

Malin Susann Lyng

Anmerkning som sanksjon

En kvalitativ undersøkelse av læreres erfaring med sanksjonen anmerkning

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap 4 - LGU53002
Veileder: Gro Marte Strand & Reidun Heggem

Mai 2019

Malin Susann Lyng

Anmerkning som sanksjon

En kvalitativ undersøkelse av læreres erfaring med sanksjonen anmerkning

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap 4 - LGU53002
Veileder: Gro Marte Strand & Reidun Heggem
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Oppgavens tema er anmerkninger og en nærmere kikk på læreres egne erfaringer med å bruke anmerkninger som sanksjon i skolen. Oppgaven diskuterer blant annet Opplæringslovas hensikt med sanksjonene opp mot hvordan lærere erfarer at anmerkninger virker på elever. Metoden er kvalitativ og empirien er samlet inn gjennom dybdeintervju av ungdomsskolelærere.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	s. 3-4
2.0 Teori	s. 4
2.1 Relevant teori	s. 4
2.2 Formålet med ordensreglement	s. 4-5
2.3. Relasjonell klasseledelse	s. 5-6
2.4 Dialogens potensial	s. 6-7
2.5 Prøveordning uten karakter i orden og oppførsel	s. 7-9
3.0 Metode	s. 9
3.1 Valg av metode	s. 9
3.2 Induktiv metode	s. 9
3.3 Valg av informanter	s. 9-10
3.4 Etske betraktninger	s. 10
3.5 Svakheter og feilkilder	s. 10-11
3.6 Forberedelser og gjennomføring	s. 11
3.7 Analyse av funn	s. 12
3.7.1 Helhetsinntrykk av funn	s. 12
3.7.2 Koding og abstrahering av funn	s. 13
4.0 Resultater	s. 13
4.1 Dialog	s. 13-14
4.2 Relasjoner	s. 14-15
4.3 Dokumentasjon	s. 15
4.4 Illojalitet	s. 16
4.5 Sammenfatning	s. 16
5.0 Drøfting	s. 17-22
6.0 Avslutning	s. 22-23
7.0 Litteraturliste	s. 24-25
8.0 Vedlegg	s. 26
8.1 Vedlegg 1. Intervjuguide	s. 26-27
8.2 Vedlegg 2. Samtykkeskjema	s. 27

1.0 Innledning

I denne bacheloren har jeg valgt anmerkninger som tema. Jeg har foretatt en kvalitativ undersøkelse av lærere i ungdomsskolen sine erfaringer med bruken av anmerkninger som sanksjonsform.

En anmerkning er når læreren registrerer et brudd på skolens ordensreglement for å dokumentere. Dokumentasjonen kan være både for egen del og for å kunne gi elev og hjem et varsel om hvordan det står til med elevens orden og oppførsel i skolen (Barneombudet, (u.å.).

Anmerkning som sanksjonsform er vanligvis skriftlig fastsatt i skolens ordensreglement og skal være kjent for både ledelse, lærere, foreldre og elever der det praktiseres. Anmerkninger og andre sanksjoner er ofte grunnlaget for å sette karakterer i orden på elever. Det er også gitt føringer fra myndighetene på at hensikten med ordensreglementet blant annet er å gi elevene et godt skole- og læringsmiljø, de skal være forutsigbare og de skal gi klare rammer (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Hovedgrunnen til at jeg valgte dette temaet er at jeg som ferdigutdannet lærer, mest sannsynlig, skal praktisere denne sanksjonen selv og derfor er nysgjerrig på hva erfarne lærere har å si om anmerkninger som sanksjon. Siden en anmerkning er noe de fleste betrakter som en negativ tilbakemelding, mener jeg at det er viktig at man har får innsikt i og kunnskap om fenomenet fra noen som kan uttale seg basert på erfaring. Dette mener jeg med tanke på elevens beste.

En medvirkende årsak til temavalg er at jeg er mor til tre barn på henholdsvis 4., 7. & 9. trinn, og har opplevd at lærere kan ha svært ulike måter å praktisere sanksjonering av elevene på. Det kan være alt fra å sette en anmerkning for samme avvik gang på gang, eller tvilsomme anmerkninger uten å gi eleven beskjed, til at læreren helst ikke bruker anmerkning fordi det sjelden hjelper. Hvor hen heller snakker med elevene sine når det er nødvendig med korrigerende.

Den varierende praktisen har jeg også opplevd på de tre praksisskolene jeg har vært på så langt. Det er store ulikheter i hvordan praksislærerne og kollegene bruker anmerkninger. Derfor håper jeg, gjennom denne oppgaven, å få litt bedre innsikt i hva lærere som praktiserer anmerkninger sier om sine erfaringer med denne sanksjonen.

Grunnen til at valget falt på lærere i ungdomsskolen var fordi det kun var på ungdomsskolen praksisskolen brukte anmerkninger. Dermed landet jeg på følgende problemstilling:
Hvordan erfarer lærere i ungdomsskolen bruk av anmerkninger som sanksjonsform?

2.0 Teori

2.1 Relevant teori

Sanksjoner i skolen er regulert av lovverk. Anmerkning er en av flere mulige sanksjoner skolen kan bruke for å regulere elevene i sitt ordensreglement. Som nevnt i innledningen er anmerkninger når læreren noterer ned regelbrudd på ordens reglement enten for å gi et varsel videre eller for dokumentasjon av elevenes orden og oppførsel (Barneombudet, (u.å.). Derfor begynner jeg med hva lovverket sier om ordensreglement og hva som er hensikten med det. Dette gjør jeg for å vise hva læreren har å forholde seg til når de skal håndheve skolens ordensreglement, og se lærernes erfaringer i lys av dette. Deretter vil jeg se på teori som viser betydningen av den gode lærer-elev relasjonen og hvilket potensial som ligger i dialog som kommunikasjon.

Selv etter grundig litteratursøk har jeg verken funnet teori eller mye forskning på anmerkninger, men jeg har funnet en evalueringsrapport av noen skoler i Rogaland som frem til sommeren 2019 har kjørt en prøveordning med å fjerne karakter i orden og oppførsel og bruken av anmerkninger. I evalueringsrapporten har jeg funnet en del erfaringer med hvordan dette fungerte, sett fra både et elev- og et lærerperspektiv.

2.2 Formålet med ordensreglement

Den enkelte grunnskole og videregående skole er pålagt visse forskrifter om et ordensreglement gitt av fylkeskommune eller den enkelte kommune jf. opplæringsloven § 9 A-10 (Opplæringslova, 1998). Som tidligere skrevet, er anmerkning en av flere mulige sanksjoner som skolene *kan* benytte for å regulere elevene i tråd med ordensreglementet de vedtar. Dette sier Utdanningsdirektoratet om ”Formålet med ordensreglement”:

”Læring, trygghet, trivsel, respekt og toleranse er sentrale formål med opplæringen i Norge. For å fremme slike verdier, og for å oppnå et godt læringsmiljø for elevene, er det viktig å ha klare rammer. Noen felles regler for hele skolesamfunnet, i form av et ordensreglement, kan bidra til å gi et godt og trygt skolemiljø. Det er viktig å ha klare

og forutsigbare regler i skolehverdagen. Bevissthet rundt hva som er skolens syn på ønsket og akseptabel oppførsel, vil også gjøre oppfølging av uønsket oppførsel enklere” (Utdanningsdirektoratet, 2017).

”Reglementet bør i så stor grad som mulig være positivt utformet, slik at man i større grad fokuserer på hvordan man vil ha det på skolen enn hvordan man ikke vil ha det. Ordensreglementet skal være med på å skape et godt forhold både mellom elever, og mellom elever, lærere og andre ansatte. Det er viktig at skolen ser elevenes utfordringer, skaper gode relasjoner og jobber sammen med elever og foreldre/foresatte for å hindre uønsket atferd. Her vil også andre ressurser og hjelpemidler enn de som kommer frem av ordensreglementet være sentrale. Skolen kan bruke ordensreglementet til å tydeliggjøre sitt idégrunnlag for å skape gode vilkår for læring og trivsel. Selv om ordensreglementet primært skal vise til atferd knyttet opp mot sikkerhet, miljø og undervisning, bør ikke reglementet kun vise til plikter og sanksjoner” (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3 Relasjonell klasseledelse

Når man spør elever og lærere om hva de mener er viktig for et godt læringsmiljø, er ofte svaret ofte: gode relasjoner mellom lærer og elev. Samtidig finnes det forskning som viser at relasjonen også er viktig for mer enn elevenes faglige utvikling. Det spiller en stor rolle også når det kommer til trivsel, og aspekter som kan relateres til elevenes psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Disse områdene er minst like viktige å mestre som det faglige, i en skole som har et mandat som går lengre enn å utdanne barn og unge. Disse perspektivene finnes også på Utdanningsdirektoratets nettsider om læring og trivsel i skole og opplæring, under klasseledelse.

”En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse” (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I en travel skolehverdag med harde prioriteringer kan det være vanskelig å finne nok tid til å jobbe med den gode relasjonen til elevene. Dette til tross for all kunnskap om at et godt forhold til læreren gjør at elever lærer bedre (Ogden, 2012, s. 30).

En positiv relasjon mellom lærer og elev forutsetter at henvendelsene og reaksjonene fra lærer til elev har en klar overvekt i positiv retning, slik at læreren også kan henvende seg til eleven for korrigerende uten at dette truer relasjonen i vesentlig grad. For at klasselederens undervisning og kommunikasjon med elevene skal fungere hensiktsmessig og elevene skal ta læring er det nødvendig med en god relasjon på bunnlinja. Den er fundamentet i den gode kontakten mellom læreren og elevene. ”Ikke minst gjelder det vanskelige elever som bare gjør det de blir bedt om hvis de liker, stoler på eller respekterer læreren” (Goldstein sitert i Ogden 2012, s. 30).

Et godt forhold til læreren er viktig for elever i alle aldre, og en god relasjon er ikke noe som kommer av seg selv. Den må jobbes med kontinuerlig og vil alltid være i utvikling. Relasjoner kan både forbedres og lett ødelegges. Dette må en som lærer ha et bevisst forhold til og respektere (Ogden, 2012, s. 30). Det er den gode relasjonen som kan være nøkkelfaktoren til å snu konfliktpreget samhandling til noe konstruktivt. Læreren kan være proaktiv og investere i relasjoner ved å ta kontakt, vise interesse og bry seg. ”De fleste elever verdsetter at læreren bryr seg om dem. Elever lærer bedre og hører mer på lærere de liker eller som de i det minste respekterer eller stoler på” (Ogden, 2009, s. 137).

2.4 Dialogens potensial

Mikhail Bakhtin (1895-1975) var en kjent russisk kulturfilosof og litteraturforsker. I hans teorier er det dialogen og dens potensiale som det sentrale (Børtnes, 2018).

I følge Bakhtins teorier kan verden defineres som en aktivitet og eksistensen som en hendelse. Hendelsenes natur er dialogisk og selve eksistensen en ytring. Denne dialogen er en ytring med en respons og relasjonen mellom disse to. Uten en relasjon mellom ytringen og responsen vil det ikke skapes noen mening eller læring. Derfor må det alltid være en form for relasjon mellom det som kommuniseres fra den ene til den andre, slik at meningen i det som ytres skal kunne gi mening for den som skal respondere (Postholm, 2008, s. 202).

Bakhtin hadde også tanker om at når vi bruker språket i sosiale settinger mellom mennesker er det først i dialogen at det vi prøver å kommunisere vil bli utviklet og fylles med mening. Han sa at ”språket lever kun i den dialogiske interaksjonen mellom de som gjør bruk av det” (Bakhtin, sitert i Lock & Strong, 2014, s. 124).

Dette blir et av hovedmomentene når det gjelder dialog, og noe forenklet forklart kan man si at individer må få mulighet til å delta aktivt i en dialog og ikke bli redusert til en passiv part i en autoritativ diskurs. Bakhtin mente videre at det er avgjørende at individer får muligheten til å tilegne seg kunnskap og handle ut i fra det han kalte ”innvendige, overtalende diskurser” for å skape mening. Og dialog er en slik metode som gir individet mulighet for å tilegne seg disse innvendige, overtalende diskursene (Lock & Strong, 2014, s. 134).

Sagt på en annen måte, meningsfylt kommunikasjon må gjøres tilgjengelig for deltakeren i en sosial interaksjon og ikke i en isolert monolog. Det er når individet får mulighet til å dekode og adaptere det som kommuniseres at man legger til rette for å utvikle innvendige, overtalende diskurser. Dette stemmer overens med Holquist (1990) som sier at "den sosiale konteksten spiller på den måten en sentral rolle i språkets meningsskapende prosess (Holquist, sitert i Postholm, 2008, s. 202). Slik får den sosiale konteksten også betydning for læring.

”Bakhtin hevdet at mening er skapt av individet, samtidig som denne meningen er delt i en sosial erfaring ved hjelp av tegn, som kan være både handlinger og språk tegn. Forståelse blir dermed skapt i en respons til et tegn med et tegn” (Postholm, 2008, s. 203-204).

Dette stemmer godt med det som kommer frem i Postholms artikkel om Bakhtins syn på dialog, ”alt er i dialog eller i relasjon til noe annet, og at mening er skapt i relasjonen mellom en ytring og responsen til den” (Postholm, 2008, s. 208). Dette betyr at en ytring ikke får mening i seg selv. Mening kan den først få når den er å finne i en dialog som kombinerer de ulike perspektivene og stemmene. Derfor kan man kalle språk for sosial tenkning og det får en ”polyfonisk klang” (Postholm, 2008, s. 209).

2.5 Prøveordning uten karakter i orden og oppførsel

Utdanningsdirektoratet skriver at et ordensreglement skal regulere hvordan elever skal ha det i skolen. Det skal si noe om hva som er tillatt og hva som ikke er tillatt for elevene i skolen. I

tillegg skal det beskrive eventuelle sanksjoner som skal benyttes hvis elevene bryter reglementet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dermed kan man si at karakteren elevene får i orden og oppførsel sier noe om hvordan elevene retter seg etter dette ordensreglementet.

”Karakterer i orden og atferd har lang tradisjon i Norge. Vi er det eneste landet som har dem. Hvordan vil en skolehverdag uten karakterer i orden og atferd være?” (Gudjonsson, 2017). Artikkelen ”Hva skjer når skoler dropper karakterer i orden og oppførsel?” skrevet av Ida Gudjonsson, omhandler en prøveordning på noen skoler i Rogaland. Som de første skolene i landet har de fjernet karakteren i orden og oppførsel, og tatt bort sanksjoner som anmerkning. Formålet er å se hva som skjer i skolen når de ikke har egen karakter for orden og oppførsel. Dette prøveforsøket, godkjent av Utdanningsdirektoratet, skal etter planen avsluttes sommeren 2019. For å få dette godkjent har Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsenteret) ved Universitetet i Stavanger gjort en evaluering av forsøksordningen med intervjuer av elever og lærere som var med i prøveordningen samt sentrale data fra Elevundersøkelsen gjort av Utdanningsdirektoratet (Gudjonsson, 2017). Det foreligger allerede noen svar fra elevundersøkelsen og intervjurundene, angående både lærerne og elevenes erfaring, som er relevante for min problemstilling. Disse er å finne i en rapport fra Bru & Stabel Tveit (2017).

”Elever opplever at de får bedre relasjoner til lærerne når skolen kutter ut karakterene i orden og atferd. 72 prosent av elevene melder at de får bedre forståelse for hvilke normer og regler som gjelder på skolen” (Gudjonsson, 2017).

Gjennom intervjuer med lærerne som deltok kommer det frem i evalueringsrapporten til Bru & Stabel Tveit at ordningen uten karakterer i orden og oppførsel tvinger lærere til å jobbe bedre. Til å jobbe mer med å skape gode relasjoner, og til å sette fokus på elevenes sosiale læring. Samtidig viser evalueringsrapporten til funn i elevundersøkelsen hvor elevene nå føler at deres stemme og meninger blir bedre ivaretatt, og at dette er med på å øke trivselen. Dette samsvarer også med det lærerne sier. De opplever at behandlingen av elevene er mer rettferdig, men også at arbeidsroen er dårligere. Noen lærere som er med i prosjektet opplever at de mister et verktøy for å regulere elevenes adferd med den nye ordningen (Bru & Stabel Tveit, 2017, s. 48-49). Men stipendiat ved Læringsmiljøsenteret, Maren Stabel Tvedt, sier at

hun tror at lærere som mister muligheten til å gi elever anmerkninger tvinges til å finne andre pedagogiske redskaper. Som for eksempel veiledning og dialog (Gudjonsson, 2017).

Dette er teori jeg har funnet mest relevant for oppgaven og dermed danner grunnlag for oppgavens drøfting senere. Neste kapittel er en beskrivelse av metode og analyse.

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Som nevnt i innledningen har jeg valgt kvalitativ metode og dybdeintervju for min empiriinnsamling. Det er flere grunner til jeg falt ned på denne kombinasjonen. For det første mener jeg at problemstillingen alene taler for å bruke kvalitativ og ikke kvantitativ siden jeg er ute etter informantenes egne erfaringer og begrunnelser om temaet. Får å få tilgang til disse erfaringer og meninger må spørsmålene være åpne og det må være rom for en åpen interaksjon mellom intervjuer og informant, ideelt en dialog (Tjora, 2017, s. 31).

Den andre begrunnelsen for at det ble dybdeintervju er graden av fleksibilitet denne metoden gir. Den gir mulighet for å benytte en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål hvor man etter behov kan bevege seg frem og tilbake i spørsmålene under intervjuet for en naturlig progresjon (vedlegg 1). Målet vil være å skape en avslappet setting informanten får være med på å forme slik at man som intervjuer får tilgang til deres livsverden gjennom deres erfaringer med anmerkninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77).

3.2 Induktiv metode

Tilnærmingen til oppgaven er induktiv. Med utgangspunkt i en problemstilling vil jeg prøve å finne svar på læreres erfaring knyttet til bruk av anmerkninger som sanksjonsform. Gjennom egen erfaring på ulike skoler og gjennom egne barn har jeg fått indikasjoner på at lærere kan ha ulike erfaringer når det kommer til anmerkingsbruk som jeg vil vite mer om (Tjora, 2017, s. 33).

3.3 Valg av informanter

I oppstartsfasen hadde jeg en plan om å intervjuer både lærere og rektorer. Jeg tenkte at det kunne være interessant å finne ut om det var sprik i deres erfaringer med anmerkninger som sanksjon. Men sammen med veileder kom jeg raskt frem til at det er bedre å velge enten eller,

både for å redusere arbeidsmengden og for å slippe å sjonglere mellom to ulike perspektiver. Da problemstillingen ble satt ble det naturlig å velge lærerperspektivet og deres erfaringer.

Valget falt på tre ungdomsskolelærere på praksisskolen. Dette var lærere jeg kjente litt fra før og derfor var det lettere å spørre om de ville være med. Disse tre informantene passet alle godt til min problemstilling siden de har lang erfaring og er både kontaktlærere og faglærere på ungdomsskolen. Og derfor mener jeg at det er akkurat disse som kan uttale seg godt om temaet og sannsynligvis har meninger om anmerkninger. Utvalget kan dermed kalles strategisk (Tjora, 2017, s. 130). Og at utvalget er strategisk mener jeg er en forutsetning for å få gode svar på begrunnelsene for å skrive om anmerkninger beskrevet i innledningen.

3.4 Etiske betraktninger

Det er mange hensyn som skal tas når man jobber med en bachelor. Ved direktekontakt med informantene kreves høflighet siden man trår inn på deres arena og funnene skal offentliggjøres. Selv om denne studien ble utført i samsvar med de etiske prinsippene i henhold til NESH (2016) fikk jeg informantene til å signere et samtykkeskjema (vedlegg 2). Dette inneholdt informasjon om oppgavens problemstilling, retten de som informanter har til å trekke seg fra prosjektet når som helst og at de sikres anonymitet. Et godt intervju skal være preget av tillit og det kan redusere sjansen for at noen trekker seg i løpet av prosjektet. Derfor vil det være viktig å sørge for at empiriinnsamlingen er så etisk god som mulig (Tjora, 2017, s. 47-48).

3.5 Svakheter og feilkilder

Ustrukturerte intervjuer vil kunne bære preg av at man ikke stiller akkurat de samme spørsmålene til de ulike informantene. Når man legger opp til åpne spørsmål og ber informanten utdype svarene sine opplevde jeg at jeg måtte hoppet over noen spørsmål som allerede var blitt kommentert eller svart på. Dette påvirket selvfølgelig rekkefølgen på spørsmålene og dermed tok intervjuene ulike retninger hver gang.

Det var ulike temaer som opptok mer tid fra de ulike informantene, og dermed ble det ikke like mye fokus på de samme spørsmålene i hvert intervju. Det var ikke alltid det passet seg å avbryte informanten når hen snakket seg litt ut av temaet og det gjorde at tiden gikk fort mens jeg intervjuet. Dette er jo ulempen med liten grad av struktur, men som skrevet tidligere er det også fordeler med denne metoden som veide tyngre da jeg valgte metode og gjennomføring.

Siden informantene ikke fikk identiske spørsmål, ble temaene i intervjuguiden ulikt vektlagt av informantene. Dette må jeg ta hensyn til når jeg skal se på dataene.

Jeg var heldig som fikk gjøre intervjuene i informantenes planleggingstid. Derfor kunne vi ikke bruke mer tid enn de planlagte 60 minuttene. Antallet informanter var tre, og det er ganske få. Det lave antallet og det faktum at de er kolleger på samme ungdomsskole gjør ikke utvalget representativt. Men med dette konkrete temaet og avgrensningene som er gjort i problemstillingen, kan det kanskje gi en viss sammenlignbarhet for andre ungdomsskolelærere som også bruker anmerkninger. Derfor kan man kalle utvalget naturalistisk generalisering (Tjora, 2017, s. 240).

En av informantene ville ha spørsmålene på forhånd. Dette er jo egentlig helt uproblematisk, men det kan påvirke informanten at hen leser spørsmålene på forhånd og får god tid til å forberede seg. Da kan informanten være mer bevisst hva hen vil svare og kanskje ikke like spontan og ærlig. Men, som nevnt, det skal ikke være noe problem å gi spørsmålene i intervjuguiden til informantene på forhånd.

I boka til Tjora står det at man anbefaler bruk av lydopptak ved dybdeintervju (Tjora, 2017, s. 166). Dette var det ikke mulig for noen av oss BA-studentene i år, og derfor måtte vi skrive ned all data for hånd eller på pc. Vi ble anbefalt å spørre om hjelp til å notere, og jeg var heldig som fikk hjelp til dette av en medstudent i praksisgruppa. Men jeg ser jo at det kan være en ulempe å skulle skrive ned alt i løpet av intervjusituasjonen, da enkelte nyanser i svarene kan gå tapt mens praten går. Dette kan også føre til en mulig svakhet med oppgaven.

3.6 Forberedelser og gjennomføring

Metoden ble som beskrevet overfor gjennomført med dybdeintervju. Jeg hadde en intervjuguide (vedlegg 1) med en kort introduksjon av problemstilling og bakgrunn for valg av temaet. Deretter spørsmål fordelt på temaer. Alle informantene ble blant annet spurt om hvordan de selv brukte anmerkninger, om de brukte anmerkninger likt på alle elever, og hva de mente var bra og mindre bra med anmerkninger som sanksjon. Vi snakket også litt om hvorvidt anmerkninger ble satt på dagsorden og tatt opp til diskusjon i kollegiet.

Jeg hadde satt av og forberedt informantene på ca. 60 minutters intervjuer. Det viste seg å passe bra. Intervjuene varte fra 50-70 minutter.

3.7 Analyse av funn

Etter datainnsamlingen var det tid for å se nærmere på empirien jeg nå hadde tilgjengelig. Med en problemstilling som søker ungdomsskolelæreres erfaringer med anmerkninger, har jeg brukt en fenomenologisk tilnærming for å finne frem til mening i empirien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Som jeg beskrev i innledningen, bygger antagelsene om denne oppgaven og problemstillingen på en del egne erfaringer.

Med fenomenologisk tilnærming innenfor kvalitativ design skriver Christoffersen & Johannessen (2012) at man ønsker å finne menneskers erfaring med og forståelse av et fenomen. Som forsker med denne tilnærmingen skal man prøve å se et fenomen gjennom andre øyne for å finne mening. Ved å sortere meg igjennom innhentet data og med en analyse vil jeg prøve å finne svar relatert til problemstillingen som etterspør ungdomsskolelærernes erfaringer med sanksjonen anmerkninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.99).

3.7.1 Helhetsinntrykk av funn

Etter nøye gjennomlesing av datamaterialet har jeg forsøkt å få et overordnet helhetsinntrykk av empirien uten å henge meg opp i tidligere antakelser. Det som peker seg ut som det gjennomgående temaet i denne empirien er at lærerne sier at anmerkninger er en sanksjon som har sine fordeler, men at det er andre faktorer som er viktigere ta hensyn til når de skal regulere elevene. Informantene sier at det er viktigere å jobbe med, og ta vare på gode relasjoner enn å sanksjonere. De velger ofte dialog med elevene i stedet for å sette anmerkning. Anmerkninger blir nevnt som fordelaktige når det kommer til dokumentasjon, men ikke for å regulere adferd. En anmerking kan da heller gjøre vondt verre.

Et annet interessant og naturlig tema som går igjen er informantenes følelse av illojalitet mot ledelse og kolleger når de snakker om egne erfaringer. De sier også at anmerkninger ofte er oppe som tema i fellestid, men at det ikke greit å erklære at man praktiserer ulikt, selv om alle vet at det er slik. Det er både greit og ikke greit, på samme tid.

Neste steg i analysen blir å skille ut elementer jeg vil jobbe videre med, og som jeg finner interessante med tanke på problemstillingen min.

3.7.2 Koding og abstrahering av funn

Nøye gjennomlesning av innsamlet data peker på en del elementer som gir problemstillinga mening. Det jeg finner av relevante erfaringer fra informantene handler stor sett om dialog, relasjoner, illojalitet og dokumentasjon. Disse kodene er beskrivende koder som åpenbart kan knyttes til innholdet i empirien min og brukes videre i oppgaven (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101-102).

4.0 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere de viktigste funnene som kom frem i empirien min. Det er mye jeg dessverre ikke har funnet plass til, men jeg har fått med det som virker mest relevant for å svare på hvordan lærere i ungdomsskolen erfarer bruk av anmerkninger som sanksjonsform.

4.1 Dialog

Dialog er det temaet, og kanskje det ordet, som oftest kom opp i empirien. Det var et tema alle informantene snakket mye om. Det å gå i dialog med eleven ble tidlig nevnt som et foretrukket alternativ til anmerkning og andre sanksjoner. Alle informantene sa også at en løpende dialog med hjemmet til elevene ofte kan være et alternativ til anmerkninger ved brudd på skolens ordensreglement. De sa at det er bedre å ha en fortløpende dialog med hjemmet gjennom hele skoleåret enn å komme med alt av negative tilbakemeldinger, som anmerkninger er, på den halvårlige foreldresamtalen. Det vil kunne gjøre foreldresamtalen til en belastning for både lærer, elev og foreldre. En av informantene sa avslutningsvis i intervjuet at "dialog gir endringer mer enn anmerkning".

Selv om registreringssystemet skolen bruker for å registrere anmerkninger har ulike kategorier for differensiering ved regelbrudd, vil lærerne ofte heller snakke med elevene direkte i stedet for å sette anmerkning. For eksempel ved regelbrudd som dårlig språkbruk. Dette gjelder spesielt hvis man har en god relasjon til eleven. Da sier de at det å bevare den gode relasjonen er viktigere enn sanksjonen. Med dialog får man som lærer innblikk i situasjonen som oppstår og mulighet til å se saken fra flere sider. Det er ikke like lett hvis man "slenger ut anmerkninger", sier en av informantene.

Alle informantene sier at tydelig kroppsspråk og tilstedeværelse rundt elevene ofte er nok til å regulere uønsket adferd. Proaktive lærer kan forhindre sanksjoner bare med å vise at de er tilgjengelige. Som proaktiv lærer venter man og ser an situasjonen for å se om den kan løses med en dialog, et blikk, eller en "pekefinger" i stedet for å bare registrere anmerkninger og gå videre. En sier at hen ikke setter anmerkning hvis man kan unngå det. Da korrigerer hen heller muntlig, fordi "det er jo ingen læring i en anmerkning".

Informantene sier at for mange av elevene deres er anmerkninger og melding hjem det siste de trenger i en allerede tøff hverdag. En sier at "det å skulle legge mer vekt i en allerede blytung sekk" til en elev som ikke har det bra fra før, og som kanskje har skolen som et fristed fra en tøff hjemmesituasjon, blir helt feil. Da viser de heller forståelse og prøver med dialog. De sier at de heller ønsker å være en som eleven velger å komme til når det blir som tyngst. En av informantene sier det slik: "Det er ingen prestisje i anmerkninger, jeg gir de ikke for egen del i alle fall".

4.2 Relasjoner

"Jeg sår i fredstid for å høste i krigstid", sier en av informantene når det blir snakk om relasjoner mellom lærer og elev. Hen sier at den gode relasjonen til eleven er viktigere enn anmerkningen. Anmerkninger blir valgt bort som sanksjon for å heller bevare og jobbe med relasjoner til elevene. Dette er særlig utbredt mellom kontaktlærer og elev. Da tar hen heller en prat med eleven for å veilede og løse situasjonen. Hen viser at man er på lag og en de kan komme til for å prate når det er behov for det.

En informant "innrømmer" også at det nok er lettere å sette anmerkninger på elever man ikke har den gode relasjonen til når det er brudd på reglene. Dette til tross for at hen vet at dette gir en enda dårligere relasjon. Man må tenke igjennom relasjonen til eleven før man sanksjonerer, sier samme informant som avslutter intervjuet med en høyst personlig hypotese: "De lærerne som hyppigst gir anmerkninger, er de som sliter mest med relasjoner og klasseledelse".

Informantene sier at de ikke bruker samme anmerkningspraksis på alle elever. Det er ofte avhengig av hvilken relasjon de har til eleven. Alle sier at de oftere gir anmerkninger til elever de ikke er kontaktlærer til. Med elever man er kontaktlærer for tas heller en prat. De går i dialog om det som har skjedd. Med elevene de har en god relasjon til vil de ta en prat før

de eventuelt setter en anmerkning. Som kontaktlærer sier de at de kjenner elevene så godt at man oftest velger dialog fremfor anmerkning.

Men alle informantene bruker anmerkninger til (nesten) alle elever. Og de sier at noen typer anmerkninger fungerer bedre enn andre. Det gjelder for eksempel på å gjøre leksearbeid. Flere av informantene mener at relasjonen ikke skades av å gi anmerkninger for "ikke gjort lekser". Det begrunner de med at dette vanligvis er valg elevene bevisst gjør, og er ikke noe ved eleven som person. Det er da anmerkninger virker best, mener de.

Alle sier også at anmerkninger hjelper på elever som vanligvis følger alle regler og sjelden får anmerkninger. Dette i motsetning til elever som får mange anmerkninger hver skoleuke. Elever som allerede har fått mange anmerkninger trenger ikke enda en, da må man heller begynne å jobbe med relasjonen til eleven for å se hva grunnen til anmerkningen kan være, sier en. "Det hjelper jo ikke med anmerkning nr. 10 når du har 9 fra før", sier en av informantene om elever som kunne fått anmerkninger for adferd og orden hver eneste dag.

4.3 Dokumentasjon

Alle informantene fremhever anmerkninger som fordelaktig når det kommer til et område. Det er nødvendig for å kunne dokumentere adferd og orden. "Det fungerer best som dokumentasjon, og er ikke noe som automatisk må deles med hjemmet", sier en av de. Men det er informasjon som bør være en del av et skole-hjem samarbeidet. Selv om informantene sier at dokumentasjon er viktig, så skulle de gjerne hatt andre måter å registrere de på enn slik det gjøres i dag. De sier også, på ulike måter, at de skulle ønske at det var mer fokus på og bedre tilrettelagt for å også kunne gi positive tilbakemeldinger på elevene.

I dag går det automatisk melding via sms eller email direkte til foreldrene når skolen registrerer en anmerkning. Denne automatikken kan være en belastning for både elev, foreldre/foresatte og lærer hva angår relasjoner, sier informantene. Det blir bare enveis, negativ, kommunikasjon. Selv om informantene mener de er bra å dokumentere anmerkninger, mener de at de automatiske varslene kan være problematiske for god kommunikasjon og relasjoner. De ønsker å kunne dokumentere for seg selv i første omgang, og ved behov ta det videre med eleven, hjemmet og eventuelt andre instanser.

4.4 Illojalitet

"En regel er en regel, men det tror jeg ikke på", sa en av informantene i intervjuet. Alle sier i tillegg at de føler på en illojalitet mot både kollegene og ledelse når det kommer til anmerkning bruk. Samtidig føler de ikke at de gjør noe galt når de praktiserer ulikt på ulike elever. De sier at det ikke er vanlig å adressere at man har en egen praksis for bruk av anmerkninger, selv om de tror at de fleste har det. Det er både greit og ikke greit, på samme tid. De sier at dette er naturlig når man jobber med mennesker. Da må man vise skjønn og tilpasse sanksjoner til elevene på samme måte som man tilpasser undervisningen. Informantene sier at selv om reglementet sier at anmerkninger skal registreres når elevene bryter reglene, må en lærer vurdere dette opp mot relasjonen og elevens situasjon.

4.5 Sammenfatning

Funnene i empirien gir flere svar på problemstillinga som ble stilt innledningsvis. Gjennom analysen finner jeg blant annet at lærere i ungdomsskolen erfarer at bruk av anmerkninger er bra for dokumentasjon og for å få elevene til å gjøre lekser. Det er også betydelig mer effektivt på elever som vanligvis følger alle reglene. Men generelt sier alle at det er viktigere å bevare relasjoner og være i dialog med elevene enn å skrive anmerkninger for brudd på skolens ordensreglement. De sier også at det er mer læring i å snakke med elevene enn å sette anmerkning.

Ungdomsskolelærerne sier også at de erfarer anmerkninger som negativt for de gode relasjonene de har skapt med elevene. Derfor velger de ofte bort anmerkninger for å bevare den gode relasjonen med eleven/elevene. En sier jo at det ikke er noen læring i en anmerkning, så da kan man like gjerne prøve med dialog for å korrigere adferd. Dette er mer utbredt hvis man er kontaktlærer for eleven enn for en faglærer eller "en voksen på skolen".

Alle informantene erfarer at de er illojale mot ledelse og kolleger når de har egne begrunnelser for hvordan de bruker anmerkninger, men hevder det er deres rett til å håndheve sanksjoner ut fra situasjonen og ståstedet mellom lærer og elev.

Dette er de funnene jeg finner mest relevant for oppgaven og som sammen med teorien er utgangspunkt for drøftingen i neste kapittel.

5.0 Drøfting

I sitatet fra Opplæringslova, under teoridelen, er det lagt føringer for at alle skoler bør ha ”noen felles regler for hele skolesamfunnet, i form av et ordensreglement, kan bidra til å gi et godt og trygt skolemiljø” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er regler som elevene i skolen skal følge og lærere og ledelsen skal håndheve. Gjennom min empiriinnsamling har jeg fått innsikt i ungdomsskolelæreres egne erfaringer med å bruke sanksjonen anmerkning ved brudd på reglementet i ungdomsskolen.

Opplæringslova sier at hensikten med ordensreglement er et godt læringsmiljø for elevene og de nevner spesifikt ”anmerkning” som eksempel på sanksjon som kan innføres for brudd på gjeldende ordensreglement (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtidig sier den ene ungdomsskolelæreren jeg intervjuet at ”det er jo ingen læring i en anmerkning”. På noe ulike måter sa alle informantene det samme, og de mener dette gjelder for de fleste elever. Å gi elevene en anmerkning kan gi læring til er de som allerede følger reglene og sjelden bryter ordensreglementet. Empirien viser også at lærere mener at anmerkninger kun virker etter hensikten når det gis for valg elevene tar, og ikke når det går på eleven som person.

Disse funnene tyder på at hensikten i Opplæringslova ikke trenger å fungere slik den er tenkt for elever som daglig, kanskje flere per dag, får anmerkninger for både det ene og det andre. For disse elevene blir resultatet heller at ordensreglementet gir elevene gjentatte reaksjoner som ikke gir noen endring. Det blir bare gjentakende negative tilbakemeldinger som heller skader læringsmiljøet til eleven mer enn å bedre det.

Hvis vi ser denne praksisen med å gi anmerkninger, og særlig uten en samtale med eleven, i lys av Bakhtins teori om dialog som polyfoni finner vi også noen motsetninger.

”Bakhtin hevdet at mening er skapt av individet, samtidig som denne meningen er delt i en sosial erfaring ved hjelp av tegn, som kan være både handlinger og språktegn. Forståelse blir dermed skapt i en respons til et tegn med et tegn” (Postholm, 2008, s. 203-204).

I følge Bakhtins teori om dialog må eleven selv kunne delta i en samtale/dialog for at læring skal finne sted. Og ikke bli redusert til en passiv part som bare får beskjed om en gjennomført

sanksjon i en autoritativ diskurs. Hvis man tolker Bakhtins teori litt kan man ikke forvente at elevene endrer sin adferd eller orden så lenge man praktiserer autoritative diskurs i skolen. Han hevder at det er veien via en dialog som vil være lærerens vei å gå for å oppfylle hensikten med ordensreglementet for å få elevene til å endre adferd og bedre orden når de bryter reglementet (Lock & Strong, 2014, s. 134).

Som funnene i empirien sier, er trenden for ungdomsskolelærerne at de sjelden bruker anmerkninger på elever de er kontaktlærer for og har en god relasjon til. Dette begrunner de med at en anmerkning ikke krever en dialog, ei heller alltid mulighet for dialog, og derfor er det ikke en sanksjon de bruker når de heller kan dra nytte av relasjonen for å ta en samtale for å gi tilbakemelding. Dette passer også godt med argumentet til en av informantene om at ”Det er jo ingen læring i en anmerkning”.

Og som Ogden (2009) skriver er gode relasjoner noe læreren må investere i og ha et bevisst forhold til hvis den skal opprettholdes. Den kommer ikke av seg selv, men må jobbes med kontinuerlig (Ogden, 2009, s. 138). Med denne kunnskapen om både relasjoner og læring vil det naturligvis være et dilemma for lærere å bruke sanksjonen anmerkning på elever de har gode relasjoner til.

Informantene sier at en god relasjon til eleven gir mulighet for dialog og derfor kan gjøre anmerkninger unødvendig. I tillegg sier informantene at de som faglærere langt oftere bruker anmerkninger enn hva de gjør som kontaktlærere. Det begrunner de med at de som kontaktlærer er bevisst på å jobbe for en god relasjon til eleven. Dermed sier de også at de gir anmerkning oftere til elever de har en dårlig eller ingen relasjon til.

Siden alle tre informanter sier at anmerkninger uten en dialog kan skade relasjoner vil de ofte heller bruke andre virkemidler enn anmerkning. De vil ikke skade en god relasjon med en anmerkning. De sier også at en anmerkning ikke vil endre adferd eller orden for de fleste elever. Denne logikken vil vel også gjelde motsatt for elevene de ikke har gode relasjoner til, men som de innrømmer at de oftere bruker anmerkninger på. Hva skjer med disse relasjonene?

Relasjonsteori sier da at disse elevene ikke får like gode muligheter for læring i skolen i og med at en god elev-lærer relasjon er en av de viktigste faktorene for elevens læring og trivsel i skolen. Samtidig finnes det forskning som viser at relasjonen også er viktig for mer enn

elevenes faglige utvikling. Det spiller en stor rolle også når det kommer til trivsel og aspekter som kan relateres til elevenes psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186).

Hvis man skal forfølge denne logikken litt lengre, så vil de elevene som faktisk får anmerkninger for regelbrudd på grunn av dårlige relasjoner til lærere bare få denne relasjonen vedlikeholdt eller til og med forsterket. Hvis sjansen for å få anmerkninger ikke bare avhenger av at man bryter ordensreglementet, men kanskje i større grad er avhengig av relasjonen man har til lærerne på skolen, hva sier egentlig karakteren i orden da om de elevene som har dårlige relasjoner til lærerne sine?

I følge prøveordningen i Rogaland skolene opplever elevene at de blir behandlet mer rettfærdig når de ikke får karakter i orden, og når lærerne ikke har mulighet til å bruke sanksjoner som anmerkninger og lignende. De sier også at de har fått bedre forståelse for reglene og normene som finnes i skolen (Gudjonsson, 2017).

Hvorfor har vi ikke heller et system for at anmerkninger først går til elevens kontaktlærer før den gis til eleven og hjemmet? En anmerkning på en elev kan for eksempel gå via kontaktlæreren som tar dette videre med eleven i form av en dialog. Da kan man få et system som skjermer elever som får mange anmerkninger på grunn av at de ikke har gode og trygge relasjoner til de voksne i skolen. Og man kan i første omgang bruke anmerkninger for dokumentasjon, noe alle informantene jeg snakket med mente var den beste begrunnelsen for å bruke anmerkninger. Deretter tar kontaktlærer som har hovedkontakten mellom skole, hjem og elev og som har ansvaret for å skape gode relasjoner, dette videre. Da får man praktisert Bakhtins teori om dialog for nå frem til elevene og hjemmet med det budskapet man ønsker å formidle ved å få eleven til å tilegne seg og handle ut i fra en ”innvendig, overtalende” diskurs og ikke gjennom en anmerkning på sms (Lock & Strong, 2014, s. 134).

Dette kan også forsvares med det Goldstein siteres på i Ogden (2012, s. 30), hvor det hevdes at elever hører mer på en lærer de vet bryr seg om dem og som de selv liker og respekterer. Det viser til at det er den gode relasjonen mellom lærer og elev som må være fundamentet i kommunikasjonen og som kan være en av de viktigste faktorene for å gi eleven et godt læringsmiljø. Da må det også være slik at alle elever får mulighet til å ”sanksjoneres” og dermed bedømmes av en de faktisk har en god relasjon til og ikke av alle voksne på skolen.

Dette vil gi alle lærere en motivasjon til å kontinuerlig investere i den gode lærer-elev relasjonen.

I de Rogalandskolene som med en prøveordning fjernet karakteren i orden viste evalueringen at:

”Elever opplever at de får bedre relasjoner til lærerne når skolen kutter ut karakterene i orden og atferd. 72 prosent av elevene melder at de får bedre forståelse for hvilke normer og regler som gjelder på skolen” (Gudjonsson, 2017).

Dette passer godt med det empirien viser angående anmerkninger og læring. Alle informantene sier at en anmerkning i seg selv ikke gir noen form for læring. De tyr ikke til anmerkninger når de vil nå inn til elevene og endre deres adferd. Alle sier at når det er noe de vil være sikre på å få frem, så snakker de med elevene isteden for å ”straffe”. De sier vel dermed at de ofte velger dialog fremfor en autoritativ diskurs som anmerkning kan sammenlignes med. Det harmonerer godt med Bakhtins teori som sier at med en autoritativ diskurs vil man ikke nødvendigvis oppleve at elevene forstår det man vil kommuniseres, fordi de ikke får mulighet til å utvikle en innvendig og overtalende diskurs som må være tilstede for at det skal skje læring (Lock & Strong, 2014, s. 134).

Lærere fra prøveordningen i Rogaland sier at uten karakter i orden og muligheten til å gi anmerkninger må de jobbe mer med relasjoner enn før, og deres umiddelbare reaksjon er at de har mistet et av ”verktøyene” sine. Elevene sier at de opplever noe mer uro i klasserommet med prøveordningen, men de sier også at trivselen er bedre. Det vil alltid være noen elever som utnytter en ordning uten sanksjoner, men utviklingen vil være rett vei å gå når vi ser den i lys av relasjonsteori. Teorien fremhever den gode relasjonen mellom lærer og elev som en av de viktigste og avgjørende faktorene for å skape gode læringsmiljø, trivsel og god psykisk helse for alle elever (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186).

Illojaliteten som informantene kjenner på når de snakker om egne erfaringer med anmerkingsbruk kommer av at alle mener at de er for liberale med håndhevingen av ordensreglementet. Både som kontaktlærer og ellers føler de seg ofte forpliktet til å se elevens beste og ikke rigid håndheve ordensreglementet, for å være lojal mot kolleger og ledelse. Dette begrunner de både med at anmerkning ikke gir læring og at relasjonsbygging er

viktigere enn sanksjonering. Dette er igjen sammenfallende med relasjonsteori og de faktorer som er viktige for at elevene skal få et godt læringsmiljø.

Støtte for dette finnes i Postholms artikkel om Bakhtins teori som kan overføres til læringsmiljø i skolen i og med at: ”alt er i dialog eller i relasjon til noe annet, og at mening er skapt i relasjonen mellom en ytring og responsen til den” (Postholm, 2008, s. 208). Dette gir gode argumenter for at ungdomsskolelærerne skal vurdere dialogen og relasjonene som viktigere enn å håndheve et autoritativ reglementet for å regulere elevene og legge til rette for gode læringsmiljø i skolen. Men sanksjoner som for eksempel anmerkning kan fungere godt for å dokumentere adferd og orden når de blir praktisert i en interaksjon basert på allerede etablerte relasjoner i en polyfonisk dialog.

Med informantens opplevelser av anmerkninger som en sanksjon som ikke gir læring og Bakhtins teori om at det må etableres en form for ”relasjon” mellom det kommuniserte fra den ene til den andre for at det skal skje læring (Postholm, 2008, s. 202) kan man driste seg til å si at det kan virke som at det finnes et motsetningsforhold i skolen. Det kan derfor virke slik når ordensreglementet skal håndveves med anmerkninger mens hensikten med reglementet er å gi elevene gode og trygge læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017).

En annen motsetning jeg finner mellom noen av sanksjonene i ordensreglementet og hensikten med det, er at det også skal være klare rammer og forutsigbare regler (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette vil, basert på funnene fra intervjuene, ikke være tilfellet all den tid lærere sier at de heller ser an relasjonen og elevens situasjon før de eventuelt gir anmerkninger. Denne skjønsmessige vurderingen som lærere sier at de praktiserer vil ikke nødvendigvis være med på å oppfylle denne hensikten gitt fra Utdanningsdirektoratet. Den vil for mange elever heller oppleves som uforutsigbar.

Det kan også være en motsetning mellom det Utdanningsdirektoratets sier på sine nettsider om at hjørnesteinen i god klasseledelse er den positive lære-elev relasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015), og det reglementet som lærene, på min praksisskole, har fått for å håndheve. Ogden (2012) skriver at en god relasjon mellom lærer og elev forutsetter en klar overvekt av positive henvendelser de i mellom, men informantene mine sier at ofte unngår de ofte å benytte sanksjoner (anmerkninger) ordensreglementet har satt for å bevare eller etablere relasjoner med elevene (Ogden, 2012, s 30). Som en av informantene sier så

skulle hen ønsket at det var lettere å gi positive tilbakemeldinger via anmerkningssystemet og at man dermed kunne snu litt på anmerkningenes negative fokus. Her kan det nok en gang se ut som et motsetningsforhold mellom hva skolen ønsker at ordensreglementet skal gjøre og hva læreren som klasseleder har av verktøy for å oppfylle dette.

Da har jeg sett nærmere på empirien jeg har samlet om læreres erfaringer med anmerkninger og drøftet de i lys av relevant teori, prøveordning og lovverk. Da skal jeg til slutt prøve å samle trådene i et siste kapittel.

6.0 Avslutning

Da er det siste etappe og jeg skal prøve å oppsummere hva jeg har funnet gjennom en analyse og drøfting. Motivasjonen og bakgrunnen for at jeg valgte temaet anmerkninger var at jeg som kommende lærer må forholde meg til et ordensreglement med ulike sanksjoner, og fordi jeg som er mor til 3 barn i en skole som bruker anmerkninger fra 1.-10.trinn har noen betraktninger og erfaringer med anmerkninger som sanksjon.

Så hvordan erfarer ungdomsskolelærerne bruken av anmerkninger?

Informantene sier at de bruker anmerkninger som en sanksjon, men alle sier også veldig tydelig at det er en del forbehold med bruken. De sier at hvis anmerkninger brukes restriktivt så kan de ha en virkning. Anmerkninger har best virkning på pliktoppfyllende elever og de som sjelden bryter reglene. Det fungerer også best når sanksjonen kommer på uheldige valg elevene har gjort og ikke går på elevene som personer. Alle sier at de ikke følger ordensreglementet til punkt og prikke, men bruker en del skjønn. Det virker som det er en tendens at de gir færre anmerkninger til elever de har en god relasjon til, i forhold til andre elever. De snakker da heller med eleven ansikt til ansikt. De sier nemlig at en anmerkning vil kunne skade relasjonen til eleven og derfor heller vil gå i dialog når de har en relasjon de ikke ønsker å skade. Dette kommer ganske tydelig frem i løpet av alle intervjuene når de fleste informantene snakker om at de oftere bruker anmerkninger som faglærer, eller som ”en voksen på skolen”, enn hva de gjør som kontaktlærer.

Funnene stemmer godt med de antakelsene jeg hadde angående anmerkninger, da brorparten av de anmerkningene mine barn har fått, har vært fra lærere som ikke er deres kontaktlærer. De er hovedsakelig fra barnas faglærere, og for å sitere ungdomsskoleeleven min ”ja, men mamma, hen lik itj mæ læll”.

Dette stemmer også godt med mine observasjoner fra praksis. Jeg har de to siste årene i praksis spurt mine praksislærere, som begge var kontaktlærere i klassen jeg var i, om de ikke bruker anmerkninger? Begge sa at skolen bruker anmerkninger, men at de selv sjelden brukte de. De sa at de heller snakket med elevene, gav utallige advarsler og ”tomme trusler” når de for eksempel så mobiltelefoner i skoletimene eller noen hadde glemt læreboka hjemme. Men de sa også at jeg, som student, gjerne måtte gi anmerkning for regelbrudd da elevene kjente godt til regelverket. Observasjonen passer godt inn i funnene og bekrefter tidligere antakelser. Det har fått meg til å se på karakteren i orden og oppførsel med andre øyne. Hva er det denne karakteren egentlig er et uttrykk for hvis det er slik at ordensreglementet på noen områder, og for noen elever, håndheves etter andre kriterier enn de som ordensreglementet har fastsatt? Hva sier en nedsatt ordenskarakter på grunn av for mange anmerkninger om en elev som sliter med å etablere den gode og viktige relasjonen til de voksne på skolen?

Avslutningsvis vil jeg luften noen tanker rundt anmerkninger uten en dialog mellom elev og lærer. Jeg tenker at det kanskje vil være på sin plass å vurdere systemet opp mot tiltenkt hensikt. Hvem er det som bør få anmerkingsvarslene? Kanskje skal det være en rutine på at det er elevens kontaktlærer som mottar anmerkningen og håndterer dette videre? Sett fra elevenes side vil det være som en dobbelstraff at lærere bruker anmerkninger mest på elever de ikke har gode relasjoner til. Det vil i første omgang være lettere å få anmerkning for disse elevene, samtidig som de, i følge relasjonsteori og empirifunn, vil få eksisterende dårlige relasjoner vedlikeholdt av sanksjonene. Er det da en god sammenheng mellom systemet og hensikten?

Arbeidet med oppgaven har fått meg til å tenke mye på lærerens ansvar. Jeg har reflektert over viktigheten og fått respekt for den gode lærer-elev relasjonen og ser at det er den voksne som må velge å investere i disse. Det er et stort ansvar. Og derfor håper jeg at dette har gjort meg mer bevisst på hvordan jeg selv kommer til å bruke anmerkninger og tilsvarende sanksjoner på fremtidige elever.

7.0 Litteraturliste

- Barneombudet (u.å.). Dine rettigheter. Hentet 28. april 2019 fra <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/pa-skolen/orden-og-oppfoersel/anmerkninger/>
- Bru, E. & Stabel Tveit, M. Evalueringen av forsøket uten karakterer i orden og atferd i videregående skoler i Rogaland 2016–2017 (2017, september). Hentet 6. april 2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13402703/Læringsmiljøseneteret/Pdf/Organisasjonsutvikling/Evalueringen%20av%20forsøket%20uten%20karakterer%20i%20orden%20og%20atferd%20i%20videregående%20skoler%20i%20Rogaland%202016-2017%281%29.pdf>
- Børtnes, Jostein. (2018). Mikhail Mihajlovitsj Bakhtin. *I Store norske leksikon*. Hentet 30. april 2019 fra https://snl.no/Mikhail_Mikhajlovitsj_Bakhtin
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. (2017). Lærer-elev.-relasjonen. I: Uthus, M. *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv (s. 186-203)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Gudjonsson, I, Læringsmiljøseneteret (2017, 21. desember). Hentet 6. april 2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/relasjoner/hva-skjer-nar-skoler-dropper-karakterer-i-orden-og-atferd-article122500-21049.html>
- Lock, A & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme -teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske Retningslinjer for Samfunnsvitenskap, Humaniora, Juss og Teknologi* Oslo: Norwegian National Committees for Research Ethics. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61. Hentet 7. april 2019 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 92, 198-210. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2008/03/vygotskys_og_bakhtins_perspektiver_i_teori_og_praksis
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Støtte elevene faglig og sosialt*. Hentet 7. april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/stott-elevene-emosjonelt-og-faglig/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Ordensreglement Udir-8-2014*, hentet 7. april 2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014?depth=0&print=1#3-Hva-er-formalet-med-ordensreglementet>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1

Intervjuguide

Intervjuguide: Anmerkninger

Oppvarmingsspørsmål:

1. *Lærer på hvilket trinn?*
2. *Hvor lenge har du vært lærer?*
3. *Hvor lenge har du vært lærer på denne skolen?*
(evt. hvor lenge har du jobbet på andre skoler?)
4. *Utdannelse?*

Anmerkninger generelt

1. *Når begynner dere med anmerkninger?*
2. *Har dere "månedsmeldinger"? Det er en annen variant på andre skoler på mellomtrinnet.*
3. *Hva kan være alternativet til anmerkninger?*
4. *Hva er gangen i "en anmerkning"?*
-->Advarsel, gir beskjed muntlig før du noterer, skriver inn i visma, melding hjem, gjennomgang på foreldresamtale, mv.

Anmerkingsbruk

1. **Bruker du anmerkninger? Utdyp.**
Hvorfor, hvorfor ikke?
2. **Hva mener du om anmerkninger som en sanksjon? Utdyp gjerne**
Evt. hvorfor, hvorfor ikke?
Skal det virke oppdragende, lojalitet mot kolleger eller ledelse, fordi reglene sier det?
3. **Kan du si litt om hvordan du bruker anmerkninger i undervisningen din?**
I hvilke tilfeller?
-Er det noe du ikke gir anmerkninger for som du kan gi det for? Utdyp
-Gir du en advarsel før en anmerkning? Utdyp
-Evt. hvilke gir du advarsel på og hvilke ikke?
Utdyp
-Noteres fortløpende i timen?
-Får eleven beskjed umiddelbart, etter timen eller bare ved beskjed hjem?
4. **Hva tenker du anmerkninger er godt for?**
5. **Hva kan det være uheldig for?**
6. **Hvem har anmerkninger ønsket effekt på?**


Anmerkninger på dagsorden

1. **Har anmerkninger som sanksjon vært oppe for diskusjon i kollegiet?**
Hvorfor? Generelt eller i spesifikke situasjoner?
2. **Har det vært et tema internt, foreldremøter eller er det noe dere kan diskutere dere kolleger i mellom uoffisielt?**
3. **Er det greit å diskutere egen anmerkingsbruk med andre, eller er det noe alle bare praktiserer på egen hånd?**
4. **Er alle på hoved trinn enige om bruken? Er det noen ganger et tema dere imellom?**

5. Er det noen som har erklært at de ikke bruker? Noen som bruker det mer eller mindre? Er det begrunnelser for dette? F. Eks ulike læringsteorier
Hvorfor?
6. Har det vært diskutert om det går an å snu på det til å bli forsterking av ønsket adferd i stedet for anmerkning for uønsket adferd eller orden?

8.2 Vedlegg 2

Samtykkeskjema

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Samtykkeskjema for intervju

Formålet med denne studien er å innhente informasjon til bacheloroppgave ved grunnskolelærerutdanningen ved NTNU. Problemstillingen som skal besvares er

"På hvilken måte bruker lærere i ungdomsskolen anmerkninger som sanksjonsform, og hvordan begrunner de denne praksisen?"

Intervjuet vil foregå på tremannshånd (tar med en medstudent for å notere) og informantene sikres full anonymitet.

Personopplysninger og annen sensitiv informasjon om informantene blir ikke hentet inn. Eneste opplysningen jeg trenger som omhandler informantene er hvor lenge du har arbeidet i skolen og hvilket trinn du underviser på. Navn på skole eller sted vil ikke framkomme. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi noen grunn.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

