverket. Det er også dei som er i posisjon til å kopla sitt endringsprosjekt til andre aktørar, som Rogaland fylkeskommune og Utdanningsdirektoratet sine aktivitetar og interessefelt, og klara å forma det slik at det passar inn og får legitimitet. Dei sentrale argumenta som nyttast av leiinga både på skule A og B for å gje forsøksprosjektet legitimitet hos myndigheitsaktørar, er at karakterane i orden og åtferd i praksis ikkje tener elevane si sosiale læring, og at det å ta desse karakterane vekk vil stimulera skulane sitt arbeid med elevane sin handlingskompetanse, slik som sosial handlingskompetanse blir forstått ut frå den nye overordna delen av læreplanverket. I Rogaland har forsøksprosjektet etter kvart fått mange interessentar, og fem skular har følgt etter pioneren som starta ut i 2014.

Pionerane i forsøksprosjektet var leiinga ved skule A, medan leiinga ved skule B følgde etter to år seinare. Forståinga av leiinga som dei institusjonelle entreprenørane kjem fram i dei informantane fortel om «rektor som ein kulturberar» og at leiinga har gjort «det å prøva nye ting er ein tradisjon». På skule B, som kom seinare i gang med forsøket, blei deltakinga i prosjektet presentert som noko ein skulle vera med på, utan at det var ein prosess i forkant som involverte resten av kollegiet. Leiarane på begge skular legg tydeleg vekt på dei positive

erfaringane med forsøket, sjølv om dei erkjenner at det nok kan ha vore utfordrande for enkelte lærarar å endra praksis. Leiarane ved dei to skulane legg ikkje vekt på at lærarane praktiserer det å setja merknader ulikt, og at dette kan gjera at karakterar i orden og åtferd blir sett tilfeldig, avhengig av kven eleven får som lærar. At leiarane ikkje nyttar denne typen argument, som til dømes står sentralt i ein evalueringsrapport om forsøket (Bru et al., 2019), kan forståast som eit uttrykk for at dei ikkje vil splitta lærarane, men heller byggja alliansar til dei og samla dei om eit prosjekt som er i tråd med tilrådingar frå nyare forskning og ferske styringssignal som kjem frå dei norske skulestyresmaktene i form av nye læreplanar.

Hovudfokuset har innafor institusjonell teori vore at organisasjonsprosessar blir forma gjennom institusjonelle normer og praksisar som veks fram over tid, og står dermed i kontrast til institusjonelt entreprenørskap der blant anna aktørane si handlekraft og evne til å handla sjølvstendig står sterkt (Garud et al., 2007). Battilana et al. (2009) prøver med «The paradox of embedded agency» å kombinera desse ulike teoretiske perspektiva med å seia at sjølv om menneske er styrt av dei sosiale samanhengane og normene som eksisterer, klarar aktørar samstundes å skapa nye samanhengar og normer gjennom eigen handlingar. Etter mi forståing er det dette forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd eit døme på dette.

Leiinga, som er å forstå som dei institusjonelle entreprenørane, er dei som har teke initiativ til og gjort dei nødvendige grepa som skal til for å få godkjent eit forsøk som på fleire måtar skapar nye normer og nye måtar å sjå på elevane si sosiale læring. Men det skjer ikkje i eit vakuum. Nyare skuleforskning og ulike nasjonale styringsdokument er med og spelar delvis på lag med forsøksprosjektet, noko som er med på å gje aktørane den opninga som trengs for å kunna knyta prosjektet sitt til andre aktørar sine interesser. Garud og Karnøe (2003) seier at dette er noko som skjer innafor dei strukturane som aktøren sjølv har skapt, og dermed blir strukturen ei plattform for aktøren som dei kan utfolda seg på. Eg tenker at gjennom arbeidet som dei to skulane har lagt ned i konsekvenspedagogikken, har dei skapt seg ei plattform som spelar på lag med dei aktørane ønsker å få til og at aktørane på denne måten også kan sjåast på som kunnskapsrike agentar som er i stand til å handla på andre måtar enn dei handlingsmåtane som i lang tid har blitt teke for gitt i det norske skuleverket.

For institusjonelle entreprenørar er det viktig å byggja alliansar med andre som har same interesse i å transformera eksisterande institusjonar (DiMaggio, 1988; Hardy & Maguire, 2017; Lawrence & Suddaby, 2006; Maguire et al., 2004). Skulane i denne studien har gjennom mange år hatt eit samarbeid om konsekvenspedagogikk som rettesnor i arbeidet med

elevane og elevane si sosiale læring. Konsekvenspedagogikken kan sjå ut til «å spela på lag med» tenkinga i forsøksprosjektet, men funna i denne studien tyder på at initiativet har vore drive fram av eit samarbeid først og fremst på leiarnivå, og at dei ikkje i heile forsøksperioden har vore like medvitne i å bygga alliansar på lærarnivå. Dette ser særskilt ut til å gjelda på skule B, der innføringa og oppstarten av forsøket gav forsøket meir motstand av prosessgrunnar. Måten forsøket blei presentert på her kan sjå ut til å bryta med eksisterande institusjonelle normer, strukturar og oppfatningar på det feltet aktøren operer i (Battilana et al., 2009), og dette kan vera eit medvite val av leiinga på skule B, fordi evalueringsrapporten frå forsøka i Rogaland (Bru et al., 2019) viser at det å var ved denne skulen flest lærarar, før forsøket, meinte at det å setja merknader og gje karakterar i orden og åtferd hadde ein viktig funksjon. Bru et al. (2019) peiker på at prosessen i forkant av forsøket har vore ganske annleis ved dei to skulane som starta med forsøket i 2017, samanlikna med den toppstyrte prosessen i dei «gamle» skulane som eg har tatt for meg i denne studien.

Det kan likevel sjå ut til at skuleleiinga undervegs fekk tilslutning frå dei fleste lærarane som blei intervjuja i denne studien. Ei tolking av dette funnet er at lærarane som deltok i denne studien faktisk blei overtydd undervegs, medan ei anna er at dei i utgangspunktet ikkje var blant dei mest skeptiske til forsøket. Ein anna faktor som må takast med i tolkinga er at eg som gjennomførte intervjuja er leiar ved ei avdeling i skulen. Som me har sett i metodekapittelet, er det å gjera slike undersøkingar i seg sjølve er ein sosial intervensjon (Denzin & Lincoln, 2003, s. 90) som kan forventast å påverka det som blir studert. Eg søkte informantar med ulike opplevingar av forsøket for å motverka dette, og mi erfaring var at dei som melde seg til å delta i studien snakka oppriktig, men ein kan ikkje i ei undersøking av eit lite tal informantar forventa at akkurat dei som deltek i studien skal vera representative for heile skulen. Om det finst andre som frå starten av var meir skeptiske til initiativet frå dei institusjonelle entreprenørane på dei to skulane, skal eg derfor ikkje utelukka.

## 6.2 Kva for normer og praksisar kjem i friksjon ved skular som deltek i eit forsøk med å ta vekk karakterane i orden og åtferd?

For å studera friksjon som kan forventast i institusjonelle endringsprosessar, har eg i denne studien supplert teori om institusjonelt entreprenørskap med perspektivet institusjonelle logikkar. Informantane si meiningsdanninga om forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd, er eit stort tema, og blir derfor grundig gjort greie for.

Logikkar forklarar kva som skaper ei kjensle av fellesskap og samhald mellom aktørar på ulike organisasjonsfelt. Det vil seia at når konflikt og friksjon oppstår *på*, eller mellom felt, kan dette skuldast at felta er prega av ulike institusjonelle ordenar, med tilhøyrande logikkar (Thornton et al., 2012). Skuleverket kan sjå ut til å vera prega av ein profesjonsorden som er kjenneteikna av at autoriteten til læraren kjem gjennom utdanninga dei tek og den erfaringa dei får i praksis. Som me har sett av det informantane i denne studien fortel, krev kompleksiteten i arbeidet deira stor grad av autonomi, også for å kunna utøva det skjønnet som må til når dei arbeidar med å utvikla elevane sin sosiale handlingskompetanse. Denne kunnskapen gir også lærarane ei form for makt, og funn i denne undersøkinga tyder på at lærarane er i stor grad medvitne den posisjonen dei har i forhold til elevane sine. Dei set høgt, å gjera jobben sin på ein god og etterretteleg måte. I arbeidet med dei vanlege skulefaga legg dei vekt på at dei har støtte i dei ulike læreplanane som ei «objektiv kjelde» som slår fast kva kriteria som kjenneteiknar elevane sin fagkompetanse når dei får gitt karakterar. Kva som kjenneteiknar god orden og åtferd blir der i mot ikkje slått fast i forskrifta. Det blir dermed den enkelte skule og lærar si oppgåve å finne ut korleis elevar bør oppføra seg, og som skal visast att i desse karakterane. Funn i denne studien tyder på at det subjektive elementet ved desse karakterane er med på å utfordra læraren som fagperson, men det gjeld ikkje alle informantane.

Når informantane i denne studien beskriv at det kan oppstå konflikt eller friksjon knytt til det å nytta, eller ikkje nytta, karakterar i orden og åtferd, kan det skuldast at det innafor den same profesjonsordenen i skuleverket kan eksistera ulike institusjonelle logikkar. Som skissert i teorikapittelet, har eg skilt mellom to institusjonelle logikkar for å få grep om korleis normer og praksisar knytt til karakterane i orden og åtferd kan variera. Den eine er ein byråkratisk logikk, med ein tilhøyrande skriftlegheitslogikk, som ser ut til å prega meiningsdanninga hos lærarar som er skeptiske til forsøket. Medan den andre er ein meir uformell relasjonslogikk, med ein tilhøyrande munnleg logikk, som vektlegg munnleg kommunikasjon med den enkelte elev, og som «spelar på lag» med tenkinga og verdiane i forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd. Denne logikken blir nytta for å gje mening til erfaringar både av leiarane og av lærarane som er entusiastiske for forsøket, men samstundes vil eg visa at inndelinga i ulike logikkar er meir komplekst fordi ein finn element av begge logikkane, og deira underlogikkar hos alle informantane i denne studien.

### 6.2.1 Institusjonaliserte normer og praksisar

Det etablerte institusjonelle logikkane spring ut frå den tradisjonen og det administrative systemet som er bygd opp rundt det å handtera fastsetjinga av karakterane i orden og åtferd gjennom mange generasjonar. Desse praksisane og normene har gjennom mange år blitt institusjonalisert og det har utvikla seg formelle og uformelle sett med reglar som har forma aktørane si åtferd og styrt handlingsrommet deira. Tidlegare avgjerder er dermed med på å forma notida, men og det framtidige. Stiavhengnaden på dette området har vore, og er framleis, sterk i det norske skuleverket. Dette kjem til uttrykk hos fleire av informantane som seier at dei ikkje hadde tenkt tanken på at karakterane i orden og åtferd kunne takast vekk. Det «utenkelege» ved å endra denne praksisen, er interessant i lys av institusjonell teori som ser normer og praksisar som sosialt konstruerte. Fleire av informantane forklarar at det å setja karakterar i orden og åtferd som tradisjon, og at det er slik det er blitt gjort i alle år. Desse karakterane har vore like sjølvsegte å ha som karakterar i de ulike faga, og har såleis blitt oppfatta som ein naturleg og nødvendig praksis. At ein ikkje har tenkt det som mogleg å endra på karaktersetjingssystemet i orden og åtferd.

Samstundes har me sett at det skjer brot på institusjonaliserte normer og praksisar i skulen. Dei siste åra har me fått eit auka fokus på kor viktig den sosiale læringa til elevane er, både gjennom forskning, stortingsmeldingar og endringar av forskrifter for det norske skuleverket. Det dukkar også opp ein debatt i media der både lærarar, elevar og politikarar engasjerer seg. Og skule A som blei pioner får godkjenning frå Utdanningsdirektoratet til å starta opp eit forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd.

Formell regulering er ei av dei institusjonelle søylene i Scott (2014). Dette gjer endringar i opplæringslova sentral for å forstå dei regulative vilkåra på det institusjonelle feltet skuleentreprenørane opererer i, og som støtter eller hindrar sjansane for endring. Forskrifta til opplæringslova sitt kapittel 3 om individuell vurdering seier ikkje noko om kva som kan reknast som god orden eller åtferd. Dermed har den enkelte skule og lærar sjølv måtte finna eit system, som me har sett frå det informantane i denne studien fortel, er det viktig for dei at dette blir gjort på ein lik måte av alle lærarar og på føreseieleg måte for elevane. Eit sentralt poeng i evalueringsrapporten for forsøka i Rogaland, er at dårlege karakterar får negative konsekvensar for elevane sine sjansar som lærlingar, og deira sjansar i yrkeslivet generelt, og at det derfor er svært problematisk at slike karakterar blir praktisert ulikt og tilfeldig avhengig av læraren eleven møter på (Bru et al., 2019). Dette ulikebehandlingsproblemet ser det ut til at



lærarane i denne studien er medvitne om, og fleire gjev meining til sine erfaringar med forsøket ut frå idealet om likebehandling.

#### 6.2.1.1 Den byråkratiske logikken

Den byråkratiske logikken kjenneteiknast av ein tru på at formelle prosedyrar bør nyttast for å berekna karakterar i orden og åtferd på ein sakleg og nøytral måte. Lærarane skal ut frå denne logikken ha ei hierarkisk overordna rolle, etterretteleg registrera avvik frå skulereglementet, for så å summera opp desse avvika, eller merknadane, når karakterane skal fastsetjast.

Elevane skal ut frå denne logikken tilpassa sin orden og åtferd til regelverket, medan læraren på si sida har ein heimel for å kunna sanksjonera eventuelle brot på skulen sine reglar.

Skriving av merknader inneber ei registrering og teljing av elevane sin brot på skulen sitt reglement. Det det på eit gitt tal på merknader utløyser sanksjonar som til dømes varselbrev om fare for å bli sett ned i orden og/eller åtferd og kontakt med føresette. Der den ytste konsekvensen er at eleven kan få nedsett karakter i orden og åtferd.

Funna i denne studien tyder på at den byråkratiske logikken, som forutset at alle lærarane nyttar den same karakterfastsetjingsprosedyren, ikkje står sterkt på dei to skulane eg har undersøkt, men alle kjenner denne etablerte logikken og enkelte av informantane løfter fram at dokumentasjonselementet i det å setja karakterar i orden og åtferd er noko dei ser nytten i. Ein av dei seier dette slik: «Eg synest dei har vore greie å forhalda seg til dei, eg. Hatt eit middel for å visa elevane kva dei, dokumentera når dei kjem for seint og alt dette her og, og eg var motstandar av at dei skulle ta dei vekk. Det var eg» (L2).

Erfaringa til fleire av informantane er at denne karakterfastsetjingsprosedyren ofte fører til usemje mellom lærarane, og dei som er skeptiske til den meiner å sjå at den legg forholda til rette for eit hierarkisk og mekanisk forhold mellom lærar og elev. Dette kjem til uttrykk blant informantane gjennom utsegn som: «Altså det gamle systemet var litt sånn, kva skal me kalla det for, maskinelt nesten [...]. Nesten så kvar ein elev er ein maskin, og har dei fått eit visst tal feilmeldingar så må me reboota han, ikkje sant. Litt den haldninga der [...]» (L5). Medan ein anna legg vekt på at desse karakterane i praksis ofte blir gitt på urett grunnlag, og seier at dette er: «Ein av dei mest urettferdige karakterane som eksisterer» (A1).

Ut frå den byråkratiske logikken er det eit ideal å behandla elevane likt og etterretteleg. Det er dette skulane og lærarane prøver å få til med å laga eit føreseieleg administrativt system av noko som fleire av informantane peiker på ikkje lar seg systematisera i enkle kategoriar utan at ein går glipp av noko viktig undervegs. I arbeidet med elevar er ein i utgangspunktet formelt pålagt å ta omsyn til føresetnadane deira, derfor er det for mange variablar å ta omsyn til om alle eventualitetar skulle inkluderast i eit felles administrativt system for korleis merknadar og karakterar i orden og åtferd skal setjast. Og når dette i tillegg skal tolkast av den enkelte skule og lærar, så blir det nesten umogeleg å få dette til på ein rettferdig og føreseieleg måte overfor elevane. Dette er også noko informantane fortel om i denne studien. At det eksisterer ei forståing for at ein ikkje klarer, eller får til, at alle lærarar skal praktisera det etablerte karakterfastsetjingssystemet i orden og åtferd likt, er noko ein av informantane beskriv slik: «Har aldri vore, og kjem aldri til å bli. På ein så stor skule, med så forskjellige avdelingar. Er vanskeleg å få 120 lærarar til å gå i takt på eit sånt spørsmål. Forskjellige folk, det er menn, kvinner, det akademikarar, det er yrkesutøvarar, det er ulike alder, ulike tradisjonar, heilt ulike elevar, sant» (L3).

Som denne informanten peiker på, er det til slutt i stor grad opp til den enkelte lærar å velja korleis ein ser på, og nyttar seg av, det systemet og praksisen som det blir lagt opp til når ein har administrative system fr merknadar og karakterar i orden og åtferd. Dette kan, som me har sett, føra til friksjon mellom lærarar som praktiserer dette ulikt. Her trekker informantane fram at det kan vera utfordrande å samarbeida med kollegaer som har anna syn enn seg sjølv i vurderinga av elevane sin orden og åtferd. Nokon viser til diskusjonar og usemje mellom kollegaer og enkelte fortel at dei kjenner på eit press frå andre kollegaer om å handtera vurderinga på ein bestemt måte.

### Skriftlegheitslogikk

Som ein underlogikk av den byråkratiske logikken finn me skriftlegheitslogikken. Skriftleg dokumentasjon i sakshandsaming er sentralt for at byråkrati skal fungera på ein etterretteleg og transparent måte.

Fleire av lærarane i denne studien seier at det å kunna dokumentera arbeidet deira med karakterane i orden og åtferd er eit viktig verktøy i arbeidet. Det gjeld også blant fleire av dei lærarane som elles ikkje er tilhengjar av den byråkratiske logikken. Dette kjem til syne i ulike utsegn frå informantane som til dømes: «[...] altså skal du hamna ned på ei avgjerd så må du

jo ha det dokumentert. På ein eller anna måte. Så det er jo det som har eigentleg gått på den store diskusjonen då dei siste åra, korleis skal det dokumenterast» (L3).

Eg forstår dette som eit behov for lærarane å kunna dokumentera skriftleg det grunnlaget dei har for å setja karakterar på elevane sin orden og åtferd. Og om dei ikkje har det, så kan det vitne om at dei ikkje har gjort ein god nok jobb i forkant av fastsetjinga av karakterane og at det kan stillast spørsmålsteikn med den vurderinga som er gjort. Ein av informantane seier at det er i faga sine han har kompetansen sin og er i stand til å seia noko om elevane sine kompetanse, ikkje i orden og åtferd. Medan ein anna informant fortel at det eksisterer ingen opplæring i korleis ein skal vurdera elevane i orden og åtferd og at dette dermed blir opp til den enkelte å finna ut av dette: «[...] du blir jo aldri opplært i eigentleg, kor tid du skal gje merknad, ikkje sant, kva er det som skal trekka ned og kva er det me skal sjå på? Det er ingen som seier til deg at dette må du gje ein merknad på, så det er liksom prøving og feiling [...]» (L5). Dette meiner eg viser at lærarar er usikre på den vurderinga dei må gjera av elevane sin orden og åtferd og ønsker dermed å sikra det som blir gjort skriftleg. Slik at det er dokumenter, men også at ein kan gå tilbake i det som har blitt gjort om det skulle bli eit behov. Sjølv om det ikkje står nokon stad, verken i lov eller forskrift, at skulane er pliktig til å ha slik dokumentasjon i samband med vurderinga av elevane sin orden og åtferd. Fleire av informantane trekker fram at dei er utdanna innfor sine fagfelt og at det er i faga sine dei har kunnskap til å seia noko om elevane sin kompetanse. Arbeidet med å vurdera elevane sin orden og åtferd er noko dei er pålagt å gjera og er noko dei ikkje har formell kompetanse i. Dermed blir det å kunna skriftleg dokumentera det dei kjem fram til viktig for å kunna visa kva grunnlag dei har for å seia noko om elevane sin orden og åtferd. Det gjev dei også eit utgangspunkt når dei skal ta det opp med elevane og føresette. Det er ei oppfatning av at det skrivne ord veg meir enn munnlege tilbakemeldingar og er vanskelegare å argumentera mot. Slik eg ser det reduserer dokumentasjonen lærarane si uvisse på vurderingar som blir gjort av elevane sin orden og åtferd, som ikkje er eit område dei er utdanna til å setja karakterar i. samstundes er dette eit område dei veit kan spela ei rolle for eleven si framtid, særskilt for elevane som vel yrkesfag.

Det å kunna dokumentera noko skriftleg knytt til elevane sin orden og åtferd er også viktig for nokre av informantane med tanke på at mange av elevane på yrkesfag skal vidare som lærlingar til ulike verksemdar. Informanten som er særskilt oppteken av dette trekker fram at dette er viktig både for han som fagperson, men også for elevane og verksemdene: «[...] for det får jo konsekvensar både for meg, skule, ungdommen og arbeidsgjevar [...]» (L2).

Det har tradisjonelt vore ei forståing av at verksemdene at karakterane i orden og åtferd har blitt tillagt avgjerande vekt ved rekruttering av nye lærlingar og av den grunn ikkje må fjernast. Men det kjem ikkje fram i nokon av intervjua med informantane at dette har vist seg å vera ei aktuell problemstilling ovanfor dei verksemdene skulane har kontakt med. Det kan tyda på at også verksemdene i praksis ikkje etterspør slike karakterar om dei ikkje får det, og at dei er klar over at karakterane i praksis ikkje alltid blir sett på eit nøytralt og likt grunnlag. På same måte som i andre tilsetjingsprosessar har verksemdene byrja å rekruttera lærlingar på bakgrunn av referansar frå praksisperiodar, som blir supplert med intervju med den enkelte elev.

Mange av informantane som er tilhengjarar av forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd er samstundes også opptatt av likebehandling, som i utgangspunktet er ei byråkratisk dyd. Det kan sjå ut som dei er på leit etter noko «felles» som kan erstatta den likebehandlinga og det føreseielege som i prinsippet skulle realiserast i det meir tradisjonelle formelle systemet, men som dei i praksis har erfart ikkje fungerer etter hensikta. Og at behovet for å kunna skrifteleggjera arbeidet deira med elevane si sosial læring og karakterane i orden og åtferd, på ein eller anna måte, er eit forsøk på dette. Likebehandling kan sjå ut til å vera det springande punktet både i det etablerte karakterfastsetjingssystemet og i den nye forsøksordninga som inneber at ein tek vekk merknadar og karakterar i orden og åtferd. Det tyngste argumentet for å ha desse karakterane, og det mest svekkande for legitimiteten i det å nytta slike karakterar, er slike fleire av informantane ser det, at desse karakterane ofte blir sett på eit for tilfeldig grunnlag, samstundes som de kan ha negative konsekvensar for framtida til dei elevane som får dårlege vurderingar i orden og åtferd. Særskilt gjeld dette for yrkesfagelevane.

### 6.2.2 Nye normer og praksisar

Dei nye normene og praksisane som veks fram kjem til syne som motpolar til dei institusjonelle logikkane på det etablerte feltet, som er basert på å vera avhengig av ein sti og den tradisjonelle måten å tenka om elevar sin sosial læring og utvikling. Tilhengjarar av dei nye normene og praksisane, som kjem til uttrykk i forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd, meiner at sosial læring og utvikling ikkje skjer med ulike disiplinære systemløyisingar som eksisterer og som lærarane praktiserer ulikt. Dei meiner at skulen er i betre stand til å ivareta elevane si sosiale læring og utvikling gjennom gode relasjonar mellom

lærer og elev, gjennom likeverdig dialog og å møte elevane med forståing og respekt. Dei meiner karakterane i orden og åtferd seier lite, eller ingenting, om elevane sine menneskelege kvalitetar, personlegdom, sosiale eigenskapar eller framtidige utvikling. Og at me som ein konsekvens av dette ikkje treng desse karakterane og det tilhøyrande administrative systemet med å skriva merknader lenger. Ut frå funna mine meiner eg at me kan finna to institusjonelle logikkar som pregar erfaringane med nye praksisar og normer hos lærarane og leiarane som deltok i denne studien.

### 6.2.2.1 Den uformelle relasjonslogikken

Den uformelle relasjonslogikken kjenneteiknast av ei tru på å byta ut formelle prosedyrar med uformell relasjonsdanning mellom lærar og elev som den rette vegen å gå i arbeidet med elevane si sosiale læring. Lærarane skal ut frå denne logikken møte elevane med likeverd, respekt og dialog, og fungera som ein rettleiar i eleven sitt arbeid med sin sosiale handlingskompetanse ut frå normene i samfunnet. Elevane skal i denne logikken ta ansvar for sine egne handlingar og gjennom samtale med lærarane oppmuntrast til å vurdere aktuelle alternativ og konsekvensar, og ut frå dette gjere sine egne val.

Det er fokuset på relasjonsbygging som er står sentralt i den uformelle relasjonslogikken. Sosial læring handlar ikkje berre om å styra og kontrollera tankar, impulsar og handlingar. Det handlar også om meir grunnleggande indre strukturar som verdiar, haldningar og danning. Ut frå funna i denne studien så er dette ein sentral logikk for dei fleste av informantane. Ein av informantane seier det slik: «All den gode relasjonen eg fekk til elevane. For eg måtte jobba meir med relasjon, eg måtte djupare ned i noko for å klara å få dei til å forstå at dei måtte gjera ei endring.[...]» (L1).

Alle informantane i studien min trekk fram opplevinga av betre relasjonar med elevane som det mest positive med forsøksprosjektet. Det å læra elevane å kjenna, gjev dei eit betre utgangspunkt til å kunna rettleia elevane vidare i utfordringane dei står i. Ein informant uttrykker det slik: «Altså du får eit heilt anna forhold til elevane, du gjer det. [...] Men når du snakkar med dei, så ser du at det er så mykje godt i dei, ikkje sant, og dei ønsker veldig ofte å få ting til betre enn dei får til akkurat no, sant» (L5). Elevane gjev også uttrykk for at denne måten å bli møtte på er noko dei set pris på (Bringedal, 2015).

Den uformelle relasjonslogikken møter nokon ytre rammevilkår som gjer arbeidet med relasjonsbygging utfordrande. Når det ikkje lenger skulle skrivast merknader og setjast karakterar i orden og åtferd, så ansvarleggjer dette alle lærarane. Før var det i stor grad kontaktlærarane som tok ansvar for å snakka med elevane om sosial læring. Her får alle lærarane eit ansvar med å bygga relasjonar til elevane og hjelpa dei med den sosiale læringa. Her viser funna mine at informantane i stor grad opplever at dette er meir tidkrevjande enn tidlegare, då det krev jamlege samtalar med alle elevane dei har. Ein informant kjem med dette hjertesukket: : «[...] Korleis skal eg få tid til å snakka med dei? [...] Eg får ikkje tid til desse samtalane. [...] I år har eg 75, og eg ser jo at det å snakka med kvar enkelt av dei kvar einaste veka er veldig tidkrevjande. Kor tid skal eg undervisa liksom?» (L5).

Desse samtalen skal gjerast innimellom undervisning, møteverksemd, samarbeid med kollegaer og eige for- og etterarbeid. Som programfaglærarar har ein mange timar i veka saman med klassen sin og dermed færre elevar å forholde seg til og betre tid til følgja opp dei opp. Medan nokre av informantane som er fellesfaglærarar, har mange klassar dei underviser i, mange elevar og ofte få timar med kvar klasse i veka. Dette gjer det utfordrande å få tid til å danna gode relasjonar til elevane, men også det å ha tid nok til å samtale med dei. Nokre av informantane fortel også at dei kjenner seg lite komfortable med å skulla gå i dialog med elevar som har det vanskeleg, då dei er usikre på korleis dei skal gjera det og korleis dei skal klara å hjelpa: «Så den der kjensla av at eg ikkje er heilt sikker på meg sjølv i denne situasjonen, den kjente eg på i byrjinga [...]» (L5).

Til tross for desse utfordringane med å lukkast med relasjonsbygginga med elevane, så er det stor semje om at dette med å bygga relasjonar med elevane verkar i arbeidet med den sosiale læringa. Men også at det blir opplevd som givande av lærarane å bli kjent med elevane på denne måten. Dette støttar også opp om forskning som seier at gode relasjonar til elevane er sentralt for lærarane sin jobbtilfredsheit (Bru et al., 2019).

### Munnleg kommunikasjonslogikk

Som ein underlogikk til den uformelle relasjonslogikken, finn me den munnlege kommunikasjonslogikken. I den munnlege kommunikasjonslogikken er det ikkje behov for å skrifteleggjera noko av den kontakten lærarane har med elevane om sosial læring, det er dialogen som er det sentrale elementet. Som den eine informanten forklarar det så finnes det ikkje to like personar og to like situasjonar, noko som gjere at det heller ikkje finnes to like

løysingar på ei utfordring eller eit problem. Dermed så vil ein stor del av elevane si sosiale læring og danning skje i møta og i dialogen mellom lærar og elev. Den munnlege kommunikasjonslogikken er i denne studien påverka av konsekvenspedagogikken som skulane har valt som pedagogisk retningsssnor. Her står den rettleiande samtalen sterkt som verktøy i jobben med å utvikla elevane sin sosiale læring og sosiale handlingskompetanse. Ein informant seier det slik: «Ja, for eg trur fleire så meg oppdaga at det gjekk an å endra, hjelpe elevane på rett kurs med samtale, rettleiing. Altså setja fokuset ein anna plass.[...].» (L1). Medan ein anna informant fortel det slik: «Absolutt blomstrande elevar. Elevar som gir tilbakemeldingar, som ser deg inn i augo og berre seie noko om så fint du møter meg. Eg føle at eg får rettleiing eller hjelp til å tenka sjølv. Og at eg faktisk finne løysingar sjølv» (L4).

I den munnlege kommunikasjonslogikken står rettleiande samtalar sentralt. Der det viktig at eleven kjenner seg sett og høyrte og møtt med likeverd, respekt og oppriktig interesse. Samtalane skal ikkje berre gje svar på den gitte utfordringa, men også i stor grad handla om motivasjon og relasjonsdanning. Målet for slike samtalar er hjelpe elevane gjennom å dela problemet og deretter å hjelpe til med å finna sjølvvalte løysingar på dei. Eit viktig element i dette er å godta at eleven kan velja å ikkje nytta seg av dei råde dei får av læraren og at ein då må hjelpe eleven med å velja eit mål som dei ønskjer. Som lærar blir det i dette arbeidet viktig å lytta aktivt og å fokusera på den utfordringa eleven tek opp og å hjelpe dei til å uttrykka, klargjera og definera kva dei står i og dela det opp i handterlege deler. Ein skal unngå å stilla spørsmål om kvifor, men heller fokusera på å hjelpe eleven med å avgjera kva som skal gjerast og vurdera alternativ og konsekvensar. Den munnlege kommunikasjonslogikken bygger også på det som er vanleg praksis elles i samfunnet når det gjeld korleis ein tek opp og snakkar om noko som er utfordrande og som ein treng hjelp til.

### 6.2.3 Ei blanding av logikkar

Eg har ikkje funne at informantane mine plasserer seg i den ein eller den andre logikken, men det finst hovudlinjer der tilhengjarar av forsøket gir mening til sine erfaringar gjennom den uformelle relasjonslogikken og den munnlege kommunikasjonslogikken. Medan skeptikarane i større grad gir mening til sine erfaringar gjennom det eg har kalla den byråkratiske logikken og skriftlegheitslogikken. Likebehandling er eit ideal i den byråkratiske logikken som mange av lærarane løfter fram, men som dei ønsker å gjenskapa, eller transformera, i ei ny form.

Ut frå perspektivet institusjonelle logikkar kan ein forventa at forandring blir skapt i friksjon mellom forskjellige institusjonelle meiningsordenar, normer og praksisar (Berg Johansen & Boch Waldorf, 2017). Når nye normer og praksisar kjem til på eit felt, kan det føra til institusjonelle endring ved at me ser ei rørsle frå ein dominant logikk til ein anna. Og om dei nye logikkane blir dei dominerande, så gjev det ei ny retning for dei som arbeidar på feltet (Reay & Hinings, 2009). Reay og Hinings (2009) argumenterer likevel for at fleire konkurrerande logikkar kan eksistera side om side på eitt felt. Og at dette vil kunna skapa konflikt og maktkamp mellom dei ulike logikkane fram til noko av dei vinn fram som dei dominante. Alle informantane fortel at dei opplever det som viktig at lærarane har eit felles syn på, og rutinar for, korleis dei skal arbeida med karakterane i orden og åtferd. Og at det viktigaste er at dei har ein felle haldning og felles verdiar som dannar grunnlag for dette arbeidet. Det er akkurat denne sameksistensen av den byråkratiske og relasjonslogikken som går att i det informantane fortel. For sjølv om alle informantane seier at det er viktig med felles haldningar og verdiar i arbeidet med elevane sin orden og åtferd, og er einige om at det eksisterer eit felles system som skal ta i vare dette, så er også alle einige om at det ikkje eksisterer ei felles *haldning* til korleis dette systemet skal praktiserast.

Den store variasjonen mellom lærarar i handlinga til korleis systemet for merknadar og karakterar i orden og åtferd skal nyttast, skapar, slik fleire av informantane ser det, store legitimitetsproblem for ordninga, og slike legitimitetsproblem er ved å merka seg i denne samanhengen, fordi dei motiverer til forandring og gir plass til institusjonelle entreprenørar (Hardy & Maguire, 2017).

#### 6.2.4 Ulike logikkar skapar motstand og friksjon

Friksjonen som klårast kan identifiserast i denne studien går mellom den byråkratiske logikken og relasjonslogikken. Når etablerte praksisar og normer blir utfordra av nye måtar å tenka og handla på, så skaper det motstand og friksjon hos nokon av dei tilsette. Det oppstår ein form for konkurranse mellom tilhengjarane av dei ulike logikkane om kven som står for den «rette» måten å tenka og handla på. Denne konkurransen vil vara til enten det etablerte eller framveksande normene og praksisane som går av med sigeren, og med det blir den dominerande institusjonelle logikken på området. Dette er ein utfordrande periode både for lærarar og leiarar i organisasjonen. For leiarane blir dette arbeidet med å få personalet til å gå same veg til ei form for balansekunst. Særskilt gjeld det kanskje i dette tilfellet, der det er



leiargruppene på dei to skulane som har teke initiativ til forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd- Med det blir dei samstundes ein del av dei nye normene og praksisane som er i ferd med på komma til på feltet.

Eg finn lite friksjon blant lærarane som oppstår som eit direkte resultat av forsøket. Men ut frå det informantane fortel, kan den friksjonen som eksisterer blant anna knytast til korleis forsøket vart introdusert og innført på ein av skulane, som gjorde at nokon av lærarane ikkje kjente seg god nok førebudd på det som kom. Dette gjere at måten forsøket blei introdusert på blei sett på som eit døme på entreprenørskap i den forstand at det bryt med dei eksisterande institusjonelle normene om å involvera heile personalet i endringar som har tyding for korleis arbeidet i klasserommet skal gjerast. Prosessen som blei brukt i skule A for å skapa nye modellar for organisering avviker her frå normer, strukturer og oppfatningar på det feltet aktøren opererer i (Battilana et al., 2009).

For fleire av informantane er det prosessen i forkant av forsøksprosjektet dei reagerer på, og ikkje innhaldet i forsøket. Ein av informantane forklarar det slik: «[...] Det kom så bang, nå skal me gjera det slik. Eg føler, og det er ikkje berre meg så føler det, me har jo snakka litt om dette her når me heldt på, og du blir overkøyr. Altså det er ingen som spør oss: Kva synes de om dette her før me byrjar [...]» (L2).

Andre teikn på friksjon som dukkar opp i intervjua med nokre av informantane er kjensla av at dei opplever å ha bli tatt frå eit viktig verktøy i skulekvardagen når det kjem til handteringa av elevane sin orden og åtferd. Og at dette vart skifta ut med dialog og samtale, som dei opplevde ikkje var ein god erstatning for det dei hadde hatt. Ein informant opplevde det slik: «Ja, altså me har, hadde jo ingen verkemiddel lenger, det var å snakka og snakka. Og det var jo, heldigvis så var det jo enkelte som tok det til seg. Og andre berre let vera, og så berre ja sa dei, og så var det same igjen neste dag. [...] Og då følte du står makteslaus med det» (L2).

Samstundes så seier ein av informantane i studien, som er tilhengjar av den tradisjonelle institusjonaliserte byråkratiske logikken, at det kan oppfattast som politisk ukorrekt å ikkje vera for det nye som blir introdusert av leiinga, og at han opplever å ikkje bli høyrte. Dette kan nok vera ei oppfatning fleire av lærarane deler, men som av den grunn ikkje kjem til syne i personalet. For sjølv om det kan sjåast ut som at dei etablerte logikkane har blitt fortrent av dei framveksande logikkane, så kan det likevel vera at enkelte lærarar handlar etter dei «gamle» logikkane og berre tilsynelatande har akseptert den «nye» logikken (Reay & Hinings, 2009). Eller at lærarar under dei tidlegare etablerte logikkane tilsynelatande har sett

merknader og følgd den rådande praksisen, men i liten grad faktisk har gjort det. Fordi læraren har stor autonomi i klasserommet, kan begge desse alternativa vera ei mogleg tilpassing.

Konsekvenspedagogikken som dei to skulane er inspirert av og jobbar etter «spelar på lag» med forsøket si vektlegging av å bygga relasjon til elevane. Samstundes har me sett at det frå før eksisterte ein friksjon mellom lærarar som var tilhengjar av relasjonslogikken og lærarar som var tilhengjarar av den institusjonaliserte byråkratiske logikken. Dette kjem særskilt til syne i vurderingssituasjonar der dei skal samarbeida. Dette kan sjåast på som ein pedagogisk usemje blant lærarane om kva som er best for elevane, men det er også fleire som seier at det å setja karakterar og merknadar i orden og åtferd fell utanfor det dei har fagleg kompetanse i. Medan ein av informantane er tydeleg på at elevane si sosiale læring best blir teke i vare med den tradisjonelle og etablerte måten å handtera det på, meiner dei andre informantane at det beste for elevane er å bli møtt med samtale og forståing for individuelle forhold som gjer at skulen sitt ordensreglement ikkje alltid kan etterlevast i praksis. Fleire av informantane trekker fram at dei kjenner på å ha mista eit viktig verktøy i arbeidet med elevane, medan ein informant spør om kva ein skal gjera om desse samtalen ikkje fører fram overfor elevar og ein får til ei endring. Dette kan forståast som at det ikkje nødvendigvis er i arbeidet med elevane si sosiale læring lærarane kjenner dei har mista eit viktig verktøy, men som i rolla som klasseleiar og i møte med elevar som utfordrar normene og reglane som finn i skulen.

Usemja kan også sjåast i samanheng med den enkelte lærar si oppleving av skulen si oppgåva knytt til danning og oppseding. Skulen si oppgåve har historisk sett hatt eit betydeleg oppsedings- og verdielement som har endra seg over tid. Oppseding er eit ord som ikkje lenger nyttast, og verdiane i skulen sin funksjon som sosialiserings-arena har endra seg i takt med tida og utviklinga av eit fleirkulturelt samfunn. Orda som i dag blir nytta om målet for denne sosialiseringa, har blitt erstatta med danning og sosial læring. Det kan likevel sjå ut som at tilhengjarar av den byråkratiske logikken til ei viss grad framleis ser det som ein del av skulen si oppgåva å bidra til at elevane får ei tradisjonell oppseding, der avvik frå skulen sitt reglement i orden og åtferd blir møtte med negative sanksjonar for at eleven skal forstå at han eller ho må skjerpa seg, og at dette er viktig for elevane si framtid. Dette har samanheng med andre funn i studien som viser at mange av informantane har oppfatta karakterane i orden og åtferd som eit sanksjoneringsverktøy i arbeidet med elevane si sosiale læring. Og særskilt for ein av lærarane så er det viktig at det får konsekvensar for elevane når dei bryt skulen sitt orden- og åtferdsreglement. Han seier det slik: «[...] sånn som eg sjølv har oppfatta det, så har eg mista det siste verkemiddelet til å liksom kunna poengtera ting, merka at det får ein slags

konsekvens for eleven.[...] Så det, eg føle me har mista eit verktøy, derfor så, bruka mot elevane då for å seia det sånt, at dei må skjerpa seg [...]» (L2). Medan dei av informantane som har relasjonslogikken som utgangspunkt for si tilnærming i større grad handlar ut frå tankegangen om at det å driva oppseding i tradisjonell meining ikkje lenger er ei oppgåva for skulen slik det ein gang var, men at skulen sitt formål i dag er å utvikla elevane sin sosial læring og handlingskompetanse slik at dei skal bli i stand til å meistra sine egne liv. Ein av informantane seier det slik: «Me skal driva sosial ansvarsføring [...]. Nokon vil seia at i det ligg det oppseding, men det er ikkje det på nokon måte. Det er ansvarsføring» (A3). Dette tenker eg viser at medan det i oppseding tradisjonelt sett har vore eit sterkt element av sanksjonar og konsekvensar når ein bryt det som blir oppfatta som god orden og åtferd, så er det ikkje slik når ein tenker at ein driv med danning av elevar. I arbeidet med elevane si danning er andre verkemiddel, som likeverd, respekt og dialog, som spelar ei sentral rolle.

Ein anna forklaring på at eg fann lite friksjon knyt til dei nye praksisane og normene som støtter opp om forsøket, er at det no har gått ein del år sidan oppstarten. Informantane forklarar at dei opplever at med tida så går ting seg til, og at mykje av den motstanden eller friksjonen dei opplevde i byrjinga no har lagt seg. Lærarane kan sjå ut til å ha fått dei nye måtane å tenka og handla på meir under huda og fått erfaring med at dette fungerer og at det også hos dei fleste gjeve dei noko verdifullt tilbake i form av betre relasjonar med elevane.

Det er relasjonslogikken som står sterkast i dei to skulane eg har studert. Men element i den byråkratiske logikken har òg oppslutning hos dei eg har intervjuet, og det blir forklart ut frå at fleire av lærarane opplever å ha eit behov for på ein eller anna måte å skriftleggjera arbeidet med elevane si sosiale læring. Men dei eg har intervjuet har høyrte om andre lærarar på skulane sine som er tilhengjarar av karakterar i orden og åtferd. Spesielt trekk ein av lærarane som deltok i denne studien fram at slike karakterar kan ha stor tyding også for aktørar i skulen sine omgjevnadar, altså verksemdene som tek i mot lærlingar, og at det er viktig for dei at dei veit kva for karakterar framtidige lærlingar har i orden og åtferd. I Bru et al. (2019) si evaluering av forsøksordninga er det nettopp denne funksjonen som er den mest skadelege ved det tradisjonelle systemet med å setja nerkandar i orden og åtferd, for di det på tilfeldig grunnlag blir gitt vurderingar som kan få store negative konsekvensar for elevane si framtid.

Om me ser på slike kontroversar dette i lys av institusjonell endring som ein syklus, slik som Zietsma og Lawrence (2010) gjere, så går eit organisasjonsfelt frå institusjonell stabilitet til institusjonell konflikt når det blir sett spørsmålsteikn ved sentrale praksisar sin legitimitet.

Forandring kan skje når grenser som beskyttar den etablerte praksisen med å setja merknader og karakterar i orden og åtferd, byrjar å gå i oppløysing med at nokon har kapasitet og motivasjon til å engasjera seg i det arbeidet som må til for å endra denne praksisen.

Institusjonell innovasjon vil me først få når praksisar endrar seg og det finnes nokon med kapasitet til å etablere nye grenser og nye modellar for korleis ein skal arbeida i skulen med elevane sin handlingskompetanse. Og først når dei nye praksisane og tankemodellane er blitt allment aksepterte og legitime, medan dei gamle har blitt svekte eller nedkjempa, så vil me igjen gå over til ein fase med institusjonell stabilitet. Ut frå funna i denne studien, er det grunn til å tru at skulane, og særskilt skule B, framleis er i ein fase av institusjonell konflikt, der kollegial usemje om skriving av merknadar og karakterfastsetjing er det normale. Dette vil sannsynlegvis vara fram til det kjem ei endeleg avgjerd frå Utdanningsdirektoratet om framtida til karakterane i orden og åtferd.

### 6.3 Har det skjedd ei endring av institusjonell tyding?

Som me har sett forklarar informantane i denne studien at dei ikkje tidlegare har tenkt det som mogeleg å endre på karakterfastsettingssystemet i orden og åtferd. Det «utenkelege» ved å ta bort merknadssystemet og karakterane i orden og åtferd, tyder på at praksisane og normene knytt til dette administrative systemet har vore sterkt institusjonalisert i skulen. Å fjerne formelle prosedyrar som støtter opp om denne måten å arbeide med eleven sin orden og åtferd på, kan dermed sjåast som ei endring av potensiell institusjonell betydning, spesielt lokalt i dei skulane som deltok i forsøket. At fleire skular i Rogaland, og i resten av landet, har meldt si interesse for å delta i forsøket, tyder på at dei etablerte administrative prosedyrane for å sette merknader og gje karakterar i orden og åtferd er i ferd med å miste legitimitet, og at det ikkje lenger er uvanleg å sjå seg om etter alternative modellar som kan nyttast for å styrke skulen sitt arbeid med elevane sin sosiale handlingskompetanse, og som kan vere til hjelp for å transformere ei ordning med lange historiske røter i det norske skuleverket.

På den andre sida seier informantane som deltok i denne studien at forsøket ikkje har endra mykje på lærarrolla dei praktiserer. Dette taler for at endringa ikkje har så stor institusjonell tyding i dei to skulane som inkludert i denne undersøkinga. Det funnet som overraskar meg i denne studien er at få lærarar fortel om negative konsekvensar av forsøket på arbeidet dei gjere som lærar. Nokre av lærarane beskriv at det å ta vekk karakterane i orden og åtferd var

ei stor endring for dei både i måten å tenka og handla på, og ein kunne då forventast at forsøket hadde fått større negative for arbeidet deira som lærar enn det desse informantane fortel om.

Dei fleste informantane fortel at dei opplever at forsøket har gjort at dei har endra litt på lærarrolla si, men då til det meir positive. Dei seier at det har gitt dei eit større fokus på relasjonsbygging og på utvikling av elevane sin sosiale handlingskompetanse, og at dei på grunn av dette opplever at forholdet mellom dei sjølve og elevane er endra til noko betre. Ein informant seier det slik: «All den gode relasjonen eg fekk til elevane. For eg måtte jobba meir med relasjon, eg måtte djupare ned i noko for å klara å få dei til å forstå at dei måtte gjera ei endring.[...]» (L1). Fleire av informantane i studien seier også at det å ta vekk det administrative systemet for merknadar og karakterane i orden og åtferd, er ei endring som har gitt dei eit betre skjønns og eit større handlingsrom til å vurdere kva dei skal gjera ut frå kva som er best for den enkelte elev og å kunna ta omsyn til elevane sine føresetnader. Fleire fortel at dei opplever at opplevinga av å delta i forsøket er at det har fjerna dei frå eit firkanta og rigid systemfokus med lite rom for skjønns og tilpassingar. Medan eit par lærarar opplever at dette ikkje har endra noko for dei når det kjem til korleis dei ser på og opplever det å vera lærar, og desse forklarar at dei i utgangspunktet ikkje nytta systemet for merknadar i særleg grad. Dette tyder på at forsøksprosjektet for fleire av lærarane i dei to skulane eg har studert, eigentleg ikkje representerte noko heilt nytt, fordi dei allereie hadde endra sine normer og praksisar før forsøksprosjektet blei satt i gang. Som me har sett gjeld ikkje dette alle, men dei som i utgangspunktet såg med skepsis på forsøksprosjektet er få, og dei beskriv i overraskande liten grad at dei har hatt negative opplevingar med å delta i det. Tvert om er det de positive erfaringane av å få betre relasjonar til elevane som blir vektlagt.

Eg tenker, ut frå funna i denne studien, at også dette heng saman med det arbeidet som er gjort med konsekvenspedagogikken og med elevsynet i forkant av forsøksprosjektet av skulane som er med i studien. Ein av leiarane forklarar det slik: «[...] Me hadde òg jobba nokre år i forkant med konsekvenspedagogikken og Jens Bay. Og det skapte ein kultur og det var heilt medverkande i dette, det er det ingen tvil om» (A3). På desse to skulane blir det å ta vekk karakterane i orden og åtferd, nettopp på grunn av arbeidet med konsekvenspedagogikken, ikkje eit like tydeleg brot med den etablerte praksisen, som det kanskje ville blitt på skular som ikkje har arbeida på denne måten. Det kan eller snakkast om ei lokal endring av tyding som kunne blitt ei endring av nasjonal tyding det om forsøket hadde fått lov å fortsetja og spreia seg til andre skular og om evalueringane etter forsøket i Rogland og Møre og Romsdal viser positiv respons som igjen får følgjer for styresmaktene sin

politikk. Funna i studien til Kroken (2015) støtter opp om at forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd har hatt ei avgrensa tyding for arbeidssituasjonen til lærarane og utøving av rolla deira. Kroken knyt også dette til skulane sitt fokus på å implementera konsekvenspedagogikken gjennom mange år, der fleire lærarar har tona ned formelle sanksjonar. Dermed blei det vanskeleg å finna tydelege kontrastar i lærarane sin arbeidskvardag etter at karakterane i orden og åtferd blei tatt vekk.

Om forsøket som sidan 2014 har blitt gjennomført på fleire skular i Noreg til slutt vil resultera i at karakterar i orden og åtferd heilt blir fjerna i skulesystemet, vil tida visa. Dette ville ha vore ei stor institusjonell endring i det norske skuleverket, som er det einaste i verden som nyttar slike karakterar. Som me har sett er institusjonelle entreprenørar si handlekraft ikkje åleine nok til å endra djupt historisk institusjonaliserte praksisar og normer knyt til det å sette merknader og karakterar i orden og åtferd. Dei må også ha dei politiske styresmaktene med på laget. Informantane i denne studien skildrar ikkje store endringar i normer og praksisar som skjer i sjølve forsøket, eller store endringar i lærarrolla. Men at relasjonen til elevane har blitt betre med forsøksprosjektet, seier dei alle. Dette kan tyda på at det finnes to institusjonelle logikkar som eksistere side om side i det same norske skuleverket, medan det er relasjonslogikken som står sterkast i dei to forsøksskulane eg har studert.



## 7. Oppsummering og vidare forskning

Eg har i denne studien søkt å belysa kva for erfaringar leiarar og lærarar ved to skular har gjort seg med å delta i eit forsøk der dei tek vekk karakterane i orden og åtferd. For å forstå korleis dei gjev mening til sine erfaringar har eg brukt teori om institusjonelt entreprenørskap i kombinasjon med perspektivet institusjonelle logikkar. Leiarane framstår som dei institusjonelle entreprenørane som har mobilisert ressursar og alliansar for å setja i gang eit forsøk som bryt med etablerte normer og praksisar i skulen. Deira ambisjon er å transformera institusjonaliserte praksisar – og fjerna slike karakterar i det norske skuleverket. På skule A som var pioneren var forsøket drive fram av ein leiar som er «kulturberar» og som hadde forankra prosjektet blant lærarane i lang tid, medan lærarane på skule B i mindre grad var involvert i prosessen før forsøket blei sett i gang. Denne forskjellen ser ut til å ha gitt meir motstand i starten på skule B.

Den byråkratiske logikken som underbygger trua på at det å setja merknader og å bruka desse til å nøytralt kalkulera seg fram til kva for karakter elevane skal ha i orden og åtferd, står ikkje sterkt i dei to skulane. Men fleire av lærarane er opptatt av behovet for dokumentasjon, og at dette er eit element i den byråkratiske logikken. Likebehandling og det å vera føreseieleg, som også kan knytast til den byråkratiske logikken, står også sentralt hos fleire. Dei fleste meiner likevel at det tradisjonelle systemet med å setja merknader i praksis verken fungerer rettferdig eller føreseieleg, fordi det er stor variasjon i korleis lærarane følgjer opp det tradisjonelle karaktersetjingssystemet i orden og åtferd. Dei som meiner at merknader ikkje har nokon positiv funksjon for elevane si sosiale læring, praktiserer i liten grad å bruke denne typen negative sanksjonar. Forskjellen mellom lærarane resulterer i friksjon dei imellom når dei møtes for å setja karakterane. Hos dei som er motstandarar av slike karakterar har me sett at dei gir meinig til sine erfaringar i forsøksprosjektet gjennom den uformelle sosiale relasjonslogikken, og gjennom den munnlege logikken. For lærarane som gjev mening til sine erfaringar med forsøket gjennom desse logikkane er danning og sosial læring noko som blir forhindra av karakterane i orden og åtferd. I praksis har lærarane stor autonomi i klasserommet, og erfaringa etter forsøket er avslutta er at færre ønsker å nytta merknader som eit sanksjonsmiddel. Alle informantane i studien, også dei som var skeptiske i starten, skildrar korleis dei har fått betre relasjonar til elevane i forsøksperioden.

På basis av djupneintervju med åtte leiarar og lærarar frå to skular med eit lokalt engasjement for konsekvenspedagogikk, kan det ikkje trekkast generelle slutningar om korleis om korleis



det å ta vekk karakterane i orden og åtferd vil fungera i det norske skuleverket. Studien sin ambisjon har derfor vore å bidra med tentative innsikter i erfaringar frå to skular som var først i Noreg med å forsøka ut det å ta vekk karakterane i orden og åtferd. Vidare forskning i Noreg på kva for erfaringar skulen i Molde har gjort seg med tilsvarende forsøk, kan bidra til å opparbeida meir kunnskap om korleis denne nyordningar blir tatt i mot av lærarar og leiarar. Ikkje minst burde det forskast meir på korleis elevar, som kjenner den etablerte ordninga og den nye ordninga, opplever forskjellen. I Noreg er Finland eit skandinavisk førebilete når det kjem til skule, då Finland har lege på topp i alle PISA-målingane gjennom meir enn eit tiår. Det kunne vore interessant å gjera ein komparativ studie av korleis finske og norske lærarar arbeidar med sosial læring blant elevane. Ettersom Noreg er det einaste landet i verda som nyttar slike karakterar, er det verd å belysa kva dei andre gjere, som ikkje nyttar denne typen vurdering.

## Litteraturliste

- Battilana, J., Leca B. & Boxenbaum, E. (2009). How actors change institutions: towards a theory of institutional entrepreneurship. *Academy of Management annals* 3 (1), s. 65-107.
- Bay, J. (2005). *Konsekvenspædagogik. En pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgen Forlag.
- Berg Johansen, C. & Boch Waldorff, S. (2017). "What are Institutional Logics and Where is the Perspective Taking Us?" In *New Themes in Institutional Analysis*, s. 51-76. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, Incorporated.
- Bringedal, H. (2015). *En skolehverdag uten karakterer i orden og atferd* (Masteroppgåve). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Bru, E., Tvedt, M. S., Byrkjedal-Sørby, L. J., Tharaldsen, K. B., & Kolstø-Johansen, A. K. (2019). *Erfaringer med å fjerne karakter i orden og atferd. Evaluering av forsøk ved seks videregående skoler i Rogaland*. Stavanger: Læringsmiljøsenetret.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitskaplege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clegg, S., Kornberger, M. & Pitsis, T. (2011). *Managing & Organizations- an introduction to theory & practice* (3 utg.). Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- DiMaggio, P. (1988). Interest and agency in institutional theory. In *Institutional patterns and Organizations, culture and environment*, s. 3-21, L. G. Zucker (red.). Cambridge, UK: Ballinger Publishing co.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2003). *The Landscape of quality research: Teories and issues* (2 utg.) (red.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Friedland, R. & Alford, R.R (1991). Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions. In *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, s. 232-263, W. Powell og P. Dimaggio (red.). Chicago, USA: University of Chicago Press.

- Garud, R. & Karnøe, P. (2003). Bricolage versus breakthrough: distributed and embedded agency in technology entrepreneurship. *Research policy*, 32(2), s. 277-300.
- Garud, R., Hardy, C. & Maguire, S. (2007). Institutional entrepreneurship as embedded agency: An introduction to the special issue. London, England: Sage Publications Sage UK.
- Gudjonsson, I. (2017, 21.12). Hva skjer når skoler dropper karakterer i orden og atferd? Laringsmiljosenteret.uis.no. Henta frå <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/relasjoner/hva-skjer-nar-skoler-dropper-karakterer-i-orden-og-atferd-article122500-21049.html>
- Hardy, C. & Maguire, S. (2008). "Institutional entrepreneurship." *The Sage handbook of organizational institutionalism* 1, s. 198-217.
- Jahnsen, H. (2013, 22.09). Kva betyr starten for en god endringsprosess? *Laeringsmiljosenteret.uis.no*. Henta frå <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/ending/hva-betyr-starten-for-en-god-endringsprosess-article117289-21086.html>
- Jansen, S. (2019). *Er fremtidens primærhelsetjeneste digital, fysisk eller hybrid? En studie av en ny, digital helsetjeneste i møte med det etablerte helsevesenet* (Masteroppgåve). Høgskulen i Molde, Molde.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Red.). (2017). *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kroken, T. (2015). *Læreres erfaringer med å fjerne karakterer i orden og atferd* (Masteroppgåve). Universitet i Stavanger, Stavanger.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007-2008)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lawrence, T. B. & Suddaby, R. (2006). *Institutions and institutional work*. In *Handbook of Organization Studies*, s. 215-254, S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence og W. R. Nord (red.). London, UK: Sage Publications.

- Løvenholt, P. (2020, 31.01). Ordenskarakteren bør innføres fra 3. klasse. *Bergens Tidende*. Henta frå <https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/OpBXbw/hverdagen-skal-ikke-bare-vaere-enkel-og-stressfri>
- Maguire, S., Hardy, C. & Lawrence, T. B. (2004). "Institutional entrepreneurship in emerging fields: HIV/AIDS treatment advocacy in Canada." *Academy of management journal* 47 (5), s. 657-679.
- Mausestagen S. & Kostøl A. (2009). *Relasjon mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. En casestudie av læreres forståelser, klasseromsdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn*. (Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 18-2009). Henta frå [https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133782/rapp18\\_2009.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133782/rapp18_2009.pdf?sequence=1)
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå [NOU 2015: 8 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/NOU20158)
- Ogden, T. (5/2018). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. Henta frå [Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge - Tidlig Innsats \(forebygging.no\)](https://www.forebygging.no/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge-Tidlig-Innsats)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oterholm, I. (2018). Barnevernet og Nav – ulike institusjonelle logikker. *Fontene forskning* 11(2), s. 4-17.
- Reay, T. & Hinings, C. R. (2009). Managing the rivalry of competing institutional logics. *Organization studies* 30 (6), s. 629-652.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations. Foundations for organizational science*. London: A Sage Publication Series.
- Skjong, H. (2019, 15.07). Stortingspolitikere er lunkne til å fjerne ordenskarakterene. *Utdanningsnytt.no*. Henta frå <https://www.uttanningsnytt.no/elevorganisasjonen-karakterer-samfunn/stortingspolitikere-er-lunkne-til-a-fjerne-ordenskarakterene/206331>
- Stette, Ø. (Red.). (2019). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeider og tolkninger*. Oslo: Pedlex.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornton, P. H. & Ocasio, W. (2008). Institutional logics. *The Sage handbook of organizational institutionalism*. 840, s. 99-128.
- Thornton, P. H., Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process*. USA: Oxford University Press on Demand.
- Tjora, A. (2020, 22. april). Institusjon. Store norske leksikon. Henta frå <https://snl.no/institusjon>
- Tracey, P., Phillips, N. & Jarvis, O. (2011). Bridging institutional entrepreneurship and the creation of new organizational forms: A multilevel model. *Organization science* 22 (1), s. 60-80.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordna del – verdier og prinsipp for grunnsopplæringa. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a, sist endra 16.09.2020) 3. Hva er formålet med ordensreglementet? Henta frå <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014/3-Hva-er-formalet-med-ordensreglementet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b, sist endra 16.09.2020) 7. Hva reguleres i et ordensreglement? Henta frå <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014/7-Hva-reguleres-i-et-ordensreglement/#73-Orden-og-atferd>
- Weber, M. (1975). *Makt og demokrati*. Oslo: Gyldendal.
- Westvang, R-H. (2014). *Anmerkninger som ledelsespraksis* (Masteroppgåve). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.

Zietsma, C., & Lawrence, T. B. (2010). Institutional work in the transformation of an organizational field: The interplay of boundary work and practice work. *Administrative science quarterly* 55 (2), s. 189-221.

Ørstavik, F. (2019, 23. april). Entreprenør - innovasjon. Store norske leksikon. Henta frå [https://snl.no/entrepren%C3%B8r - innovasjon](https://snl.no/entrepren%C3%B8r_-_innovasjon)

Østbø, H. M. (2020, 31.04). Vil droppe karakter i orden og oppførsel i ungdomsskolen. *Stavanger Aftenblad*. Henta frå <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/zG2EyO/vil-droppe-karakter-i-orden-og-oppførsel-i-ungdomsskolen>

Saksbehandler: Hild Stokke

Vår dato:  
18.06.2019  
Deres dato:  
05.03.2019Vår referanse:  
2018/21608  
Deres referanse:  
19/7577Rogaland fylkeskommune  
Postboks 130 sentrum

4001 STAVANGER

## Avslag på søknad om utvidelse og forlengelse av forsøk etter opplæringsloven § 1-5 - forsøk uten karakter i orden og oppførsel

Utdanningsdirektoratet viser til søknad av 05.03.2019 og senere innsendt dokumentasjon fra Rogaland fylkeskommune. Fylkeskommunen søker om forlengelse og utvidelse av forsøk med avvik fra § 3-6, § 3-15 og § 3-19 i forskrift til opplæringsloven.

Saken har vært forelagt Kunnskapsdepartementet, som er enig i at søknaden bør avslås.

### Beslutning

Søknaden om forsøk om å forlenge eksisterende forsøk med ikke å ha vurdering i orden og oppførsel ved Bergeland, Godalen, Haugaland, Kopervik, Strand og Vardafjell videregående skoler avslås. Søknad om forsøk ved Hetland, Jåttå, Karmsund, Møllehagen, Sauda, Sola, Skeisvang, St. Olav, St. Svithun, Stavanger Katedralskole og Vågen videregående skoler avslås.

Beslutningen er fattet med hjemmel i opplæringsloven § 1-5. Beslutningen regnes ikke som et enkeltvedtak i forvaltningslovens forstand, og kan ikke påklages.

### Rettslig grunnlag

Opplæringsloven med forskrifter inneholder ikke hjemmel til ikke å gi vurdering med karakter i orden og oppførsel. Dersom skolen skal kunne avvike fra forskrift til opplæringsloven (forskriften) som beskrevet i søknaden, må søknaden om forsøk etter opplæringsloven § 1-5 innvilges.

Opplæringsloven § 1-5 lyder som følger: *"Departementet kan etter søknad frå kommunen eller fylkeskommunen gi løyve til at det blir gjort avvik frå lova og forskriftene etter lova i samband med tidsavgrensa pedagogiske eller organisatoriske forsøk."*

Myndighet til å gi slik tillatelse er delegert til Utdanningsdirektoratet.

Det søkes om avvik fra forskriften § 3-6, § 3-15 og § 3-16.

### Om søknaden

Rogaland fylkeskommune har siden 2014 hatt forsøk med ikke å gi halvårsvurdering med karakter i orden og oppførsel. Forsøket har over tid blitt utvidet fra å gjelde halvårsvurdering ved en skole til å gjelde halvårsvurdering og standpunktkarakter ved i alt seks skoler. Forsøksperioden utløper våren 2019.

Fylkeskommunen mener at erfaringene med forsøket så langt er så gode at alle de seks skolene ønsker å fortsette med ordningen, og ytterligere elleve andre ønsker å være med. Det søkes om å utvide/forlenge forsøket med tre år, til og med skoleåret 2021/2022.

Forsøksskolene ønsker å se på om det å ta bort karakterene i orden og oppførsel kan bidra til et bedre arbeid i skolene knyttet til elevenes sosiale læring og utvikling. Rektorene ved skolene som har deltatt i forsøket mener at de er bedre i stand til å ivareta elevenes sosiale læring og utvikling når fokuset er på gode relasjoner mellom lærer og elev, gode tilbakemeldinger og en god dialog, heller enn på ensidig negative anmerkninger. Skolene og skoleeier ønsker mer tid til å høste erfaringer med forsøket. Forsøket utfordrer holdninger og kulturen ved skolene, og dette er et arbeid som tar tid. Dersom forsøket utvides vil det dessuten være nyttig at utvalget av skolene som deltar blir bredere og mer variert, ved at flere skoler med flere forskjellige utdanningsprogram deltar i forsøket.

#### Lærerorganisasjonenes syn

Det fremgår av referatene fra drøftingsmøtene som var vedlagt søknaden, at det er ulike syn blant lærerorganisasjonene både på fylkesnivå og skolenivå om søknaden om forsøk.

#### Synet til skolenes organer for brukermedvirkning

Det fremgår at elevrådene ved de ulike skolene støtter søknaden om forsøk.

#### Plan for evaluering av forsøket

Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger har vært involvert i forsøket siden det startet i 2014, og utarbeidet i 2017 en rapport. Læringsmiljøsenteret skal også lage sluttrapport om det forsøket som drives nå, en rapport som skal leveres innen 01.09.2019. Det er foreløpig usikkert om fylkeskommunen vil inngå avtale med Læringsmiljøsenteret om evaluering av eventuelt nytt forsøk eller om oppdraget skal legges ut på anbud, da kostnadene blir anslått til minimum kr. 500.000,-.

#### **Utdanningsdirektoratets vurdering**

Opplæringsloven § 1-5 er ikke en ordinær unntakshjemmel. Det innebærer at hjemmelen ikke kan benyttes bare med den begrunnelse at de vanlige reglene ikke passer i den situasjon en står overfor. I begrepet forsøk ligger det at hensikten må være å finne ut hva en selv og andre kan lære ved å prøve ut alternative ordninger på det aktuelle området. På grunnlag av de erfaringer som gjøres, kan det så være aktuelt å endre regelverket.

Rogaland fylkeskommune har hatt forsøk uten vurdering i orden og oppførsel siden 2014. Dersom denne søknaden innvilges, vil forsøket omfatte flertallet av de videregående skolene i Rogaland.

Forsøk skal etter opplæringsloven § 1-5 være tidsbegrenset, uten at det er fastslått noen absolutt grense for varigheten av forsøk. Det er sjelden at et forsøk pågår så lenge som fem år. Eksempler på forsøk av slik varighet er der det er innført nye programfag, og skoleeier etter en tid med forsøk har søkt om å gjøre tilbudet permanent. I enkelte slike tilfeller har man bygget opp kompetanse på nye områder, og etter en konkret vurdering vil det kunne anses hensiktsmessig å forlenge forsøk til det er avgjort om tilbudet blir permanent, i stedet for å få et opphold. Gjeldende søknad er i en annen kategori. I dette tilfellet kan vi ikke se at det er hensiktsmessig med ytterligere forsøk, verken i tid eller omfang. Vi viser til at sluttrapport for forsøket skal foreligge 01.09.2019. Videre har Møre og Romsdal fylkeskommune fått innvilget forsøk med ikke å gi vurdering med karakter i orden og oppførsel på Vg1 ved Molde videregående skole, med ett års varighet. Etter vårt syn vil disse forsøkene til sammen gi tilstrekkelig erfaring med ordningen. Vi mener det er naturlig å vurdere funnene i sluttrapporten fra Rogaland fylkeskommune samt erfaringene fra forsøket i Møre og Romsdal med henblikk på å vurdere den ordinære ordningen med vurdering i orden og oppførsel, men ikke å utvide og forlenge slikt forsøk.

På denne bakgrunn avslår Utdanningsdirektoratet søknaden.



Vennlig hilsen

Bente Barton Dahlberg  
divisjonsdirektør

Hilde Austad  
avdelingsdirektør

Dokumentet er elektronisk godkjent.

Fylkesmannen i Rogaland, postboks 59, 4001 Stavanger

Saksbehandler: Hilde Driscoll

 Vår dato:  
 09.06.2016  
 Deres dato:

 Vår referanse:  
 2013/7010  
 Deres referanse:

 Rogaland fylkeskommune  
 Postboks 130

4001 Stavanger

## Innvilgelse av søknad om forsøk med vurdering uten karakter i orden og oppførsel - Skoleåret 2015-2016

Vi viser til tidligere korrespondanse, sist vår oversendelse av kopi av brev til Kunnskapsdepartementet datert 20.05.2016.

Bergeland videregående skole har etter godkjenning fra Utdanningsdirektoratet gjennomført forsøk med vurdering uten karakter i orden og oppførsel på Vg1 skoleåret 2014/2015. Utdanningsdirektoratet viser til søknad av 14.04.2015 fra Rogaland fylkeskommune. Fylkeskommunen søker om et forlenget og utvidet forsøk ved Bergeland videregående skole. Skolen ønsker å utvide forsøket til å omfatte Vg2 samt standpunktkarakterer i orden og oppførsel for avgangselevne. Videre søker Rogaland fylkeskommune om at også Kopervik og Strand videregående skoler får delta i forsøket. For øvrig vises det til brev fra fylkeskommunen av 03.06.2015 med informasjon om Utdanningsforbundet Rogaland sitt syn på søknaden.

### Beslutning

Søknaden fra Rogaland fylkeskommune om forsøk med vurdering uten karakter i orden og oppførsel innvilges slik at forsøket kan videreføres for skoleåret 2016/17. Forsøket kan gjennomføres ved Bergeland videregående skole, Kopervik videregående skole og Strand videregående skoler.

### Vilkår:

- Elevene må få grundig informasjon om ordningen, herunder konsekvenser av å delta i ordningen (bl.a. hvordan et eventuelt kompetansebevis må føres)
- Det skal være frivillig å delta
- Det utarbeides en plan for evaluering av forsøket i samarbeid med Læringsmiljøsentret
- Rapport for evaluering av forsøket sendes Utdanningsdirektoratet etter endt forsøksperiode og innen 01.09.2017.

Beslutningen er fattet med hjemmel i opplæringsloven § 1-4. Beslutningen regnes ikke som et enkeltvedtak i forvaltningslovens forstand.

### Rettslig grunnlag

Opplæringsloven med forskrifter inneholder ikke hjemmel for å la være å gjennomføre halvårsvurdering eller sette standpunktkarakter i orden og oppførsel på Vg1 og Vg2. Dersom skolene skal kunne avvike fra forskrift til opplæringsloven som beskrevet i søknaden, må søknadene om forsøk etter opplæringsloven § 1-4 innvilges.

**Postadresse:**  
 Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO  
**Besøksadresser:**  
 Schweigaards gate 15 B, Oslo  
 Britveien 4, Molde  
 Parkgata 36, Hamar

**Telefon:**  
 +47 23 30 12 00  
**Telefaks:**  
 +47 23 30 12 99

**E-post:**  
 post@utdanningsdirektoratet.no  
**Internett:**  
 www.utdanningsdirektoratet.no  
**Org.nr.:**  
 NO 970 018 131

**Bankgiro:**  
 7694 05 10879  
**IBAN:**  
 NO8876940510879  
**BIC/SWIFT**  
 DNBANOKK

Opplæringsloven § 1-4 lyder som følger: "Departementet kan etter søknad frå kommunen eller fylkeskommunen gi løyve til at det blir gjort avvik frå lova og forskriftene etter lova i samband med tidsavgrensa pedagogiske eller organisatoriske forsøk."

Myndighet til å gi slik tillatelse er delegert til Utdanningsdirektoratet.

Forsøket innebærer avvik fra forskrift til opplæringsloven §§ 3-6, 3-15, 3-16 og 3-19.

### **Om søknadene**

Bergeland videregående skole har etter godkjenning fra Utdanningsdirektoratet gjennomført forsøk med vurdering uten karakter i orden og oppførsel på Vg1 inneværende skoleår. Forsøket har gitt gode resultater inneværende skoleår. Det søkes om forlengelse av forsøket på Vg1. Skolen ønsker også å utvide forsøket til å omfatte Vg2 samt standpunkt karakterer i orden og oppførsel for avgangselevne..

#### Bergeland videregående skoles begrunnelse

Skolen skriver bl.a. følgende om målet og hensikten med forsøket:

*«Med bakgrunn i dette og at det vil være verdifullt at det forskes på flere sider av å utelate karakterer i orden og oppførsel på videregående skoles nivå, ønsker vi å fremme en ny og utvidet søknad for skoleåret 2015/2016. Lærere, tillitsvalgte og skolens ledelse ønsker å fortsette utviklingsarbeidet på VG1- nivå og i tillegg utvide forsøket til også å omfatte våre VG2-kurs.*

*Når det gjelder de yrkesfaglige utdanningsprogrammene har det tradisjonelt vært fremført at karakterene i orden og atferd tillegges avgjørende vekt ved rekruttering av nye lærlinger og av denne grunn ikke må fjernes. Etter nylige samtaler blant annet med Opplæringskontoret for Industrifag i Rogaland, Opplæringskontoret for Stavanger Kommune og Opplæringskontoret for Helse Vest, kommer det frem et mer nyansert syn på dette. Man er klar over at karakterene i orden og oppførsel ikke alltid er satt på et objektivt og likt grunnlag slik det gjøres med fagkarakterene, dvs. kriteriene og registreringen av regelbrudd er høyst ulike fra skole til skole og fra lærer til lærer. Man er også klar over at disse karakterene i liten grad forteller om elevens grunnleggende sosiale egenskaper og fremtidige utvikling. Fremtidige lærebedrifter legger heller i økende grad vekt på:*

- a) karakteren i faget Prosjekt til fordypning (PTF)
- b) referanser fra praksisperioder
- c) gjennom intervju /samtale med den enkelte lærlingkandidat

*Ut fra de nevnte samtalene med opplæringskontorene, ønsker vi neste år å vinkle deler av vårt forsøk mot å bygge/etablere en sammenheng mellom prosjekt til fordypning i skole og rekruttering/oppfølging av lærlinger i en bedrift/virksomhet. Sammen med de tre nevnte opplæringskontorene ønsker vi å utvikle et opplærings skjema/-hefte i PTF som skal følge eleven fra gjennom VG1 og VG2 i skole. (...)*

#### Kopervik og Strand videregående skolars begrunnelse

Skolene skriver bl.a. følgende om målet og hensikten med forsøket:

*«Hva som er kjennetegn på god orden og oppførsel slås ikke fast i forskriften. Mens den øvrige informasjonen på vitnemålet i kompetansebeviset har en objektiv, sammenlignbar kilde, enten det gjelder elevens fagkompetanse eller fravær, viser karakterene i orden og oppførsel til skolens og den enkelte lærerens subjektive oppfatning av hvordan elever bør oppføre seg. Dette betyr at en tilfeldig elev vil kunne bli utsatt for en tilfeldig behandling av en tilfeldig lærer i en tilfeldig situasjon. Dette strider mot kravet om objektivitet og upartiskhet. Den informasjonen disse to karakterene gir til omgivelsene av enkeltelevers*

orden og atferd er derfor etter vår mening i høyeste grad partisk og med et spekter av menneskelige følelser involvert. Erfaringer viser at disse karakterene i svært liten eller ingen grad gir et korrekt bilde av elevers menneskelige kvaliteter og personlighet- ei heller virker de disiplinerende på elever som virkelig er ute og "kjører". De er heller ikke konstruert for å hjelpe eleven til å lære mer, synliggjøre elevens kompetanse eller brukes som grunnlag for en tilpasset opplæring - de kan bare «trekkes» ned.

Slik det pedagogiske personalet ved Kopervik/Strand vgs. til daglig opplever det, fører ikke karakterene i orden og atferd verken til en økt i sterkere grad av tilpasning og/eller sosialisering. En internalisering av skolens normer og regler skjer best på individnivå, dvs. relasjonelt i møtet mellom elev og lærer - uten et regime av merknader med tilhørende karaktervurdering.

Skolens oppgave har historisk sett hatt et betydelig oppdragelses- og verdielement. Skolens formålsparagraf er imidlertid i dag endret på dette punktet i takt med utviklingen av et mer flerkulturelt samfunn. Det handler om å finne en pedagogisk vei etter at oppdragelsen nå mer eller mindre er forsvunnet ut av norsk skole og er erstattet av danning og sosial læring.

De aller fleste elever oppfører seg helt fint overfor lærere og andre elever, ikke fordi reglene påbyr dem å gjøre det, men fordi de har lyst. Et skolesamfunn som følger normer om å ta hensyn til hverandre, er et bedre samfunn -for alle. En viktig del av modningen hos våre elever er å oppdage hvordan holdninger til andre reflekteres som holdninger til seg selv. Dette hemmes i dag av skolesystemets ønske om disiplin og strømlinjeforming via en karakterstyrt tilnærming.

Personalet ved Kopervik/Strand vgs. ønsker å få lov til å bry seg mer i form av personlig involvering, relasjonsbygging og mindre i form av byråkratisk vurdering. Vi ønsker i en slik sammenheng å prøve ut om det som er vanlig praksis ellers i samfunnet når det gjelder vurdering av personers skikkethet/egnethet for en studieplass eller et jobbforhold også kan gjelde innen videregående opplæring og i tillegg ha en positiv innvirkning på læringsmiljøet og elevenes sosialisering.

Et vitnemål eller et kompetansebevis med fagkarakterer og opplysninger om fravær fra opplæringen, må etter vår mening være tilstrekkelig i en slik sammenheng. At de fleste av våre elever er over 18 år når de forlater opplæring i skole spiller også en stor rolle. Ønsker man ytterligere og spesifikke opplysninger av mer personlig karakter, vil et intervju /en samtale være både mest relevant og pålitelig.

Med dette som utgangspunkt ønsker vi å gjennomføre et forsøk hvor merknadsregistrering med påfølgende karaktersetting erstattes av pedagogisk veiledning. Skolereglementet skal fortsatt legges til grunn for beskrivelse og håndtering av episoder/situasjoner som bryter med reglene for trygghet og sikkerhet (eks. mobbing, tyveri, vold, rus, og lignende).

Forsøket vil bli gjennomført i nært samarbeid med Bergeland vgs.»

Omfanget av forsøket ved de ulike skolene fremgår av søknaden.

#### Lærerorganisasjonenes syn

Det fremgår at søknaden er drøftet med arbeidstakerorganisasjonene på lokalt nivå på alle tre skolene og at det er enighet om gjennomføring av forsøket. Utdanningsforbundet Rogaland er også positive til forsøket.

#### Plan for evaluering av forsøket

Læringsmiljøsentret følger og vil bidra i evalueringen av forsøket på Bergeland videregående skole, og vil også følge forsøkene på hhv. Kopervik og Strand videregående skoler.

### **Utdanningsdirektoratets vurdering**

Opplæringsloven § 1-4 er ikke en ordinær unntakshjemmel. Det innebærer at hjemmelen ikke kan benyttes bare med den begrunnelse at de vanlige reglene ikke passer i den situasjon en står overfor. I begrepet forsøk ligger det at hensikten må være å finne ut hva en selv og andre kan lære ved å prøve ut alternative ordninger på det aktuelle området. På grunnlag av de erfaringer som gjøres, kan det så være aktuelt å endre regelverket.

Utdanningsdirektoratet vil vise til forskrift til opplæringsloven § 3-1 der det står:  
*«Det skal og være kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurdering og kva som blir vektlagt i vurdering i orden og åtferd.»*

Hvis skolens ordensreglement er godt utformet og kommunisert skal elever, lærere og foreldre vite hva som gjelder i vurderingen av orden og oppførsel. Utdanningsdirektoratet er likevel kjent med at karaktersetting i orden og oppførsel ofte er gjenstand for mye diskusjon. Det kan være vanskelig å få karaktersettingen rettferdig, selv om det alltid vil være elementer av skjønn ved karaktersetting. Utdanningsdirektoratet mener derfor at det er pedagogisk interessant å gjennomføre et forsøk med vurdering uten karakter – både i halvårsvurderingen og standpunktvurderingen - i orden og oppførsel i videregående opplæring.

Utdanningsdirektoratet støtter videreføring og utviding av forsøket uten vurdering med karakter i orden og oppførsel på Bergeland videregående skole og igangsetting av forsøk på Kopervik og Strand videregående skoler. Vi har merket oss at forsøket har gitt gode resultater ved Bergeland videregående skole skoleåret 2014/2015. Dette er et interessant forsøk og de foreløpige resultatene ser lovende ut. Det er imidlertid vanskelig å evaluere virkningene av et slikt forsøk på ett skoleår, og hovedbegrunnelsen vår for å støtte forsøk skoleåret 2016/17 er at det åpner for å samle kunnskap og erfaringer med å ikke gi karakter i orden og oppførsel over et lengre tidsrom enn et år. Vi vurderer videre at det er logisk å prøve ut en praksis uten standpunktkarakter, da modellen som det legges opp til i noen grad svekker dokumentasjonsgrunnlaget for eventuell nedsatt karakter i orden eller oppførsel.

Det er viktig at et godt opplegg for evaluering er på plass og vi legger til grunn at Læringsmiljøsentret fortsatt vil følge og bidra i evaluering av forsøket.

På denne bakgrunn imøtekommer Utdanningsdirektoratet søknadene fra de tre skolene.

Vennlig hilsen

Annemarie Bechmann Hansen  
divisjonsdirektør

Cathrine Børnes  
avdelingsdirektør

Dokumentet er elektronisk godkjent.

Kopi til:  
Fylkesmannen i Rogaland Postboks 59 4001 Stavanger



## INTERVJUGUIDE

1a) Kor lenge har du arbeida som lærar/leiar?

1b) Korleis vil du skildra ditt forhold til karakterane i orden og åtferd?

1c) Kva funksjon tenker du at karakterane i orden og åtferd har for eleven?

1d) Kva funksjon tenker du at karakterane i orden og åtferd har for læraren?

2a) Kva for tradisjon eller kultur tenker du eksisterte i synet på karakterane i orden og åtferd på skulen din før de vart med i forsøksprosjektet?

2b) Eksisterte det ein felles rutine for, eller syn på, korleis alle lærarar handlar knytt til karakterane i orden og åtferd?

2c) Om ikkje alle lærarar følgde denne felles rutinen for handtering av karakterane i orden og åtferd, skapte dette utfordringar dykk lærarar i mellom?

2d) Når karakterar i orden og oppførsel ikkje lenger skulle brukast – vart det etablert nye rutinar og felles syn på korleis en skal arbeide med å gje elevane tilbakemelding på orden og åtferd under prøveprosjektet?

2e) Kor viktig tenker du at det er at de lærarar har ein felles rutine og felles syn på korleis ein skal arbeida med karakterane i orden og åtferd?

3a) Å ikkje lenger skulle setja merknader og karakterar i orden og åtferd på elevane er ein ny måte å tenka og arbeida på som bryt med som har vore tradisjon i skuleverket lang tid. Korleis opplevde du meldinga om at skulen skulle vera med i eit slikt forsøksprosjekt?

3b) Korleis opplevde du at det vart arbeida i forkant av oppstarten av forsøksprosjektet?

3c) Opplevde du at korleis forsøket vart sett i gang frå leiinga si sida hadde noko å seia for korleis det vart oppfatta og motteke av lærarane?

3d) kva opplevde du som mest krevjande under forsøksperioden med å ikkje lenger skulle setja karakterar i orden og åtferd?

3e) Kva opplevde du som mest positivt under forsøksperioden med å ikkje setja karakterar i orden og åtferd?

3f) Var det motstand mot forsøksprosjektet frå større eller mindre deler av kollegiet? Kva tenker du er hovudårsakene til denne motstanden?

3g) Om det var slik at nokon var motstandarar av forsøket mens andre var tilhengarar - Kva tenker du at ein var mest ueinig i og kvifor?

3h) Opplevde du at lærarar sitt syn på forsøksprosjektet endra seg undervegs i tida forsøket varte?

3i) Er endringane med forsøket så store at ein ikkje lenger har den same måten å være lærar på? Kvifor – kvifor ikkje?

4a) Eksisterer det ulike måtar å sjå på og handtera setjinga av karakterane i orden og åtferd til tross for skulen sine retningslinjer på området? Kvifor trur du det gjere det?

4b) Opplever du at eit ulikt syn på normer og/eller handlingar knytt til elevane sin orden og åtferd påverkar samarbeidet og arbeidsmiljøet dykk kollegaer i mellom?

4c) På skulen din - opplever du at mange diskusjonar knytt til karakterane i orden og åtferd engasjerer og at dette er eit felt som lærarar ofte har mange og sterke meningar om? Om det er slik – kvifor er det slik tenker du?

5a) Har du fridom til å bruke ditt profesjonelle skjønn som lærar når du arbeider med å gje elevane karakterane i orden og åtferd? Gje gjerne døme.

5b) Opplevde du under deltakinga i forsøksprosjektet at premissane for forsøket gjorde noko med det skjønnnet ein har som profesjonsutøvar? Eventuelt korleis?

5c) Tenker du at lærarane som profesjon bør ha eitt og same syn på å setje karakter på elever i orden og oppførsel? Og finnes det nokon forskjell på deg som lærar og deg som person når det gjeld synet på sette karakterar på elevar sin orden og åtferd?



6a) Har deltakinga i forsøksprosjektet med å ta vekk karakterane i orden og åtferd endra måten du ser på dei og nyttar dei?

6b) I åra forsøksprosjektet har vart har dei vidaregåande skulane fått fagfornyninga med ny overordna del med fokus på sosial læring. 1. august kom det også endringar i vurderingsforskrifta i Opplæringslova knytt til karakterane i orden og åtferd som også har fått eit større fokus på sosial læring. Har dette fått konsekvensar for korleis du tenker om karakterane i orden og åtferd?

6c) Kva tankar gjere du deg framover om karakterane i orden og åtferd?

6d) Før me rundar av. Er det andre ting du vil leggja til om forsøket og/eller karakterane i orden og åtferd?

## FØRESPURNAD OM DELTAKING I FORSKINGSPROSJEKT

*Institusjonelt entreprenørskap utfordrer etablerte måter å tenke og handle på, og møter ofte motstand. Hvilke normer og praksiser kommer i friksjon ved skoler som deltar i forsøk på å ta bort elevenes karakterer i orden og oppførsel?*

### **Formål:**

Eg er ein student ved Høgskulen på Vestlandet, på masterstudiet i organisasjon og leiing – med spesialisering i utdanningsleiing.

I samband med mi masteroppgåve ønsker eg å sjå nærare på forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd som føregjekk i skuleåra 2014-2019. Eg ønsker å finna ut om dette forsøket skapte friksjonar og forandringar i møtet med etablerte praksisar og normer i skulen. Endring av normer og praksisar i skulen kan være gode for nokon og dårlege for andre. Eg vil studere om forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd blir oppfatta som ei grunnleggande institusjonell endring i skulen.

Eg har sjølv arbeida 12 år som lærar ved ein ungdomsskule og kom inn som avdelingsleiar i februar 2018 på ein vidaregåande skule som hadde vore med i forsøksprosjektet 2 år. Både som lærar og avdelingsleiar har eg blitt interessert i dei ulike syna ein har på karakterane i orden og åtferd og kva det er som ligg bak. Eg ønsker i dette prosjektet å intervju 1 avdelingsleiar og 3 lærarar på din skule om deira erfaringar og syn på karakterane i orden og åtferd og forsøksprosjektet de var med i.

### **Kva inneber deltaking i studien?**

Deltaking i studien inneber å setja av inntil ein time til eit intervju. Spørsmåla vil omhandla dine erfaringar og tankar om forsøket med å ta vekk karakterane i orden og åtferd.

Intervjuet vil gå føre seg på din arbeidsplass eller via teams.

### **Kva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Berre eg og min rettleiar, Kjersti Halvorsen, vil ha tilgang til materialet. Seinast ved prosjektslutt vil alle data bli sletta. Intervjuobjekta vil bli anonymisert i oppgåva. For å kunna bruka informasjonen som kjem fram i intervjuet mest mogleg effektivt ønsker eg å gjera lydopptak som vil bli sletta så snart eg har transkribert det som blir sagt. Skulane og personane som deltek vil bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttast i juni 2021.

### **Frivillig deltaking**

Førespurnad om å delta i studien vil bli sendt til 2 vidaregåande skular i Rogland som har deltatt i forsøksprosjektet og eg håpar at 1 avdelingsleiar og 3 lærar på din skule kan tenka seg å delta i studien. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje nokon årsak. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg eller min rettleiar.

**Kontaktinformasjon:**

	<b>Student</b>	<b>Rettleiar</b>
Namn	Jennie de Vreede	Førsteamanuensis Kjersti Halvorsen
E-post	jennie.vreede@gmail.com	kjersti.halvorsen@hvl.no
Mobilnr.	97564098	41600376

Studien er meld til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Ta gjerne kontakt om du lurer på noko!

**Med venleg helsing**

Jennie de Vreede

---

**Samtykke til deltaking i studien:**

*Institusjonelt entreprenørskap utfordrer etablerte måter å tenke og handle på, og møter ofte motstand. Hvilke normer og praksiser kommer i friksjon ved skoler som deltar i forsøk på å ta bort elevenes karakterer i orden og oppførsel?*

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta

Dato:

Underskrift:

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Master - Utdanningsleiring

### Referansenummer

464509

### Registrert

11.10.2020 av Jennie Louise de Vreede - 142008@stud.hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjersti Halvorsen, kjersti.halvorsen@hvl.no, tlf: 41600376

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Jennie Louise de Vreede, jennie.vreede@gmail.com, tlf: 97564098

### Prosjektperiode

13.10.2020 - 30.06.2021

### Status

26.10.2020 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 26.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 26.10.2020. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)