

# BACHELOROPPGAVE

## Regelledelse på barnetrinnet

Hvor opptatte er lærere på barnetrinnet av regelledelse?

av

208 Bernt Marifjæren Norevik

### **Rules and procedures, disciplinary interventions and mental set in primary school**

How much do primary school teachers emphasize these components of classroom management in their thinking?

Grunnskulelærerutdanning 1.-7.

PE369 (D)

Mai 2015



**Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven (Skriv inn tittel) i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse. Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

208                      Bernt Marifjæren Norevik

JA X                      NEI

## Innhold

1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn og mål for val av tema.....	4
1.2 Problemstilling.....	4
2.0 Metode .....	5
2.1 Valg av metode.....	5
2.2 Kvantitativ metode – kontekst, utvalg og reliabilitet.....	6
2.3 Operasjonalisering og validitet - spørreskjema og utforming.....	7
2.4 Utvalg og innsamling av data .....	8
3.0 Teoretisk forankring .....	9
3.1 Regelledelse.....	10
4.0 Presentasjon av data .....	12
4.1 Holdninger til regelledelse generelt.....	12
4.2 Holdninger til konkret bruk av regler og rutiner .....	13
4.3 Bruk av oppmerksomhet/årvåkenhet .....	15
4.4 Oppsummering av funn.....	15
5.0 Drøfting.....	16
5.1 Lærernes holdninger til regelledelse generelt .....	16
5.2 Lærernes holdninger til konkret bruk av regler og rutiner .....	16
5.3 Lærernes årvåkenhet/bruk av oppmerksomhet .....	17
5.4 Regulering: Fra ytre regulering til selvregulering .....	18
6.0 Oppsummering og konklusjon.....	19
7.0 Referanser .....	19
8.0 Vedlegg .....	21
8.1 Vedlegg 1: Spørreskjema.....	21
8.2 Vedlegg 2: Svarfordelinger .....	23

## 1.0 Innledning

Læreren som leder i klasserommet har, om enn i varierende grad, lenge vært en del av diskusjonen om skole og læring i samfunnet. Læreren som en naturlig autoritetsfigur i klasserommet var tidligere et ikke-utfordret faktum (Utdanningsdirektoratet [Udir], udatert), mens en i dag nok med rette kan påstå at lærerens rolle er gjenstand for kritisk vurdering fra ulike hold. Foreldre, elever, politikere og faglige miljøer har sine meninger om skolen og lærerens rolle som leder. Læreren har i mindre grad enn tidligere autoritet som springer ut av sin stilling. Nordahl og Hansen (2012, ss.12-13) slår fast at klasseledelse i dag handler om en mer demokratisk tilnærming til rollen som leder i klasserommet. Det er neppe kontroversielt å slå fast at lærerrollen gjennom de siste 50-60 årene generelt sett har beveget seg bort fra et mer kaldt og autoritært utgangspunkt og mot det varmere og relasjonsbaserte idealet beskrevet hos Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, ss. 12-19), av Udir (2012) og i annen faglitteratur.

### 1.1 Bakgrunn og mål for val av tema

Viktigheten av læreren som leder i klasserommet er ikke et bestridt spørsmål, noe faglitteraturen innen klasseledelse tydeliggjør: Nordahl og Hansen (2012, ss. 9, 19) påpeker at organiseringsprinsipper, økonomi, materielle forhold, etc., har blitt tillagt for mye vekt når det gjelder elevenes læringsutbytte. De viser til Hatties omfattende metastudie *Visible Learning* fra 2009 som tar for seg enkeltfaktorer og hvordan de virker inn på elevenes læringsutbytte, og slår fast at læreren er den avgjørende faktoren. Dermed blir hvordan lærer opptrer som leder i klasserommet avgjørende.

Udir (2012) omtaler *struktur og regler, læringskultur og motivasjon og forventninger* som elementer i arbeidet med klasseledelse. Videre fremhever de at klasseledelse er en integrert kompetanse, der regjelledelse altså er én av flere komponenter. Også det psykososiale læringsmiljøet til elever blir påvirket av lærers ledelse. Gjennom praksisperiodene har vi erfart at lærere legger stor vekt på ledelse i klasserommet. Gruppen vår har gjennom observasjon og samtale med praksislærere fått innblikk i hvordan de praktiserer regjelledelse. Gjennomgående for alle fire praksislærere, har vært at de omtaler regler og rutiner som avgjørende for læringsutbyttet til elevene.

Med bakgrunn i min egen studie-/jobbsituasjon, visste jeg om en skole der mange av lærerne hadde tatt videre- eller etterutdanning i klasseledelse. Dette gav utgangspunkt for en interessant undersøkelse: Ville lærere med videre-/etterutdanning ha andre meninger eller holdninger til regjelledelse enn de uten?

### 1.2 Problemstilling

**Hvor opptatte er lærere på barnetrinnet av regjelledelse?**

Målet med denne oppgaven har vært å belyse hvor opptatte lærere på barnetrinnet er av regjeldelse. For å kunne besvare problemstillingen, ble lærere ved en skoles holdninger til regjeldelse undersøkt, mer om dette under 2.2 og 2.3. Funnene kan ikke generaliseres, mer om dette under 2.0. Med regjeldelse menes lærerens styring av organiseringen av klassen gjennom ulike strategier. Fenomenet kommer til uttrykk i strategier lærere bruker i sitt arbeid: Rutiner i forbindelse oppstart/avslutning av både timer og dag, rutiner knyttet til aktivitetsskifter og overganger og klasseregler og hvordan disse håndheves. Også lærers årvåkenhet/bruk av oppmerksomhet inkluderes i strategiene som sorterer under regjeldelse.

Å se på om en kan finne forskjeller mellom lærere ut fra ulike kategoriske variabler har også vært en del av målet med arbeidet, selv om å gi et svar på hvor opptatte lærerne er av regjeldelse er spørsmålet i problemstillingen.

## 2.0 Metode

Kvalitative metoder kan knyttes til begreper som dybde, tolkning, mening og opplevelse, og kan i liten grad tallfestes. Motsvarende knyttes kvantitative metoder til bredde, telling, måling og sammenligning. Data som samles inn i kvalitative og kvantitative undersøkelser kan grovt sett karakteriseres som henholdsvis myke eller harde. Myke data tolkes, harde data telles (Dalland, 2012, s. 112-114). Et hovedpoeng er at graden av fleksibilitet skiller kvantitative og kvalitative metoder fra hverandre (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Kvalitative metoder har en langt større grad av fleksibilitet.

### 2.1 Valg av metode

En kan tenke seg at en mer kvalitativ tilnærming enn den som er valgt i dette arbeidet kunne belyse problemstillingen, *hvor opptatte er lærere på barnetrinnet av regjeldelse*, på en annen måte. For eksempel kunne intervjuer med utvalgte informanter gitt mer dybde og nyanse i tilnærmingen til regjeldelse gjennom at informasjonsinnsamlingen ville ha foregått i en mer fleksibel situasjon. Likevel er det altså i denne oppgaven valgt en kvantitativ tilnærming til problemstillingen, dette i form av et spørreskjema der respondentene ble bedt om å ta stilling til en rekke påstander. Metoden som ble brukt har sin fordel i det at den kan gi oss et svar på problemstillingen som gjelder for alle lærerne som svarte på undersøkelsen.

Det var et mål med arbeidet å se på om det var noen variasjoner mellom respondentene når svarene ble sortert ut fra bestemte kategoriske variabler ved de som svarte. Dette krever sammenligning av svarene på tvers av deltakerne. En slik sammenligning gir mening når en bruker en kvantitativ

tilnærming med liten fleksibilitet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17), og med bakgrunn i dette ble det altså valgt å ha en kvantitativ tilnærming til problemstillingen. Studien som ble gjennomført, er i praksis en casestudie. En casestudie er en studie der ett eller flere tilfeller studeres nøye (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 109).

## **2.2 Kvantitativ metode – kontekst, utvalg og reliabilitet**

I denne undersøkelsen er respondentene del av et bekvemmelighetsutvalg; altså et strategisk utvalg som er brukt fordi det er enkelt og mest bekvemmelig. Denne måten å gjøre et utvalg på er i utgangspunktet lite ønskelig å bruke, både i kvalitative og kvantitative forskningsundersøkelser. (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2014, s. 111). Metoden ble likevel benyttet av to hovedgrunner. For det første var lærere ved skolen tilgjengelige samtidig og kunne svare, og for det andre sikret utvalget en avgrensning i antall svar som gjorde mengden av etterarbeid akseptabel i forhold til omfanget av denne oppgaven. Et sentralt element i spørsmålet om representativitet, er randomisering i utvelgelsen av respondenter (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2014, s. 240). Måten utvalget i denne undersøkelsen ble gjort på, tar bort muligheter for å generalisere funn.

I enhver forskningssituasjon er datas reliabilitet et sentralt spørsmål. Datas reliabilitet handler om hvor pålitelige og nøyaktige de er, og denne kan påvirkes av både datautvalg, innsamlingsmetode og bearbeidingen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Skolen som ble undersøkt er en barneskole med ca. 430 elever og 33 lærere. Skolen har klasseledelse som ett av tre satsingsområder, og flere av lærerne ved skolen har etter-/videreutdanning i klasseledelse. I kraft av dette har lærerne ved skolen ved forskjellige anledninger de senere årene fått faglig påfyll knyttet til temaet i form av blant annet forelesninger av fagpersoner og framlegg i kollegiet av oppgaver i forbindelse med etter-/videreutdanning.

Respondentutvalget og de innsamlede data i denne undersøkelsen må sees i lys av at skolen respondentene arbeider på har klasseledelse som satsingsområde. Kristen Ringdal (2007; Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010 s. 262) peker på at respondenter går gjennom bestemte faser når de skal svare på spørsmål (her: ta stilling til påstander). De skal tolke, hente frem informasjon og forme denne og tilpasse dette til svaralternativene. Til sist vil respondentene redigere svaret sitt i sosialt ønskelig retning, altså justere sitt svar slik at det er i tråd med det som er forventet. At undersøkelsen er utført ved en skole med klasseledelse som satsingsområde må problematiseres. Respondentene kan tenkes å kjenne på en uttalt forventning fra omgivelsene om at svarene deres skal peke i retning av at de er mer opptatt av regelledelse (som jo er en sentral del

av klasseledelse) enn de egentlig er. Når de i tillegg i regi av skolen har deltatt i undervisning/kursing i temaet, kan en også tenke seg at respondentene vet nok om regelledning til å kunne gi svar som indikerer at de er mer opptatt av regelledning enn de reelt sett er – dersom de skulle justere svarene sine i sosialt ønskelig retning.

### **2.3 Operasjonalisering og validitet - spørreskjema og utforming**

Data er en representasjon av virkeligheten som kan ha mange ulike former (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2014, s. 36). I forbindelse med dette arbeidet ble data samlet inn ved hjelp av et spørreskjema – og meningen er altså at disse dataene skal være en representasjon av lærernes opptatthet av regelledning. Begrepsvaliditet handler om hvor relevante/gyldige innsamlede data er, altså om hvor godt de representerer det generelle fenomenet som undersøkes i en forskningsprosess. Spørsmålet om datas validitet er ikke et ja/nei-spørsmål, data er ikke enten er valide eller ikke-valide (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). Operasjonaliseringen av fenomenet som er gjenstand for forskningen er avgjørende for validiteten.

Operasjonalisering handler om hvilke operasjoner som må gjøres for å kunne registrere et fenomen som data (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2014, s. 63). I dette tilfellet handler det altså om å operasjonalisere begrepet *opptatthet av regelledning* på en slik måte at dataene fra spørreundersøkelsen i stor nok grad er valide til å si noe om hvor opptatte lærere på barnetrinnet er av regelledning, dette med utgangspunkt i begrepet slik det er definert under avsnitt 1.2. Å finne frem til indikatorer for et fenomen eller begrep står sentralt i arbeidet med å operasjonalisere dette. En indikator angir (indikerer) noe om et fenomen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2014, s. 64). Det ble valgt å ta utgangspunkt i at holdningene lærerne har til regelledning generelt og til sentrale teknikker i praktisk regelledning kan si noe om hvor opptatt de er av fenomenet. Holdningene som kommer frem i undersøkelsen kan ikke generaliseres, blant annet grunnet respondentutvalget. Antallet respondenter er uansett ikke stort nok til å kunne si noe om populasjonen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2014, s.244). Dermed er tilfellet i denne casestudien lærerne ved den aktuelle skolen sitt forhold til regelledning. Funnene er altså ikke valide for andre tilfeller.

I dette arbeidet ble det brukt et prekodet spørreskjema. Et slikt skjema har oppgitte svaralternativ og gir ikke respondentene mulighet til å svare noe annet enn de oppgitte alternativene, og dette kan føre til at en går glipp av informasjon. En slik spørreundersøkelse er en typisk metode for å samle inn kvantitative data (Christoffersen og Johannessen, 2012, ss. 261, 129). Operasjonaliseringsprosessen resulterte i en rekke (18) påstander knyttet til regelledning. Respondentene ble bedt om merke av

undervisningstrinn (1.-4. eller 5.-7.) og om de har videre-/etterutdanning i klasseledelse eller ikke. Generelt ser det ut til at yngre elever trenger mer ledelse enn eldre (Ogden, 2012, s. 15), og derfor var det interessant å se på om det fantes forskjeller mellom lærerne på 1.-4.trinn og 5.-7.trinn. Videre ble skjemaet utformet med 4 svaralternativer, en utforming som begrenser mulighetene for å ha en nøytral kategori. Dette ble gjort for å kunne gruppere svar i bearbeidingsfasen som beskrevet under 2.4.

Påstandene i skjemaet er delt inn i 3 grupper. Hver av disse hovedkategoriene kan knyttes til et aspekt ved regelledelse: 1) *Holdninger til regelledelse generelt* (4 påstander), 2) *holdninger til konkret bruk av regler og rutiner* (12) og 3) *withitness* (årvåkenhet/bruk av oppmerksomhet hos lærer) (2). Med unntak av de to i sistnevnte gruppe, starter alle påstandene med *Jeg synes/jeg er opptatt av/jeg mener*. Disse er altså holdningsspørsmål. Dataene som ble samlet inn i denne oppgaven sier ikke noe om lærernes faktiske utførelse av regelledelse, men kunne vært et interessant utgangspunkt for en senere observasjonsstudie. Svarene på de første 4 påstandene kan si noe om hvor viktig respondentene mener regelledelse generelt er. Indikatorene de 12 påstandene i *holdninger til bruk av regler og rutiner* er basert på sentrale prinsipper i bruken/utformingen av regler og rutiner, slik de beskrives hos blant andre Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, ss. 49-79), Nordahl (2012, ss. 47-55) og Marzano (2003, ss. 13-40). Disse 12 påstandene konkretiserer innholdet i regelledelse. Det var interessant å se om det finnes elementer lærerne var mindre opptatt av innen regelledelse. I en (forholdsvis liten) prestudie ble en lærer ved en annen skole og en medstudent bedt om å svare på skjemaet. Holdningsspørsmål om årvåkenhet fremstod som vage og vanskelige å svare på, og de to siste påstandene ble derfor endret til å etterspørre hvordan lærere utfører handlinger. En kan stille spørsmål ved om lærers bruk av oppmerksomhet er et fenomen som heller burde observeres i klasserommet, og dermed også om denne delen av undersøkelsen kunne blitt kuttet ut.

Prinsippene som har lagt til grunn for påstandene i skjemaet er beskrevet under 3.1. Andre indikatorer/påstander som også springer ut av teori om regelledelse, kunne ha blitt brukt. En slik undersøkelse kunne også rommet flere påstander. Til tross for de valgene som er gjort for å holde omfanget innenfor rammene av en slik oppgave, mener undertegnede at påstandene som ble brukt fanger opp sentralt innhold i regelledelse.

## **2.4 Utvalg og innsamling av data**

Avtale om gjennomføring av undersøkelsen ble på forhånd gjort med rektor på den aktuelle skolen. Respondentene (23 av de 33 lærerne) svarte på undersøkelsen i en del av fellestiden for lærerne. Undertegnede informerte på forhånd om at opplysningene som ble samlet inn, ville bli behandlet



konfidensielt og om hensikten med undersøkelsen, altså bruken av resultatene i en bacheloroppgave. Denne informasjonen var også oppgitt på selve skjemaet. Undertegnede var til stede mens respondentene fylte ut skjemaene, men måtte i liten grad hjelpe til med å klargjøre påstandene. 24 skjemaer ble fylt ut. Av disse ble ett forkastet, da respondenten underviser på både 1.-4.trinn og 5.-7.trinn.

I bearbeidingsprosessen ble det valgt å til sist gruppere svarene i kategoriene i liten/til en viss grad og i stor/svært stor grad. Dersom en respondent svarte *i stor/i svært stor grad* på en positivt formulert påstand ble det tolket som at læreren på dette delområdet av regelledelse var opptatt av klasseledelse. Svaret *i liten/til en viss grad* på negativt formulerte påstander ble tolket på tilsvarende måte. I bearbeidningen ble svarene på handlingsspørsmålene tolket som indikatorer på *opptatthet av regelledelse* på linje med de 16 øvrige.

### 3.0 Teoretisk forankring

Klasseledelse er av ulike teoretikere definert på forskjellige måter. Ogden (2012, s. 17) definerer klasseledelse som "... lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene." Ofte deles klasseledelse inn i flere oppgaver lærer må mestre, noe for eksempel også Nordahl og Hansen (2012, s. 13) gjør når de skiller mellom lærerens evne til å skape et positivt læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro og lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats. Om de ulike inndelingene i hovedområder kan følgende sies: Områdene er til en viss grad overlappende, både innad hos de ulike faginstansene, men også mellom faginstanser, og de beskriver et til sammen komplekst fenomen – den integrerte kompetansen klasseledelse. Begrepet klasseledelse kommer opprinnelig fra *classroom management*, som til en viss grad må knyttes til behavioristisk læringspsykologi (Nordahl, 2012, s. 12). *Classroom management* blir brukt i denne oppgaven. Her forstås det som et mindre omfattende begrep enn klasseledelse, dette er tatt opp under 3.1.

Ogden viser til det pedagogiske verkstedet og det strukturerte klasserommet som to perspektiver på ledelse i klasserommet. Disse står til en viss grad i motsetning til hverandre og har et ulikt pedagogisk fundament: Det pedagogiske verkstedet vektlegger indre motivasjon hos elevene og er styrt av demokratiske prinsipper i alle faser av undervisningen, mens det strukturerte klasserommet i større grad vektlegger ytre motivasjonsfaktorer. Dette er overordnet sett et spørsmål om holdning til handling/handling til holdning (Ogden, 2012, ss. 19-21). Det strukturerte klasserommet er i stor grad lærerstyrt, og her bruker lærer sosiale og pedagogiske virkemiddel (som regler og rutiner) for å påvirke elevene. En går altså her fra en større grad av ytre motivering til atferd. Målet med denne

oppgaven kan også sies å være å si i hvilken grad lærerne vektlegger handlinger som kan knyttes til det strukturerte klasserommet.

### 3.1 Regelledelse

Under «*Struktur og regler – etablering av struktur, regler og rutiner*» sier Udir at «Oppgaven til læreren er å styre organiseringen av klassen som system, gjennom strategier som skaper oversikt og gir struktur både for elevene og for læreren selv.». Regler og rutiner er viktig for å fremme læring i klasserommet og har også betydning for det sosiale miljøet i klassen og skaper integrasjon og sender signaler om ønsket sosialt samspill (Udir, 2012).

Tydelige forventninger og regler forebygger problematferd (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s.27). Den proaktive læreren ligger i forkant gjennom å etablere rutiner, konsekvente grenser og atferdsnormer som gjør barna trygge og rolige (Webster-Statton, 2005, s. 69). Sammenhengen mellom uønsket atferd hos elever og redusert læringsutbytte er dokumentert av Hattie (2009; ref. i Nordahl og Hansen, 2012, s. 52). En kan tenke seg at regler og rutiner fremmer trivsel og læring både gjennom å redusere problematferd og gjennom å gjøre elevene trygge. Dette gir regelledelse et sterkt faglig fundament, som ikke alene dreier seg om å maksimere læringsutbytte; også for trivselen til elevene er regler og rutiner brukt på riktig måte positivt. Både Bergkastet, Dahl og Hansen (2009 s.18), Nordahl og Hansen (2012, s. 17) og Ogden (2012, s. 70) trekker frem en rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. I denne rapporten peker Nordenbo mfl. (2008) på tre faktorer ved en lærer som bidrar til læring: 1) Læreren skal ha evne til å inngå i og opprettholde en sosial relasjon til den enkelte elev (relasjonskompetanse), 2) Læreren skal ha kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp samt i å utvikle og overholde regler (regelledelsekompetanse) og 3) Læreren skal ha den faglige og fagdidaktiske kompetansen som er nødvendig i undervisningen (didaktikkompetanse).

Udir (2012) påpeker at alle skoler skal ha et ordensreglement, og at en viktig jobb for læreren er å formidle innholdet i dette til elevene. Nordahl og Hansen (2012, ss. 52-53) påpeker tre hovedfunksjoner ved regler: De skal bidra til trygghet og forutsigbarhet for elevene, elever og foreldre skal være kjent med hvilken atferd som er forventet på skolen, og de skal være et viktig element i arbeidet med faglig og sosial kompetanse. Klasseregler har sitt naturlige utgangspunkt i et ordensreglement, og det bør være en konsistent forståelse og praksis på tvers av klasser (Udir, 2012). Både Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, ss.51, 65) og Marzano (2003, s. 26) oppfordrer til å involvere elevene i arbeidet med å etablere regler. Fordelen med å involvere elevene i dette arbeidet er at de forstår reglene bedre, og føler seg mer forpliktet til å følge dem (Ogden, 2012, s. 40). Det er anbefalt å bruke elevenes formuleringer dersom deres forslag dekker meningen i regelforslag lærer

har. Likevel bør lærer ligge i forkant av prosessen der elevene blir involvert og ha tenkt gjennom hvilke regler som *må* være med (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, ss. 65-66). Marzano (2003, s. 26) påpeker at lærer bør ha siste ord i diskusjonen dersom lærer og elever ikke oppnår enighet om regler eller formuleringer.

Med regler følger konsekvenser naturlig. Konsekvenser skal redusere uønsket atferd og stimulere til ønsket atferd, og kan dermed være både positive og negative. Elevene bør være kjent med konsekvenser av regelbrudd (Ogden, 2012, ss. 62-63, Nordahl, 2012, s. 53, Udir, 2012). Videre skal en negativ konsekvens så langt det er mulig ha en logisk sammenheng med regelbruddet (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 162), og det kan tenkes at å ta med elevene i diskusjoner knyttet til konsekvenser kan øke deres forståelse for hvorfor denne iverksettes. Konsekvensen knyttet til et gitt regelbrudd må være bestemt og kjent. Det skal ikke råde tilfeldigheter, slik at håndhevingen er den samme uavhengig av læreren som underviser. Klare regler og felles og konsis håndheving av disse gir reglene verdi (Nordahl, 2012, s. 54). Også Udir fremhever viktigheten av en konsistent praksis og forutsigbare konsekvenser.

Rutiner beskriver hva elevene skal gjøre i bestemte aktiviteter eller situasjoner (Ogden, 2012, s. 41), og hensikten med dem er å hindre at aktiviteter fører til uro eller tar for lang tid (Ogden, 2004; ref. i Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 71). Elever på alle trinn har behov for faste rutiner. Rutiner er virkemiddel for å sikre at aktivitetsskifter og overganger, f.eks. mellom fag eller mellom time og friminutt, skjer på en smidig måte. Uten regler og rutiner i forbindelse med slike overganger kan det oppstå kaos (Marzano, 2003, s. 21). Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, ss. 71-78) peker på nødvendigheten av faste rutiner i forbindelse med overgang fra fritid til time, oppstart av dagen, aktivitetsskifter i timen og avslutning av timen.

*Classroom management* forstås som et mindre omfattende begrep enn *klasseledelse* og handler i stor grad om å unngå det Robert Marzano kaller *disruptions* ("avbrytelser"). *Disruptions* blir av Marzano (2003, s. 8) vidt definert og omfatter all atferd som ikke anerkjent eller gitt tillatelse til av lærer. Dette understreker også én del av hensikten med regjelledelse: Å etablere ro og orden i klasserommet. Nordahl (2012, s. 13) inkluderer lærers evne til å etablere og bevare arbeidsro som ett av tre elementer i klasseledelse. PISA-undersøkelsen fra 2009 viser at bråk og uro er vanlig i skolen. Samtidig er det en forventning om at både elever og lærere skal kunne arbeide uten å bli forstyrret (Ogden, 2012, ss.12-13). Regjelledelse er et verktøy for å sikre denne roen.

Lærer skal ha kontroll over elevenes aktiviteter og grad av engasjement i undervisningen (Nordahl, 2012, s. 52) og bør bevege seg rundt i rommet (Marzano, 2003, s. 70). *Withitness* (årvåkenhet/bruk av oppmerksomhet) handler om lærers evne til å oppfatte potensiell uønsket atferd i klasserommet

og å handle raskt deretter (Marzano, 2003, s. 75). Videre kan lærers oppmerksomhet føre til observasjon av positiv atferd, som dermed kan anerkjennes. Dette motiverer og forsterker denne atferden, og fører til at elever gjentar gode valg. Atferd lærer vier oppmerksomhet, har en tendens til å gjenta seg (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, ss. 123,104).

Prinsippene for utføring av regjeldelse nevnt over var utgangspunktet for identifisering av indikatorer på *opptatthet av regjeldelse* og dermed for utformingen av spørreundersøkelsen som ble nyttet til datainnsamling i denne oppgaven.

## 4.0 Presentasjon av data

### 4.1 Holdninger til regjeldelse generelt

Totalt 10 av respondentene underviser på 1.-4.trinn. Av disse har 5 videre- eller etterutdanning i klasseledelse. Svarfordelingen for påstandene *jeg syns at regler og rutiner er viktig* (1), *jeg syns at regler og rutiner ikke påvirker det sosiale miljøet i klassen* (2) og *jeg mener at regler og rutiner påvirker tryggheten elevene opplever på skolen* (3) er tilnærmet identisk i disse to gruppene. For påstanden *jeg mener at læringsutbyttet til elevene ikke blir påvirket av regler og rutiner* (4), svarer de med videre-/etterutdanning slik: *I liten grad* (2), *til en viss grad* (1) og *i stor grad* (2). To av lærerne med undervisningstrinn 1.-4. og videre-/etterutdanning mener altså at læringsutbyttet til elevene i stor grad er upåvirket av regler og rutiner.

13 av respondentene underviser på 5.7-trinn. Svarfordelingen er også i denne gruppen tilnærmet lik for de med og de uten videre- eller etterutdanning. Det ser altså ut til at det å ha gjennomført videre-/etterutdanning i klasseledelse ikke spiller inn på hvordan svarene i denne kategorien fordeles.

	I liten grad		Til en viss grad		I stor grad		I svært stor grad		Total
	1.-4.	5.-7.	1.-4.	5.-7.	1.-4.	5.-7.	1.-4.	5.-7.	
(1) Jeg syns at regler og rutiner er viktig	0	0	0	1	2	5	8	7	23
(2) Jeg syns regler og rutiner ikke påvirker det sosiale miljøet i en klasse	9	10	1	1	0	1	0	0	22*
(3) Jeg mener at regler og rutiner påvirker tryggheten elever opplever på skolen	0	0	0	0	2	4	8	9	23
(4) Jeg mener at læringsutbyttet til elevene ikke blir påvirket av regler og rutiner	6	8	1	4	2	1	0	0	22**

Tabell 1: *Holdninger til regjeldelse generelt etter undervisningstrinn*

\*En respondent (5.-7.) besvarte ikke denne påstanden

\*\*En respondent (1.-4.) besvarte ikke denne påstanden

Når en sorterer etter undervisningstrinn 1.-4. (10 respondenter) eller 5.-7., uavhengig av videreutdanning, er fordelingen av svarene noe ulik. Som vi ser av tabellen, velger de som underviser på 5.-7.trinn i noe større grad alternativene som ligger mot midten av skalaen, *til en viss grad* og *i stor grad*. Dette kan tyde på at de som underviser på 1.-4.trinn er mer opptatt av regelledelse generelt enn de på 5.-7.trinn.

#### 4.2 Holdninger til konkret bruk av regler og rutiner

Gruppen som underviser på 1.-4.trinn fordeler sine svar nokså likt også i denne hovedkategorien, uavhengig av om de har videre- eller etterutdanning i klasseledelse eller ikke, med enkelte unntak.

	Undervisningstrinn 1.-4.				
	I liten grad	Til en viss grad	I stor grad	I svært stor grad	Totalt
(6) Jeg mener at elevene ikke skal være med på å lage klassereglene	3	0	1	1	5
(7) Jeg mener at klassereglene skal beskrive handlinger elevene ikke skal gjøre	3	1	1	0	5

Tabell 2: Holdninger til bruk av regler og rutiner, påstand (6) og (7), respondenter på 1.-4.trinn med videre-/etterutdanning i klasseledelse

For påstand (6) svarer alle uten videre-/etterutdanning på 1.-4.trinn *i liten grad*. Svarfordelingen for de med videre-/etterutdanning vises over. Det ser ut til at de som har etter-/videreutdanning og underviser på 1.-4.trinn er mindre opptatt av å involvere elevene i arbeidet med å lage klasseregler. Påstand (7) har en lignende fordeling: Alle 5 uten videre-/etterutdanning svarer her *i liten grad*. Fordelingen for de med videre-/etterutdanning kommer frem i tabellen over. Ut fra dette mener de med videre- eller etterutdanning på 1.-4.trinn i noe større grad enn de uten mener at klasseregler skal være negativt formulerte.

Blant de som underviser på 5.-7.trinn er svarfordelingen for påstand (6) for de uten videre- eller etterutdanning *i svært stor grad* (2/9), *til en viss grad* (3/9) og *i liten grad* (4/9). Alle 4 som har videre-/etterutdanning i denne gruppen svarer *i liten grad*. Også for påstand (10), *Jeg er opptatt av at elevene ikke skal være med på å diskutere konsekvensene et regelbrudd skal ha*, svarer samtlige 4 uten videre-/etterutdanning *i liten grad*. De uten videre-/etterutdanning svarer her slik: *i liten grad*

(3/9), til en viss grad (3/9) og i stor grad (3/9). Disse funnene tolkes som om de med videre- eller etterutdanning i gruppen som underviser på 5.-7.trinn er mer opptatt av elevinvolvering i etablering av regler og konsekvenser enn det de uten er.

Visse forskjeller kommer altså frem når man ser på om respondentene på både 1.-4.trinn og 5.-7.trinn. Tendensene for forholdsvis 1.-4. og 5.-7. peker derimot ikke i samme retning. Blant respondentene som underviser på 1.-4.trinn ser f.eks. videre-/etterutdanning i klasseledelse til å føre til holdninger som er mindre i tråd med prinsipp for god regelledelse når det gjelder påstandene (6) og (7), mens tendensen er motsatt for de som underviser på 5.-7.trinn når det gjelder påstandene (6) og (10)

	I liten grad		Til en viss grad		I stor grad		I svært stor grad		Total
	1.-4	5.-7.	1.-4.	5.-7.	1.-4.	5.-7.	1.-4.	5.-7.	
(5) Jeg mener at alle klasser skal ha skriftlige klasseregler	1	1	0	2	3	4	6	6	23
(6) Jeg mener at elevene ikke skal være med på å lage klassereglene	8	8	0	3	1	0	1	2	23
(7) Jeg mener at klassereglene skal beskrive handlinger elevene ikke skal gjøre	8	6	1	6	1	1	0	0	23

Tabell 3: Holdninger til bruk av regler og rutiner, påstand (5) – (7), etter undervisningstrinn

Totalfordelingen av svar for respondenter som underviser på 1.-4.trinn er ikke veldig ulik den for de på 5.-7.trinn. Noen forskjeller ser det imidlertid ut til å være, og over vises fordelingen av svar for de på henholdsvis 5.-7.trinn og 1.-4.trinn på påstandene (5) – (7). Av tabellen ser en at de på 5.-7.trinn i større grad nærmer seg midten av skalaen enn det de på 1.-4.trinn gjør. Det ser ut til at de på 1.-4.trinn har i noe større grad mener at alle klasser skal ha skriftlige regler og at elevene skal være med på utformingen av disse. I tillegg ser det ut til at de er mer opptatt av at klassereglene skal være positivt formulerte enn de på 5.-7.trinn. For påstand (8), *Jeg mener at klassereglene skal beskrive handlinger elevene skal gjøre*, fant en ingen vesentlige forskjeller ut fra undervisningstrinn. Samtlige 23 respondenter svarer i stor grad eller i svært stor grad på *Jeg er opptatt av å starte dagen på samme måte hver dag* (16). Med få unntak er en noe større del av svarene for påstandene (5) – (12), som handler om regler, mot midten av skalaen hos de som underviser på 5.-7.. Dette tolkes som at de på 1.-4.trinn ser ut til å ha en klarere holdning til de ulike handlingene som beskrives i påstandene.

Påstandene (13) - (16) handler om lærernes meninger om bruk av overganger. For disse påstandene er det en større tendens til å velge svaralternativ nærmere midten, også blant de som underviser på 1.-4.trinn. Dette diskuteres under 5.2.

#### 4.3 Bruk av oppmerksomhet/årvåkenhet

I denne kategorien fantes det heller ikke vesentlige forskjeller mellom respondentene når tok inn videre-/etterutdanning-variabelen i bildet. En lærer på 5.-7.trinn med videre-/etterutdanning sier at han/hun i liten grad kommenterer det når elevene viser ønsket atferd i undervisningsrommet.

	I liten grad		Til en viss grad		I stor grad		I svært stor grad		Totalt
	1.-4	5.-7.	1.-4.	5.-7.	1.-4.	5.-7.	1.-4.	5.-7.	
(17) Jeg kommenterer det når elever viser ønsket atferd i undervisningsrommet	0	1	0	1	7	7	3	4	23
(18) Jeg står/sitter i ro når elevene jobber selvstendig med oppgaver	5	9	3	4	2	0	0	0	23

Tabell 4: Lærers årvåkenhet/bruk av oppmerksomhet, etter undervisningstrinn

Slik det kommer frem i tabell 4, ser det ikke ut til å være store forskjeller mellom undervisningstrinn 1.-4. og 5.-7. når det gjelder lærers årvåkenhet og bruk av oppmerksomhet. Det må likevel trekkes frem at 2 av lærerne på 1.-4.trinn sier at de i stor grad står/sitter i ro når elevene arbeider selvstendig med oppgaver. Dette er i utgangspunktet ikke god praktisering av regelledelse, noe som tas opp under 5.3.

#### 4.4 Oppsummering av funn

Sorteres svarene i to hovedkategorier som beskrevet under 2.4, kommer svært like funn frem uavhengig av både undervisningstrinn og videre-/etterutdanning. Dette gjelder for alle de tre hovedkategoriene med påstander. Bortimot entydig er det tung overvekt av svarene i stor grad og i svært stor grad på de positivt formulerte påstandene om regelledelse. For de negativt formulerte påstandene er i liten grad/til en viss grad som svar i et stort flertall. Dette tolkes som at lærerne ved skolen er svært opptatt av regelledelse. Likevel finnes det altså visse nyanseforskjeller i svarene når en sorterer etter undervisningstrinn. I materialet finnes det også enkelte holdninger som ikke samsvarer med det teorien sier er god regelledelse.

## 5.0 Drøfting

### 5.1 Lærernes holdninger til regelledning generelt

Når en grupperer svarene i to hovedkategorier, ser de generelle holdningene til regelledning som belyses av svarfordelingen for påstand (1) – (4) ut til å være klare. Svarene indikerer at lærerne er meget opptatte av denne delen av klasseledelse, og de mener at det har en stor grad av påvirkning på elevenes hverdag, både faglig og sosialt. Dette er i tråd med faglitteraturen på området. Et unntak er de to respondentene på 1.-4.trinn med videre-/etterutdanning som mener at læringsutbyttet i stor grad ikke blir påvirket av regler og rutiner. Regler og rutiner er viktig for å fremme læring og regelledning kan redusere problematferd som går ut over læringsutbyttet til elevene (Udir, 2012, og Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 27). Holdningene som kommer frem hos disse to respondentene kommer står i motsetning til det teorien sier. Å mene at læringsutbyttet blir lite påvirket av regler og rutiner er ut fra relevant teori neppe en ideell grunnholdning dersom målet er god klasseledelse.

Som tatt opp under 4.1, ser det også ut til å være en viss forskjell mellom gruppene når man sorterer etter undervisningstrinn 1.-4 og 5.-7, i retning av at lærerne på 1.-4.trinn er mer opptatt av regelledning. Det finnes indikasjoner på at lærere ved høyere klassetrinn er mindre opptatt av klasseledelse enn de på yngre trinn (Bru, 2015). Nyansesforskjellene som kommer frem når en sorterer etter undervisningstrinn, kan peke i retning av at dette også er gjeldende for den undersøkte skolen. Alle elever har behov for regler og rutiner i skolehverdagen. Dette krever at lærere på alle trinn har fokus på regelledning i sin praksis.

### 5.2 Lærernes holdninger til konkret bruk av regler og rutiner

Lærerne på alle trinn ser ut til å være opptatt av regler og rutiner, men de på 1.-4. virker altså å være enda mer fokuserte på dette. Yngre elever generelt ser ut til å ha behov for mer ledelse, og dermed mer bruk av regler, enn de eldre (Ogden, 2012, s. 15). Når en ser på svarfordelingene ut fra undervisningstrinn hos respondentene, har lærerne på 5.-7.trinn oftere enn de på 1.-4.trinn en tendens til å nyansere ved å svare *til en viss grad* og *i stor grad*, alternativene som ikke ligger i en ende av skalaen. Det kan altså se ut som at lærerne på de yngre trinnene generelt er mer opptatt av den konkrete bruken av regler og rutiner i klasseledelse. For eksempel er svarer kun 6 av 13 lærere på 5.-7. *i liten grad* på påstand (7), mens 8 av 10 på 1.-4.trinn svarer *i liten grad*. Dersom en legger til grunn at yngre elever har et større behov for ledelse, kan en si at disse funnene viser en normal og kanskje til og med ønskelig tendens. Samtidig som det ser ut til at lærerne på 5.-7.trinn har en noe mindre kategorisk holdning til en del av påstandene om regler, er forskjellen mellom 1.-4.trinn og 5.-7.trinn minimal når man grupperer i to svarkategorier.



Påstandene (13) – (16) handler om rutiner og spesielt om overganger. I skolehverdagen er det ikke slik at alle timer før friminutt avsluttes i samme undervisningsrom eller i samme undervisningsgrupper; eller nødvendigvis på samme måte. Eksempelvis vil lærere i småskolen noen timer kunne avslutte med å dele elevene inn i lekegrupper i forkant av friminuttet. Kanskje får elevene på høyere trinn noen ganger ta friminutt når de har ferdigstilt en gitt mengde arbeid bestemt av lærer? Lærerne må ha en større grad av fleksibilitet i overgangen time-friminutt og ved avslutning av dagen, og det ser altså ut til at respondentene har tatt høyde for det i sine svar. Et kjennetegn ved livet i skolen er uforutsigbarhet (Arneberg, 2008, s. 28), og det ser ut til at respondentene har tatt høyde for dette når de svarte på påstandene som gjelder rutiner. I begge gruppene ser det ut til at lærerne er mest opptatt av å starte dagen på samme måte hver dag. Her svarer samtlige 23 enten *i stor grad* eller *i svært stor grad*. Når svarfordelingene tolkes slik at lærerne har tatt høyde for en grad av fleksibilitet i forbindelse med overganger, må det på den andre siden nevnes at faste rutiner i forbindelse med alle overgangssituasjonene er fremhevet som viktig i teori om regelledelse (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, ss. 71-78). En kan stille spørsmål ved om lærerne kunne vært mer opptatt av rutiner også i forbindelse med andre overganger enn den fra fritid til skole på starten av dagen.

### 5.3 Lærernes årvåkenhet/bruk av oppmerksomhet

Marzano (2003, s. 70) anbefaler at lærer beveger seg rundt i rommet for å raskt oppdage og handle hensiktsmessig når potensiell problematferd oppstår. Lærer skal ha oversikt over elevenes aktiviteter (Nordahl, 2012, s. 52). Å bevege seg rundt i klasserommet er en metode for å skaffe seg oversikt over elevene og deres aktiviteter, og å sitte eller stå i ro er i skjemaet ikke tenkt som en indikator for god klasseledelse. Av tabell 4 ser vi at 2 respondenter som underviser på 1.-4.trinn i stor grad sitter eller står i ro når elevene jobber selvstendig med oppgaver. Disse respondentene sier i utgangspunktet noe at deres egne handlinger ikke er i tråd med det som er ansett som god praktisering av regelledelse. Ogden (2012, s.55) vektlegger viktigheten av å la blikket gli over klasserommet, og det kan tenkes at respondentene aktivt bruker dette og ikke ser behovet for å vandre mye i klasserommet. På den andre siden kan det å bevege seg rundt i klasserommet være med på å sikre en gunstig utgangsposisjon for å få oversikt. Den atferden som blir gitt oppmerksomhet, har en tendens til å gjenta seg (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s. 104). Én lærer som underviser på 5.-7.trinn sier at hun/han i liten grad kommenterer ønsket atferd hos elevene. Dette strider mot prinsipper for god regelledelse, der forsterking av positiv atferd spiller en legitim rolle. Dette er forøvrig et avvik fra svarfordelingene for denne påstanden ellers.

#### 5.4 Regulering: Fra ytre regulering til selvregulering

I tabell 2 under 4.2 kommer det frem at 2 av 5 lærere med videre- /etterutdanning i klasseledelse på 1.-4.trinn svarer at de i stor eller i svært stor grad mener at elevene ikke skal være med på å lage klassereglene. Dette er i utgangspunktet avvikende fra god regjelling. Elever bør involveres i arbeidet med å lage regler og rutiner, og graden av involvering bør være tiltakende med elevenes alder (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s. 51). At elevene skal involveres mer etter økende alder, kan knyttes til regulering av atferd. Selvregulering innebærer regulering av atferd, emosjoner og kognisjon. Behovet for barn går fra ytre regulering til koregulering (delvis selvregulering), før en senere når målet for sosialiseringssfasen: Selvregulering. Regler og rutiner kan tenkes som ytre regulering eller som del av koregulering. Lærer skal bidra med denne typen regulering (Kvelling, 2011, ss. 172-173), og atferdsreguleringsaspektet er nok først og fremst gjenstand for reguleringen regler og rutiner representerer. Ut fra funnene vist over kan en derimot tenke seg at selvregulering på det kognitive eller det emosjonelle området er gjenstand for granskning. Kanskje vurderer lærerne det slik at elevene ikke kan skille ut "det de har lyst til" når reglene skal lages, eller slik at elevene ikke er kognitivt modne for å lage regler. Graden av selvregulering øker med elevenes alder, og dermed kunne en tenke seg at resultatene som blir lagt frem under 4.2 har en legitim begrunnelse: Muligens vurderes elevene som ikke modne for dette ansvaret; de trenger fortsatt stor grad av ytre regulering, også når regler skal utformes. Derfor må de i større grad enn eldre elever reguleres av lærer. En slik vurdering kan nok rettferdiggjøres. En kan nok likevel argumentere for at også de yngste elevene i stor grad bør involveres i prosessen med å lage regler; dersom elevene ikke er med på dette, tapes fordelene med bedre forståelse for og forpliktelse til reglene. Dermed kan det å ikke involvere elevene i prosessen med å lage regler føre til at reglene i mindre grad blir fulgt.

I det strukturerte klasserommet er ytre regulering og koregulering sentrale momenter. Ytre regulering av elevenes atferd er en naturlig del av regjelling. Atferd- og læringsbasert klasseledelse, som i vesentlig grad må assosieres med regjelling, har sin legitime plass i arbeidet med klasseledelse (Ogden, 2012, s. 74). Når det ut fra svarfordeling blant de med videre- /etterutdanning for påstand (6) kan tyde på at de som underviser på 5.-7.trinn gir noe mer ansvar til elevene, er dette i tråd med økende elevinvolvering etter alder. Et for stort fokus på ytre kontroll gjennom regjelling, kan virke negativt på elevenes utvikling i selvregulering. En forutsetning for selvregulering, er at elevene blir gitt ansvar og kontroll (Ogden, 2012, s. 53). Dette funnet kan likevel nyanseres. 2 av 9 respondenter på 5.-7.trinn uten videre- eller etterutdanning mener også at elevene i svært stor grad ikke skal involveres i arbeidet med å lage klasseregler.

## 6.0 Oppsummering og konklusjon

Som vist i kapittel 4, ser det bare unntaksvis ut som om det er forskjeller mellom respondenter med og uten videre-/etterutdanning i klasseledelse. De forskjellene som finnes, ser ikke ut til å være gjennomgående eller til å representere en generell tendens. I svarene på enkelte påstander virker de med videre-/etterutdanning å være mer opptatt av indikatorer på god regelledelse, mens de i svarene på andre påstander virker mindre opptatt. At en ikke finner en generell forskjell ut fra utdanningsvariabelen, kan være et resultat av at skolen har klasseledelse som satsingsområde. Alle lærerne ved skolen har deltatt på kurs/faglige presentasjoner om klasseledelse, blant annet undervisning utført av lærerne som har gjennomført videre-/etterutdanning. Det kan tenkes at de som har deltatt på videre- eller etterutdanning har tatt med ny kunnskap tilbake til arbeidsplassen. Fokuset på klasseledelse kan ha ført til en generell kompetanseheving og opptatthet av regelledelse blant lærerne. Det ser videre ut til at de på 1.-4.trinn er noe mer opptatt av regelledelse enn de på 5.-7.trinn. I materialet som ble samlet inn kommer dette til uttrykk gjennom en tendens hos lærere på 5.-7.trinn til å velge svaralternativer mot midten av skalaen.

Ut fra de innsamlede data og tolkingen av disse, må svaret på problemstillingen bli at ***lærerne ved barnetrinnet er svært opptatte av regelledelse***. Det er viktig å påpeke at denne konklusjonen må sees i lys av de forbehold og avgrensninger som er diskutert tidligere i denne oppgaven, blant annet at dette er en casestudie.

Det store fokuset respondentene har på regelledelse, gjør det rimelig å anta at de også anvender dette i stor grad. I den generelle delen av læreplanen heter det seg at lærerens væremåte er avgjørende for om elevenes interesse skal bestå. Lærers atferd i en situasjon legitimerer hvilken atferd og kommunikasjon som er tillatt i klasserommet (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s. 39). Dette skjer gjennom sosial medlæring/modelllæring, der lærer er modellen, og elevene observatører. Altså blir *hvordan* lærere utøver regelledelse på avgjørende. Ideell praksis hos lærer krever en høy grad av kontroll, som en kan oppnå blant annet ved bruk av regler, rutiner og årvåkenhet. Den ideelle praksis krever imidlertid også en stor grad av varme i væremåte hos lærer (Rørnes, Overland, Roland, & Tveitereid, 2006, s. 126) – noe alle lærere bør ta med inn i sin utøvelse av regelledelse.

## 7.0 Referanser

Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bru, L. E. (2015, 6. mars). *Elever på høyere trinn opplever dårligere klasseledelse*. Hentet fra Utdanningsforskning 02.05.16: <http://utdanningsforskning.no/artikler/elever-pa-hoyere-klassetrinn-opplever-darligere-klasseledelse/>
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kvello, Ø. (2011). Selvbilde og selvregulering som sentrale utviklingsprosesser i barneskolealder. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik, *Elevmangfold i skolen 1-7* (ss. 157-177). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. New Jersey: Merrill/Pearson Education Inc.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praxis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E., & Tveitereid, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen, 2006: Læreren som leder*. (Utdanningsdirektoratet-rapport, sist endret 7.juni 2011). Hentet 01.05.2016 fra: [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende\\_innsatser/5/Forebyggende\\_innsatser\\_larer\\_som\\_leder.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 21. desember). *Generell del av av læreplanen*. Hentet 02.05.2016 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?depth=0#a3.1>
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 13. august). *Klasseledelse*. Hentet 25.04.2016 fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/?depth=0#a5>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet. Vedlegg 1 til Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinn 2012-2017*. Hentet 02.05.2016 fra: [http://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_klasseledelse\\_vedlegg\\_1.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf)
- Webster-Statton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Spørreskjema

I denne undersøkelsen bes respondentene om å ta stilling til påstander om bruk av regler og rutiner. Dataene fra undersøkelsen skal brukes i en bacheloroppgave. Materialet vil bli behandlet konfidensielt, og navn på skole(r) vil ikke bli brukt oppgaven. Respondentene er anonyme. Oppgaven kan bli publisert i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt arkiv.

#### Informasjon om deg:

##### Undervisningstrinn inneværende år

1.-4.-trinn

5.-7.trinn

##### Har du videre- eller etterutdanning i klasseledelse?

Ja

Nei

#### Ta stilling til følgende påstander:

##### 1. Jeg er opptatt av å starte dagen på samme måte hver dag

i liten grad

til en viss grad

i stor grad

i svært stor grad

##### 2. Jeg mener at avslutning av dagen skal skje på forskjellige måter

i liten grad

til en viss grad

i stor grad

i svært stor grad

##### 3. Jeg mener at klassereglene skal beskrive det elevene ikke skal gjøre

i liten grad

til en viss grad

i stor grad

i svært stor grad

##### 4. Jeg mener at regler og rutiner påvirker tryggheten elever opplever på skolen

i liten grad

til en viss grad

i stor grad

i svært stor grad

##### 5. Jeg kommenterer det når elever viser ønsket atferd i undervisningsrommet

i liten grad

til en viss grad

i stor grad

i svært stor grad

##### 6. Jeg synes at regler og rutiner ikke påvirker det sosiale miljøet i klassen

i liten grad

til en viss grad

i stor grad

i svært stor grad

##### 7. Jeg mener at alle klasser skal ha skriftlig klasseregler

i liten grad

til en viss grad

i stor grad

i svært stor grad

##### 8. Jeg mener at konsekvensen av et regelbrudd skal være kjent

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

**9. Jeg mener at elevene skal være med på å lage klassereglene**

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

**10. Jeg syns at klassereglene ikke skal repeteres i klassen**

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

**11. Jeg er opptatt av at elevene ikke skal være med på å diskutere konsekvensene et regelbrudd skal ha**

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

**12. Jeg syns at regler og rutiner er viktig**

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

**13. Jeg syns at overgangen mellom time og friminutt skal skje på samme måte hver gang**

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

**14. Jeg mener at læringsutbyttet i til elevene ikke blir påvirket av bruk av regler og rutiner**

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

**15. Jeg syns at klassereglene skal beskrive handlinger det er ønskelig at elevene gjør**

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

**16. Jeg står/sitter i ro når elevene arbeider selvstendig med oppgaver**

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

**17. Jeg syns at overganger mellom fag skal skje på forskjellige måter**

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

**18. Jeg mener at et regelbrudd skal møtes på forskjellige måter hver gang det inntreffer**

i liten grad       til en viss grad       i stor grad       i svært stor grad

Eventuelle kommentarer til påstander/svar/skjemaet:


## 8.2 Vedlegg 2: Svarfordelinger

### Respondenter med videre-/etterutdanning i klasseledelse

Holdninger til regjeldelse generelt	I liten grad		Til en viss grad		i stor grad		i svært stor grad		Totalt
	1.-4.	5.-7	1.-4.	5.-7	1.-4.	5.-7	1.-4.	5.-7	
(1) Jeg syns at regler og rutiner er viktig	0	0	0	0	1	1	4	3	9
(2) Jeg syns regler og rutiner ikke påvirker det sosiale miljøet i en klasse	5	3	0	0	0	0	0	0	8*
(3) Jeg mener at regler og rutiner påvirker tryggheten elever opplever på skolen	0	0	0	0	1	1	4	3	9
(4) Jeg mener at læringsutbyttet til elevene ikke blir påvirket av regler og rutiner	2	3	1	1	2	0	0	0	9
<b>Holdninger til konkret bruk av regler og rutiner</b>									
(5) Jeg mener at alle klasser skal ha skriftlige klasseregler	1	0	0	0	2	1	2	3	9
(6) Jeg mener at elevene ikke skal være med på å lage klassereglene	3	4	0	0	1	0	1	0	9
(7) Jeg mener at klassereglene skal beskrive handlinger elevene ikke skal gjøre	3	3	1	1	1	0	0	0	9
(8) Jeg syns at klassereglene skal beskrive handlinger elevene skal gjøre	0	0	0	0	2	1	3	3	9
(9) Jeg syns at klassereglene skal repeteres i klassen	0	0	1	0	0	1	4	3	9
(10) Jeg er opptatt av at elevene ikke skal være med på å diskutere konsekvensene et regelbrudd skal ha	2	4	2	0	0	0	1	0	9
(11) Jeg mener at et regelbrudd skal møtes på forskjellige måter hver gang det inntreffer	2	4	3	0	0	0	0	0	9
(12) Jeg mener at konsekvensen av et regelbrudd skal være kjent	0	0	0	0	2	1	3	3	9
(13) Jeg mener at avslutning av dagen skal skje på forskjellige måter	2	2	3	2	0	0	0	0	9
(14) Jeg syns at overganger mellom fag skal skje på forskjellige måter	1	2	2	2	2	0	0	0	9
(15) Jeg syns at overgangen mellom time og friminutt skal skje på samme måte hver gang	0	0	3	1	1	3	1	0	9
(16) Jeg er opptatt av å starte dagen på samme måte hver dag	0	0	0	0	2	4	3	0	9
<b>Årvåkenhet/bruk av oppmerksomhet</b>									
(17) Jeg kommenterer det når elever viser ønsket atferd i undervisningsrommet	0	1	0	0	3	2	2	1	9
(18) Jeg står/sitter i ro når elevene arbeider selvstendig med oppgaver	2	4	2	0	1	0	0	0	9

\*En respondent som underviser på 5.-7.trinn besvarte ikke denne påstanden

**Respondenter uten videre-/etterutdanning i klasseledelse**

Holdninger til regjeldelse generelt	I liten grad		Til en viss grad		i stor grad		i svært stor grad		Total
	1.-4.	5.-7	1.-4.	5.-7	1.-4.	5.-7	1.-4.	5.-7	
(1) Jeg syns at regler og rutiner er viktig	0	0	0	1	1	4	4	4	14
(2) Jeg syns regler og rutiner ikke påvirker det sosiale miljøet i en klasse	4	7	1	1	0	1	0	0	14
(3) Jeg mener at regler og rutiner påvirker tryggheten elever opplever på skolen	0	0	0	0	1	3	4	6	14
(4) Jeg mener at læringsutbyttet til elevene ikke blir påvirket av regler og rutiner	4	5	0	3	0	1	0	0	13*
<b>Holdninger til konkret bruk av regler og rutiner</b>									
(5) Jeg mener at alle klasser skal ha skriftlige klasseregler	0	1	0	2	1	3	4	3	14
(6) Jeg mener at elevene ikke skal være med på å lage klassereglene	5	4	0	3	0	0	0	2	14
(7) Jeg mener at klassereglene skal beskrive handlinger elevene ikke skal gjøre	5	3	0	5	0	1	0	0	14
(8) Jeg syns at klassereglene skal beskrive handlinger elevene skal gjøre	0	0	0	1	1	5	4	3	14
(9) Jeg syns at klassereglene skal repeteres i klassen	0	0	1	2	0	3	4	4	14
(10) Jeg er opptatt av at elevene ikke skal være med på å diskutere konsekvensene et regelbrudd skal ha	3	3	1	3	1	3	0	0	14
(11) Jeg mener at et regelbrudd skal møtes på forskjellige måter hver gang det inntreffer	2	4	2	3	1	1	0	0	13**
(12) Jeg mener at konsekvensen av et regelbrudd skal være kjent	0	0	0	1	1	5	4	3	14
(13) Jeg mener at avslutning av dagen skal skje på forskjellige måter	2	6	1	2	2	1	0	0	14
(14) Jeg syns at overganger mellom fag skal skje på forskjellige måter	1	1	3	6	1	1	0	0	13**
(15) Jeg syns at overgangen mellom time og friminutt skal skje på samme måte hver gang	0	2	2	4	3	3	0	0	14
(16) Jeg er opptatt av å starte dagen på samme måte hver dag	0	0	0	0	4	8	1	1	14
<b>Årvåkenhet/bruk av oppmerksomhet</b>									
(17) Jeg kommenterer det når elever viser ønsket atferd i undervisningsrommet	0	0	0	1	4	5	1	3	14
(18) Jeg står/sitter i ro når elevene arbeider selvstendig med oppgaver	3	5	1	4	1	0	0	0	14

\*En respondent som underviser på 1.-4.trinn besvarte ikke denne påstanden

\*\*En respondent som underviser på 5.-7.trinn besvarte ikke disse påstandene



**Respondentene totalt, med og uten videre-/ etterutdanning i klasseledelse**

Holdninger til regelledelse generelt	I liten grad		Til en viss grad		i stor grad		i svært stor grad		Totalt
	med	uten	med	uten	med	uten	med	uten	
(1) Jeg synes at regler og rutiner er viktig	0	0	0	1	2	5	7	8	23
(2) Jeg synes regler og rutiner ikke påvirker det sosiale miljøet i en klasse	8	11	0	2	0	1	0	0	22*
(3) Jeg mener at regler og rutiner påvirker tryggheten elevene opplever på skolen	0	0	0	0	2	4	7	10	23
(4) Jeg mener at læringsutbyttet til elevene ikke blir påvirket av regler og rutiner	5	9	2	3	2	1	0	0	22*
<b>Holdninger til konkret bruk av regler og rutiner</b>									
(5) Jeg mener at alle klasser skal ha skriftlige klasseregler	1	1	0	2	3	4	5	7	23
(6) Jeg mener at elevene ikke skal være med på å lage klassereglene	7	9	0	3	1	0	1	2	23
(7) Jeg mener at klassereglene skal beskrive handlinger elevene ikke skal gjøre	6	8	2	5	1	1	0	0	23
(8) Jeg synes at klassereglene skal beskrive handlinger elevene skal gjøre	0	0	0	1	3	6	6	7	23
(9) Jeg synes at klassereglene skal repeteres i klassen	0	0	1	3	1	3	7	8	23
(10) Jeg er opptatt av at elevene ikke skal være med på å diskutere konsekvensene et regelbrudd skal ha	6	6	2	4	0	4	1	0	23
(11) Jeg mener at et regelbrudd skal møtes på forskjellige måter hver gang det inntreffer	6	6	3	5	0	2	0	0	22**
(12) Jeg mener at konsekvensen av et regelbrudd skal være kjent	0	0	0	1	3	6	6	7	23
(13) Jeg mener at avslutning av dagen skal skje på forskjellige måter	4	8	5	3	0	3	0	0	23
(14) Jeg synes at overganger mellom fag skal skje på forskjellige måter	3	2	4	9	2	2	0	0	22**
(15) Jeg synes at overgangen mellom time og friminutt skal skje på samme måte hver gang	0	2	4	6	4	6	1	0	23
(16) Jeg er opptatt av å starte dagen på samme måte hver dag	0	0	0	0	6	12	3	2	23
<b>Årvåkenhet/bruk av oppmerksomhet</b>									
(17) Jeg kommenterer det når elever viser ønsket atferd i undervisningsrommet	1	0	0	1	5	9	3	3	23
(18) Jeg står/sitter i ro når elevene arbeider selvstendig med oppgaver	6	8	2	5	1	1	0	0	23

\*En respondent med videre-/etterutdanning besvarte ikke denne påstanden

\*\*En respondent uten videre/- etterutdanning besvarte ikke disse påstandene

**Respondentene totalt, etter undervisningstrinn**

Holdninger til regelledelse generelt	I liten grad		Til en viss grad		i stor grad		i svært stor grad		Totalt
	1.-4.	5.-7	1.-4.	5.-7	1.-4.	5.-7	1.-4.	5.-7	
(1) Jeg syns at regler og rutiner er viktig	0	0	0	1	2	5	8	7	23
(2) Jeg syns regler og rutiner ikke påvirker det sosiale miljøet i en klasse	9	10	1	1	0	1	0	0	22*
(3) Jeg mener at regler og rutiner påvirker tryggheten elever opplever på skolen	0	0	0	0	2	4	8	9	23
(4) Jeg mener at læringsutbyttet til elevene ikke blir påvirket av regler og rutiner	6	8	1	4	2	1	0	0	22
<b>Holdninger til konkret bruk av regler og rutiner</b>									
(5) Jeg mener at alle klasser skal ha skriftlige klasseregler	1	1	0	2	3	4	6	6	23
(6) Jeg mener at elevene ikke skal være med på å lage klassereglene	8	8	0	3	1	0	1	2	23
(7) Jeg mener at klassereglene skal beskrive handlinger elevene ikke skal gjøre	8	6	1	6	1	1	0	0	23
(8) Jeg syns at klassereglene skal beskrive handlinger elevene skal gjøre	0	0	0	1	3	6	7	6	23
(9) Jeg syns at klassereglene skal repeteres i klassen	0	0	2	2	0	3	8	7	23
(10) Jeg er opptatt av at elevene ikke skal være med på å diskutere konsekvensene et regelbrudd skal ha	5	7	3	3	1	4	1	0	23
(11) Jeg mener at et regelbrudd skal møtes på forskjellige måter hver gang det inntreffer	4	8	5	3	1	2	0	0	22**
(12) Jeg mener at konsekvensen av et regelbrudd skal være kjent	0	0	0	1	3	6	7	6	23
(13) Jeg mener at avslutning av dagen skal skje på forskjellige måter	4	8	4	4	2	3	0	0	23
(14) Jeg syns at overganger mellom fag skal skje på forskjellige måter	2	3	5	8	3	2	0	0	22**
(15) Jeg syns at overgangen mellom time og friminutt skal skje på samme måte hver gang	0	2	5	5	4	6	1	0	23
(16) Jeg er opptatt av å starte dagen på samme måte hver dag	0	0	0	0	6	12	4	1	23
<b>Årvåkenhet/bruk av oppmerksomhet</b>									
(17) Jeg kommenterer det når elever viser ønsket atferd i undervisningsrommet	0	1	0	1	7	9	3	4	23
(18) Jeg står/sitter i ro når elevene arbeider selvstendig med oppgaver	5	9	3	4	2	1	0	0	23

\*En respondent som underviser på 1.-4.trinn besvarte ikke denne påstanden

\*\*En respondent som underviser på 5.-7.trinn besvarte ikke disse påstandene