

**En kvantitativ studie av læreres opprettholdelse av *Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd* – med skolen som kontekst**

Tonje Reiten Frafjord

Masteroppgave i kultur-, sosial- og samfunnspsykologi

Høsten 2012

Psykologisk institutt

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU)

7041 Trondheim



## Forord

Etter en god porsjon tålmodighet og svette, men også åpenbaringer og utvikling, er biter av tekst, idéer og forsøk blitt til en helhetlig tekst.

Denne handler om opprettholdelse av *Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd* i den norske grunnskolen. Temaet for oppgaven ble utformet i tråd med den sterke interessen min for skolens rolle i samfunnet, og for lærernes rolle i skolen. Med et ønske om å bidra til å øke sannsynligheten for at det som bør gjøres for å redusere mobbing og forebygge barn og ungdoms psykiske helse blir gjort. Mobbing i skolen er en vedvarende nasjonal utfordring både på politisk og praktisk plan, derfor må også det forebyggende arbeidet med antimobbeprogrammene være langsiktig. Her vil jeg presisere at lærerne er viktige aktører i skolen, men verken de eller skolene er alene om ansvaret for det forebyggende arbeidet mot mobbing.

Takk til kjæreste Øyvind, foreldre, søsken og venner for oppmuntrende ord og støtte. Også takk til veileder Mons Bendixen for gode råd. Takk til Kyrre Svarva for teknisk hjelp med spørreskjemaet. Ikke minst tusen takk til alle rektorer som var positive til prosjektet, og lærere som tok seg tid til å delta i studien og gjorde prosjektet mulig.

Tonje Frafjord, november, 2012



## Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke om opprettholdelse av Olweus-programmet var relatert til skoleklimaet, lærernes kollektive mestringstro, støtte for læringsprosesser, samordningen av Olweus-programmet med øvrig praksis i skolene, og graden av samsvar mellom verdier til grunn for programmet og lærernes verdier for pedagogisk praksis. Dette ble undersøkt i lys av implementeringsteori og sosialkognitiv atferdsteori, og testet ved kvantitative data. Utvalget bestod av 93 lærere fra skoler som hadde startet implementeringen av Olweus-programmet i årene 2004 – 2008. Opprettholdelse ble målt ved to kriterievariabler, program- og tiltaksintegritet. Det ble gjort hierarkiske regresjonsanalyser for å teste hypotesene om at prediktorene ville være positivt relatert til kriterievariablene. Videre ble det gjort regresjonsanalyser for å teste hypotesene om at kollektiv mestringstro hadde en medierende rolle for relasjonen mellom hver enkelt av prediktorene og kriterievariablene. Hypotesene ble delvis støttet.

Regresjonsmodellen for *tiltaksintegritet* forklarte 70 % av variansen. Resultatene viste at samsvar mellom verdier for pedagogisk praksis og støtte for læring var signifikante prediktorer for lærernes tiltaksintegritet. Regresjonsmodellen for *programintegritet* hadde en forklart varians på 43 %. Det ble ikke funnet noen signifikante prediktorer for programintegritet. De medierende analysene viste at kollektiv mestringstro ikke hadde medierende effekter mellom noen av prediktorene og lærernes programintegritet. På den annen side avdekket de medierende analysene at kollektiv mestringstro medierte relasjonen mellom noen av målene for skoleklima (*lærer-lærer samarbeid, åpenhet i kommunikasjon og innvirkning på arbeid i klasserommet*) og lærernes tiltaksintegritet.



## Innhold

<b>Forord</b>	<b>5</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>7</b>
<b>Introduksjon</b>	<b>11</b>
<i>Tekstens struktur</i> .....	12
<b>Teoretisk bakgrunn</b>	<b>13</b>
<i>Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd</i> .....	13
<i>Implementering av forskningsbaserte programmer</i> .....	15
Implementering som prosess .....	16
Nivåmodeller for implementeringsprosessen.....	17
Kapasitet for endring .....	18
Meningsfull endring gjennom læring .....	20
<i>Opprettholdelse av forskningsbaserte programmer</i> .....	22
Relasjonen mellom implementering og opprettholdelse .....	24
Komponentmodellen og implementeringsdrivere .....	26
Organisasjonsklima og skoleklima.....	29
Kollektiv mestringstro.....	31
<i>Implementeringskvalitet</i> .....	33
<i>Formålet med studien og hypoteser</i> .....	35
<b>Metode</b>	<b>37</b>
<i>Respondenter</i> .....	37
<i>Tilrettelegging og prosedyrer</i> .....	38
<i>Materiale</i> .....	39
Implementeringskvalitet.....	40
Verdier og samordning .....	41
Kontinuerlige lærings- og refleksjonsprosesser .....	41
Kollektiv mestringstro.....	42
Skoleklima.....	43

<i>Statistiske analyser</i> .....	44
<b>Resultater</b>	<b>47</b>
<i>Deskriptiv statistikk</i> .....	47
<i>Bivariate korrelasjoner</i> .....	49
<i>Prediktorer for implementeringskvalitet</i> .....	50
<i>Kollektiv mestringstro som medierende variabel for implementeringskvalitet</i> .....	53
<b>Diskusjon</b>	<b>55</b>
<i>Oppsummering av hovedfunn</i> .....	56
<i>Prediktorer for implementeringskvalitet</i> .....	56
Programintegritet.....	56
Tiltaksintegritet .....	59
<i>Kollektiv mestringstro som medierende variabel for implementeringskvalitet</i> .....	62
Programintegritet.....	62
Tiltaksintegritet .....	63
Implementeringskvalitet – relasjonen mellom program- og tiltaksintegritet .....	65
<i>Metodologiske betraktninger</i> .....	67
Implikasjoner for fremtidig forskning .....	69
<b>Konklusjoner</b>	<b>69</b>
<b>Litteratur</b>	<b>71</b>
<b>Appendix</b>	<b>81</b>
<i>Appendix A</i> .....	81
<i>Appendix B</i> .....	85
<i>Appendix C</i> .....	86
<i>Appendix D</i> .....	94
<i>Appendix E</i> .....	96



## Introduksjon

Anslagsvis 60 - 70 000 elever i den norske grunnskolen blir mobbet ukentlig eller oftere (Senter for atferdsforskning, 2011). Mobbing er en risikofaktor for barn og ungdoms psykiske helse og kan bidra til en utvikling av psykiske lidelser som angst og depresjon (Espelage & Swearer, 2003). Dette er utgangspunktet for regjeringens innsats for å bekjempe mobbing i skolen gjennom *Manifest mot mobbing*. Dette ble utviklet i 2002 og ble sist fornyet for perioden 2011 – 2014. Her forplikter regjeringen seg til å holde fokus på forebyggende mobbearbeid (Regjeringen, 2011). Som en del av manifestet ble norske skoler pålagt å utvikle en handlingsplan for å forebygge mobbing, og regjeringen oppfordret norske skoler til å implementere dokumentert virksomme antimobbeprogram (Roland, 2011).

Innenfor forebyggende psykisk helsearbeid er en rekke forskningsbaserte programmer utviklet for å forebygge mobbing og å fremme et positivt læringsmiljø. Resultat- og effektoppnåelse av disse programmene avhenger av at brukerne er lojale mot tiltakene i programmene (Durlak & DuPre, 2008; Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen, 2003), og at bruken av programmene blir opprettholdt over tid (Elias, Zins, Graczyk & Weissburg, 2003). Likevel indikerer funn fra forskning at kun et fåtall av de forskningsbaserte programmene som implementeres i skoler verden over blir videreført 2-5 år i etterkant av implementeringen (Ertesvåg, Roland, Vaaland, Størksen & Veland, 2010; Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005; Fullan, 2007). Hvilke strategier bør utvikles for å fasilitere at implementerte forskningsbaserte programmer blir opprettholdt i skolen på lang sikt? *Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd* er det mest brukte antimobbeprogrammet i Norge. Formålet med denne studien er å kaste lys over prosesser relatert til opprettholdelse av Olweus-programmet i norske skoler. Studien vil undersøke i hvilken grad lærernes opplevelse av utvalgte faktorer på lærernivå er relatert til opprettholdelse av programmet etter at programmet er implementert. Dette vil gjøres i lys av implementeringsteori og sosialkognitiv atferdsteori.

Implementering kan defineres som et sett med teoretiske aktiviteter som skal omsettes til praksis (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2007) og innebærer endringsprosesser (Fullan, 2007). En rekke faktorer er funnet å påvirke implementeringen av forskningsbaserte programmer, inkludert *opplevd behov for endring* (Fullan, 2007); *organisasjonens kapasitet* (Durlak & DuPre, 2008); *skoleklime* (Fullan, 2007; Kallestad & Olweus, 2003); *kompetanseutvikling* (Fixsen et al., 2005); og *karakteristika ved lærerne* (Elias et al., 2003; Fullan, 2007; Kallestad & Olweus, 2003). Implementering refererer til innholdet i et forskningsbasert program, og

strategier for hvordan dette integreres i en spesifikk setting (Durlak, 1998). *Hvordan* innholdet blir benyttet kan forstås som *implementeringskvalitet*. Implementeringskvalitet handler om hvorvidt programmets tiltak faktisk blir iverksatt, og om brukernes lojalitet til disse er i tråd med det skisserte programmet (Sørli, Ogden, Solholm & Røyhus, 2010).

*Opprettholdelse* innebærer at tiltakene i programmet blir ivaretatt over tid (Fullan, 2007; Rogers, 2003), med en implementeringskvalitet som sikrer en fremtidig effekt av programmet (McIntosh et al., 2011). I denne teksten refererer opprettholdelse til tiden i etterkant av implementeringsperioden av Olweus-programmet som er på 18 måneder. Opprettholdelse og implementering kan ses i sammenheng. De kan anses å innebære parallelle prosesser (Pluye, Potvin & Denis, 2004), eller anses som en syklisk prosess (Fullan, 2007; Shediak-Rizkallah & Bone, 1998). Av denne grunn kan det være verdt å undersøke om opprettholdelse fasiliteres av de samme faktorene som implementering. Denne studiens formål er å teste hypotesene om at støtte for læringsprosesser, skoleklime, verdier og samordning, og kollektiv mestringstro vil være positivt relatert til lærernes opprettholdelse av Olweus-programmet.

Kunnskap om hvilke forhold som fasiliterer opprettholdelse av programmet kan forhåpentligvis bidra til at det i fremtiden utvikles bærekraftige strategier for oppfølging og opprettholdelse av virksomme implementerte programmer i skolen. Denne studien kan også være et bidrag til å styrke et fokus på betydningen av prosess, innenfor forskningsfeltet som i stor grad har vært fokusert mot produkt og effekter av forskningsbaserte programmer.

### **Tekstens struktur**

I kapitlet *teoretisk bakgrunn* presenteres det teoretiske bakteppet og tidligere forskning av relevans for studien, før forskningsspørsmålene og studiens hypoteser presenteres. Deretter kommer et metodekapittel hvor det metodologiske utgangspunktet for studien presenteres. Først beskrives deltakerne, deretter beskrives prosedyrene for innhenting av data og operasjonaliseringen av variablene. Til sist beskrives de statistiske analysene som blir brukt for analysing av relasjoner mellom variablene. Deretter kommer kapitlet *resultater*. Her presenteres resultatene av de statistiske analysene. I kapitlet *diskusjon* diskuteres resultatenes betydning i lys av det teoretiske bakteppet presentert i teorikapitlet. Deretter vil studiens reliabilitet og validitet drøftes, før resultatenes implikasjoner for fremtidig praksis diskuteres. Til sist gjøres en oppsummering av studiens mest sentrale funn og det trekkes konklusjoner om studiens implikasjoner for fremtidig forskning.

## **Teoretisk bakgrunn**

### **Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd**

Med bakgrunn i forskning på mobbing utviklet Olweus (1993) et forskningsbasert program mot mobbing og antisosial atferd i grunnskolen. Med forskningsbaserte programmer menes standardiserte intervensjoner, som gjennom randomiserte kontrollerte studier er funnet å ha en effekt på et problem eller en tilstand i en spesifikk kontekst (Kellam & Langevin, 2003).

Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd er utviklet for bruk i barne- og ungdomstrinnene, og siden 2002 har over 400 norske skoler implementert programmet.

Olweus-programmet er et av flere programmer som er anerkjent av Utdanningsdirektoratet som virksomme programmer, og programeierne mottar statsstøtte for implementering av programmet (Utdanningsdirektoratet, 2011)<sup>1</sup>. Det er likevel frivillig for skolene om de vil implementere programmet.

Programmet bygger på forventningen om at et positivt sosialt skolemiljø vil fasilitere elevenes læring og fremme psykisk helse blant barn og ungdom (Olweus, 1993). Målet med programmet er å redusere og forebygge mobbing både i og utenfor skolen. Et viktig premiss for programmet er at mobbeatferd kan kanaliseres til en mer prososial atferd ved å restrukturere elevenes sosiale miljø. For å oppnå en endring i det sosiale skolemiljøet innebærer Olweus-programmet en restrukturering av skolepersonalets atferd. Lærerne er forventet å ha en autoritativ og tydelig rolle. De må sette klare grenser for hva som er akseptabel atferd blant elevene og yte sanksjoner på en ikke-fiendtlig og ikke-fysisk måte når uakseptabel atferd forekommer (Olweus, 1993). Programmet skal bidra til å skape et engasjement og deltakelse blant skolens personale, foresatte, og øvrige instanser med tilknytning til skolene. En annen målsetning med programmet er å bidra til å utvikle en sans for samfunnsansvar, en opplevelse av gjensidig forpliktelse og felles innvirkning i forebyggende arbeid mot mobbing. Ikke bare ved skolene, men også på kommunalt og nasjonalt nivå.

Realiseringen av denne målsetningen forutsetter to kriterier (Olweus, 1993). 1: De ansatte ved skolen og elevenes foresatte må bli bevisst omfanget av mobbing. 2: De voksne må ha et engasjement for å endre situasjonen. Disse to kriteriene er forventet å bli tilfredsstilt gjennom blant annet programmets skriftlige lærerveiledning. Lærerveiledningen er ment å bidra til en

---

<sup>1</sup> Endringer ved Utdanningsdirektoratet av 2011 innebærer at alle programeiere av læringsmiljø- og antimobbeprogrammer årlig må søke om statsstøtte for implementering. Olweus-programmet, Pals, Respekt og Zeroprogrammet vil likevel motta støtte i de neste tre årene (Utdanningsdirektoratet, 2011).

opplæring av lærerne i programmets teoretiske bakgrunn, organiseringen og iverksettingen av programmet. Lærerveiledningen består blant annet av et spørreskjema som benyttes for å innhente informasjon om utbredelsen og omfanget av mobbing ved skolen. Dette besvares av elevene og benyttes årlig. Kartleggingen kan øke bevisstheten om mobbeproblematikk ved skolen og resultere i at det rettes et fokus mot mobbing og det forebyggende arbeidet mot denne (Olweus, 1993).

Olweus-programmet er også utviklet i et økologisk perspektiv på forebyggende arbeid. Det argumenteres for at mennesker utvikles - og må forstås, ut i fra den kontekst de befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979). Skolen anses som et helhetlig system, hvor endringer i prosesser på ett nivå påvirker prosesser ved et annet nivå. Programmet består av praktiske tiltak som skal anvendes parallelt på ulike nivåer ved skolene, så som skolenivå, klassenivå og individnivå. Tiltakene på skolenivå er rettet mot avdekking av mobbing, bevisstgjøring, og informasjonsspredning av fenomenet blant skolens lærere og elever. Tiltakene innebærer økt observasjon av elevene i friminuttene, organisering av en studiedag om mobbing, og arbeid med kasusoppgaver i elevgrupper. Skolene skal opprette en kontakttelefon, inkludere temaet i foreldremøter, utvikle miljøutviklingsgrupper blant lærerne og en møtearena for foresatte. På klassenivå er tiltakene rettet mot å utvikle et klassemiljø med en nulltoleranse for mobbing. Tiltakene dreier seg om å utforme klasseregler mot mobbing og et klasseråd, hvor elevene sammen med kontaktlærer får et ansvar for å være med å utarbeide løsninger på utfordringer i klassen. Prososial atferd skal fasiliteres gjennom bruk av rollespill, læring gjennom samarbeid, felles positive aktiviteter og enkeltsamtaler mellom lærer og elev. På individnivå omfatter tiltakene individuelle samtaler mellom lærer og elever som har deltatt i mobbing, mellom lærer og elever som er utsatt for mobbing, samtaler mellom lærer og elevenes foresatte, bruke hjelp fra nøytrale elever i klassen, og inkludering av foresatte. Tiltakene på individnivå inkluderer samtalegrupper for foresatte til mobbeutsatte elever, og eventuelt en mulighet for å skifte klasse eller skole for den mobbeutsatte eleven (Olweus, 1993).

Programmet innebærer en implementeringsstrategi med tiltak som skal styrke implementeringen og øke sannsynligheten for at skolene ivaretar programmet på lang sikt. For eksempel er skolene forventet å etablere en samordningskomité som har et overordnet ansvar for iverksetting og gjennomføring av programmet ved skolen. De skal utvikle pedagogiske samtalegrupper bestående av skolens personell. Disse skal ledes av utplukkede nøkkelpersoner og en koordinator som skal samordne arbeidet. Olweus-programmet har en implementeringsperiode på 18 måneder. I denne perioden blir skolen tilknyttet en ekstern

instruktør som er ment å fasilitere implementeringsprosessen. Skolene får i tillegg mulighet til å utdanne egne instruktører. Før programmet implementeres, arrangeres det en fagdag med sikte på å evaluere skolens situasjon og planlegge implementeringen (Olweus, 1993).

Mobbesaker kan være komplekse og vanskelige å håndtere. Skolepsykologer, sosialarbeidere og rådgivere er personer ved skolene som er viktige koordinatore og rådgivere for lærerne i spesielt kompliserte eller alvorlige mobbeproblemer (Olweus, 1993). Olweus-programmet forutsetter altså en kollektiv innsats og engasjement ved skolene, men innebærer samtidig atferdsendring på individuelt nivå hos de ansatte som skal iverksette programmet.

Flere effektivitetsstudier er gjort av Olweus-programmet og det er funnet å ha en forebyggende effekt mot mobbing ved skoler i flere land (Olweus & Limber, 2010). For eksempel fant Olweus (2005) i en kohortstudie i perioden 2001 – 2003, at prosentandelen av elever utsatt for mobbing ble redusert med 32 - 34 % ved måling ett år i etterkant av iverksettingen av programmet. Elever som rapporterte å være med på mobbing av medelever ble redusert med 37 - 49 %.

Skolens effektoppnåelse av det forebyggende mobbearbeidet avhenger av at lærerne tar programmet aktivt i bruk. Dette innebærer at lærerne må gjøre endringer i sin ordinære praksis i større eller mindre grad (Olweus, 1993). Implementeringsprosesser med mål om å igangsette og fasilitere disse endringene vil utredes nedenfor.

### **Implementering av forskningsbaserte programmer**

Begrepet implementering ble introdusert av Rogers (2003) om prosessen hvor innovasjoner formidles og blir oppfanget av praksisfeltet. Implementering blir også omtalt som iverksetting av et sett med nye aktiviteter i en gitt kontekst (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2007).

Implementering dreier seg med andre ord om å omsette teoribasert kunnskap til praksis (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2007; Wandersman et al., 2008). Forskningsbaserte programmer er ment å gi klare retningslinjer for en tilsiktet og systematisk endring, gjennom beskrivelser av hva som skal implementeres og hvordan dette kan gjøres (Ogden, 2012). Med begrepet innovasjoner menes alle typer idéer, aktiviteter eller nyskapende praksis som innebærer endringsprosesser i organisasjoner. Når begrepet brukes i denne teksten henspiles det til forskningsbaserte programmer.

Det ser ikke ut til at det er etablert en standardisert eller enhetlig implementeringsmodell

innenfor implementeringsforskningen. Det eksisterer i liten grad en faglig konsensus om operasjonaliseringen av ulike begreper og konstrukter, og det benyttes en lite standardisert terminologi i forskningsartikler innenfor fagfeltet (Durlak & DuPre, 2008; Proctor et al., 2011). Å evaluere implementeringslitteraturen er derfor en utfordrende oppgave. På den annen side gjør kanskje den lave konsensusen dette forskningsfeltet desto mer spennende å bevege seg innenfor, og ikke minst viktig og få en oversikt over.

Det er gjort en god del forskning med den hensikt å identifisere hvilke faktorer som fremmer og hemmer implementeringsprosesser. Hemmende faktorer i en endringsprosess er faktorer som bidrar til selvbevarende mekanismer og motstand mot endring, mens fremmende faktorer er faktorer som bidrar til å drive endringen fremover. I de fleste tilfeller vil fraværet av fremmende faktorer for implementering fungere som barrierer (Ogden, 2012). I dette kapitlet presenteres teorier og perspektiver på implementeringsprosessen, og empiri for faktorer som fremmer eller hemmer implementering og opprettholdelse av forskningsbaserte programmer. Til sist utredes begrepet implementeringskvalitet og dettes relasjon til opprettholdelse.

Rogers' diffusjonsteori (2003) er hyppig referert til i artikler innenfor implementeringsforskning. Han utviklet en av de første teoriene om implementering av innovasjoner. Diffusjonsteorien definerer implementering som en prosess hvor informasjon spres i et sosialt system og omhandler hvordan beslutningsprosesser for implementering skjer på individnivå, basert på karakteristika ved programmene. Selv om den har vært et viktig utgangspunkt for flere av de andre omtalte teoriene og perspektivene på implementering (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate & Kyriakidou, 2004; Proctor et al., 2009), vil den ikke gås nærmere inn på i denne teksten, da denne teorien omhandler en mer passiv prosess enn det som er fokuset for denne studien.

### *Implementering som prosess*

Implementering er en prosess som blir sett i lys av ulike faser eller stadier. Fullan (2007) beskriver fasene *initiering*, *implementering* og *institusjonalisering*. Initieringsfasen handler om beslutningsprosesser ved skolene rundt valg av hvilke endringstiltak eller forskningsbaserte programmer de ønsker å iverksette. Implementeringsfasen innebærer iverksetting av tiltakene i programmet, mens institusjonalisering innebærer at tiltakene blir integrert i den eksisterende praksisen ved skolene og ivaretatt over tid. Dette innebærer at det

utvikles rutiner for bruk av programmet (Shediac-Rizkallah & Bone, 1998).

Fixsen med kollegaer (2009) beskriver til forskjell seks faser for implementering. Disse er *utforskning, installering, begynnende implementering, full implementering, innovasjon* og *oppretholdelse*. I utforskningsfasen gjøres innhenting av informasjon om intervensjonen, vurderinger av hvor godt den passer inn i den lokale konteksten, og det utvikles en økende problembevissthet. Programinstallering kjennetegnes ved praktisk tilrettelegging før implementering. Begynnende og full implementering kjennetegnes ved en utprøving av intervensjonen med en stadig utvikling av erfaringer og kompetanse, og innarbeidelse av ny praksis. Innovasjon innebærer at intervensjonen videreutvikles og utvides innenfor rammene av akseptabel praksis. Opprettholdelse omhandler å sikre kompetanse og integritet i organisasjonen på tross av utskiftninger i personalet.

De ulike fasene representerer et sett med ulike prosesser og opptrer i en syklisk sirkel. Denne forståelsen identifiserer implementering som en kontinuerlig prosess, hvor fasene stadig gjentas (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2007). For å kunne forstå bakgrunnen for prosesser ved opprettholdelse av programmer, trengs det kunnskap om implementeringsprosesser. Derfor vil disse presenteres først, mens institusjonalisering blir utredet etterpå.

#### *Nivåmodeller for implementeringsprosessen*

I tillegg til at implementeringsprosessen blir sett i lys av ulike faser, blir den også definert som en prosess både innenfor og på tvers av ulike nivåer. Wandersman med kollegaer (Wandersman et al., 2008) beskriver en modell hvor en vellykket implementering forutsetter et engasjement hos aktører innenfor tre ulike teoretiske systemer. Disse systemene er *prevention synthesis and translation system*, som omhandler hvordan brukervennlige forskningsbaserte programmer blir utviklet, kommunisert og spredt til aktørene som er ment å benytte dem; *prevention support system*, som omhandler programeiernes tekniske assistanse, veiledning og støtte til aktørene som skal iverksette programmene; og *prevention delivery system*, som innebærer prosesser blant aktørene som skal iverksette og opprettholde programmene i en gitt kontekst. Disse tre systemene inngår i en triadisk interaksjon, hvor praksis i et system antas å påvirke praksisen i et annet (Livet, Courser & Wandersman, 2008).

Fullan (2007) argumenterer for at endring skjer gjennom prosesser både på tvers av, og innenfor ulike systemiske nivåer på lik linje med Wandersman et al. (2008). Han mener at

engasjement på ulike nivåer i utdanningssektoren (for eksempel statlige insentiver, kommunale satsningsplaner, skolens målsetting, og rektor og lærernes virke) kan muliggjøre et samarbeid. Dette kan øke bevisstheten om det arbeidet som gjøres på de ulike nivåene. Samarbeid på tvers av nivåer kan styrke motivasjonen for endring og muliggjøre støttestrategier for endring på tvers av nivåene. I tillegg bidrar politiske og økonomiske insentiver fra statlig og lokalt nivå med et ytre press av forventninger til organisasjoners resultatoppnåelse og valg av satsningsområder.

### *Kapasitet for endring*

I denne studien undersøkes faktorer relatert til atferd i organisasjonen og det er derfor *prevention delivery system* som er av spesiell interesse. I skolen består *prevention delivery system* av rektor, lærerne og det øvrige personalet ved skolen som skal iverksette Olweus-programmet. Disse inngår i prosesser både på individnivå og på organisasjonsnivå. Både individene og organisasjonene er forventet å ha ulik grad av ferdigheter og motivasjon for å implementere innovasjoner. Summen av alle ferdigheter og motivasjon hos de ansatte i organisasjonen kan kalles for organisasjonens *kapasitet for endring*. Kapasitet kan helt enkelt defineres som organisasjonens evne til å imøtekomme de nødvendige kravene ved implementering. Organisasjonens kapasitet innebærer en rekke faktorer som er funnet å være av betydning for om det oppnås en suksessfull implementering, og for i hvilken grad den implementerte innovasjonen blir opprettholdt over tid. Basert på en syntese av tidligere empiri deler Wandersman med kollegaer kapasitet opp to ulike heuristiske kategorier; *generell kapasitet* og *innovasjonsspesifikk kapasitet* (Flaspohler, Duffy, Wandersman, Stillman & Maras, 2008; Wandersman et al., 2008). Generell kapasitet består av aktiviteter for å opprettholde en godt fungerende organisasjon gjennom en bærekraftig infrastruktur, kompetansen blant de ansatte, og motivasjonen i organisasjonen. Generell kapasitet er ikke direkte relatert til endring eller implementering av en spesifikk innovasjon, men organisasjoner som fungerer godt er forventet å være bedre rustet til å implementere innovasjoner (Livet et al., 2008). Derimot er innovasjonsspesifikk kapasitet relatert til organisasjonens evne til å implementere en spesifikk innovasjon. Denne innebærer de ansattes kompetanse om endringsprosesser og implementering, en infrastruktur i organisasjonen som fasiliterer endring, og motivasjon til endring. Motivasjon for endring utvikles av lærernes ønske om å oppnå bedre resultater og en optimisme om at den etablerte visjonen eller målet med endringen er mulig å oppnå. Motivasjonen kan påvirkes av at lærerne opplever at



samarbeid i organisasjonen er en vesentlig faktor for å oppnå målet, og at de har en forventning om at systemendringer er essensielle for å samarbeide effektivt. Opprettholdelse av motivasjonen for et godt samarbeid mot målet påvirkes av lærernes evalueringer av kollegaenes ressurser og bidrag i arbeidet (Adelman & Taylor, 2003).

Kapasitet kan som tidligere nevnt beskrives både på et individuelt nivå og på organisasjonsnivå. Individuell innovasjonsspesifikk kapasitet viser til individenes holdninger til innovasjonen, deres kunnskap om innovasjonen, og deres oppfatning av sin egen kapasitet for implementering av innovasjonen. Innovasjonsspesifikk kapasitet ved organisasjonen viser til i hvilken grad innovasjonen samsvarer med organisasjonens overordnede verdier og målsetting (Durlak & DuPre, 2008; Flaspohler et al., 2008; Fullan, 2007; Greenhalgh et al., 2004; Klein & Sorra, 1996; Stith et al., 2006). Lite samsvar mellom de ansattes felles verdier og programmet kan frembringe motstand mot endringene (Miller & Shinn, 2005). På den annen side er ledelsen funnet å ha en stor betydning for lærernes praksis i en rekke studier (Fullan, 2007; Larsen & Samdal, 2007), hvor en god og tett dialog med, og støtte til de ansatte er fasilitert implementeringsprosessen (Ertesvåg et al., 2010; Holthe, Larsen & Samdal, 2011; Kam, Greenberg & Walls, 2003).

Generell kapasitet ved organisasjonen innebærer infrastruktur, som blant annet organisasjonens størrelse (Greenhalgh et al., 2004) og lokalisering (Flaspohler et al., 2008). Payne, Gottfredson og Gottfredson (2006) fant for eksempel at urbanitet og størrelse var positivt korrelert med implementeringskvalitet. Det var en sterkere implementeringskvalitet ved store urbane skoler, enn ved mindre skoler med en mindre urban lokalisasjon. Færre år med lærerpraksis var assosiert med sterkere implementeringskvalitet (Ringwalt et al., 2002), mens andre har funnet at antall år med lærerpraksis ikke er relatert til implementeringskvalitet eller sannsynligheten for å benytte forskningsbaserte programmer (Ringwalt et al., 2003).

Tidspress på arbeidsplassen kan være en barriere for implementering. Et høyt antall satsningsområder og prioriteringer i skolen kan skape utfordringer med å frigjøre kapasitet blant lærerne til å implementere og integrere praksis i tråd med forventningene til de ulike satsningsområdene. Det kan oppstå en konkurranse om tid fra andre prioriterte arbeidsoppgaver, som kan hemme implementeringen og opprettholdelse av innovasjonen (Goldman et al., 2001). Implementerte programmer bør samordnes og koordineres med eksisterende satsningsområder i skolen. En god samordning og koordinering kan effektivisere bruk og tilgang til tilstrekkelige ressurser for implementeringen, forhindre overlappende

arbeid og styrke de ansattes lojalitet til programmet og sannsynligheten for at endringene vedvarer over tid (Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005). Gottfredson og Gottfredson (2002) fant at skoler oppnådde høyere implementeringskvalitet når programmet var samordnet med skolens øvrige virksomhet. Samordning innebar her at programmet ble standardisert i læreplanen.

For de ansattes kompetanse om implementering er kompetanseutvikling av betydning. Innovasjonsspesifikk kapasitet i organisasjonen innebærer her støttesystemer for de ansatte, som for eksempel ressurser for trening og veiledning, og evalueringsrutiner for arbeidet i henhold til innovasjonen (Flaspohler et al., 2008). Betydningen av kompetanseutvikling blant lærerne vil utredes under avsnittet om Fixsen med kollegaer (2005, 2009) sin komponentmodell etter at begrepet opprettholdelse er presentert.

Generell kapasitet innebærer også organisasjonsklima (Flaspohler et al., 2008). Organisasjonsklima er inkludert i denne studien og vil utredes ytterligere i et eget avsnitt senere i teksten. Her kan det kort sies at faktorer på organisasjonsnivå kan påvirke implementeringsprosessen via en påvirkning på individenes holdninger og atferd (Greenhalgh et al., 2004). Dette kan skje via meningsskapning og forståelse av situasjonen, normative modeller for å validere en spesifikk atferd, og ved å regulere individenes atferd gjennom sanksjoner (Scott, 1995). Dette er det også Fullan (2007) fokuserer på i sin teori om endring gjennom læring, som utredes under.

### *Meningsfull endring gjennom læring*

Fullan (2007) har en sosialkonstruktivistisk tilnærming til implementeringsprosessen, og er inspirert av Argyris` (1999) teori om organisasjonslæring. Fullan (2007) bruker implementeringsbegrepet om endringsprosesser, hvor en ny idé, et program, eller et sett med nye aktiviteter skal iverksettes i en gitt kontekst. Han mener at implementering ikke bare innebærer ny praksis, men at det i tillegg innebærer en ny overbevisning og nye holdninger til den eksisterende praksisen i skolen. Han har fokus på at endring innebærer en læringsprosess hos de som er involvert. Lærerne blir dermed antatt å spille en aktiv rolle i endringsprosesser, hvor lærernes mål og utfordringer vil være å forsere barrierer mot endring gjennom læringsprosesser.

Fullan (2007) mener at endring skjer i møtet mellom aktørene og deres opplevelse av

innovasjonen, og definerer fire spesifikke karakteristika ved endringsprosessen. Disse fire faktorene er antatt å bidra til en meningsbærende endringsprosess. Med det menes at disse fire faktorene kan benyttes som et utgangspunkt for å forstå hvordan endringsprosesser synes meningsfullt for lærerne. For det første må lærerne oppleve at det behov for endring og at innovasjonen synes å dekke dette behovet. Dette innebærer å styrke lærernes forståelse av *hvorfor* endringene i tråd med det forskningsbaserte programmet skal gjøres, fremfor å styrke forståelsen av *hvordan* endringene skal gjøres (Fullan, 2007; Pfeffer & Sutton, 2000).

Opplevelse av behov vil for eksempel være ulik etter hvilke erfaringer lærerne har med mobbing og deres kunnskap om mobbingens konsekvenser. Opplevd behov påvirkes også av deres holdninger til det forskningsbaserte programmet de er ment å benytte. Samtidig som han mener at holdninger til det implementerte programmet kan endres som et resultat av endret atferd. Lærernes holdninger kan for eksempel påvirkes dersom de gjør seg erfaringer gjennom bruk av programmer (Fullan, 2007). Negative opplevelser med tidligere mislykkede implementeringsprosesser kan bidra til en negativ holdning til implementering av nye programmer. Det kan for eksempel bidra til en forventning om at det ”går over” denne gangen også, som innebærer et kortsiktig perspektiv på implementeringen. Det kan med andre ord oppstå selvoppfyllende profetier om at arbeidet med programmet ikke vil være vedvarende. Dette kan redusere lærernes motivasjon for å gjøre en innsats for implementering og opprettholdelse. Et annet fenomen er at normer og rutiner i organisasjonen fremmer status quo. Disse kan derfor bidra til at de ansatte ikke utfører de endringene som de i utgangspunktet mener er fordelaktige eller det er et behov for (Pfeffer & Sutton, 2000).

For det andre må programmet ha en klart definert målsetning, slik at lærerne kan sette seg inn i målsetningen for endringen og relatere den til sin ordinære praksis. Dersom programmets målsetning er uklar eller diffus, kan dette føre til en falsk klarhet. Dette innebærer at lærerne forenkler målsetningen med endringsarbeidet og kan føre til at programmets tiltak også blir forenklet når de iverksettes. For det tredje er tiltakenes kompleksitet av betydning for implementering. Kompleksitet omhandler hvordan tiltakene griper inn i skolens helhet og påvirker sammenhenger i organisasjonen. Dersom tiltakene er komplekse kan de oppleves som uoverkommelige å utføre og redusere lærernes motivasjon for endring (Fullan, 2007; Greenhalgh et al., 2004). På den annen side kan implementering av innovasjoner være utfordrende dersom innovasjonen innebærer tiltak som er veldig lik den praksisen som allerede eksisterer i organisasjonen. Dersom innovasjonen innebærer lite nytt kan det bidra til assimilerende prosesser, fremfor akkomoderende prosesser. Det vil si at lærerne tilpasser den

nye kunnskapen i tråd med innovasjonen til sin eksisterende praksis, fremfor at de benytter praksisen i tråd med innovasjonen. Dette kan føre til at lærerne ikke endrer sin praksis, men kun måten de omtaler denne praksisen på (Ogden, 2012). Til sist nevner Fullan at tiltakene bør være praktiske. Det vil si at de er mulige å integrere i lærernes ordinære praksis. Praktiske tiltak kan øke lærernes motivasjon og bidra til at lærerne benytter og integrerer dem i den eksisterende praksisen ved skolen.

Fullan (2007) peker på betydningen av intersubjektivitet i skolen, hvor holdninger, ideer og emosjonelle erfaringer blir delt blant de ansatte påvirker deres atferd. Han argumenterer for at en levedyktig implementering er avhengig av gode relasjoner og motivasjon for endring. Gjennom opplevelsen av at endringen er meningsfull kan lærerne integrere ny praksis og samtidig ivareta sin profesjonelle integritet (Fullan, 2007). Hva skjer når den nye praksisen er implementert og den eksterne støtten fra programeierne avsluttes?

### **Opprettholdelse av forskningsbaserte programmer**

Arbeidet kan ikke avsluttes selv om ny praksis er implementert. Årlig ankommer nye skoleelever som må integreres i det forebyggende arbeidet (Olweus, 1993). I tillegg vil utskiftninger i personalet innebære at nyansatte må inkluderes i arbeidet (Fullan, 2007). Forebyggende arbeid mot mobbing i skolen er derfor et kontinuerlig arbeid, og det eksisterer et behov for at initierte endringer i skolen ivaretas på lang sikt. Ivaretagelse av endret praksis viser seg å være en utfordring ved arbeid med forskningsbaserte programmer. Sjelden er implementerte programmer funnet å være opprettholdt 2 - 5 år etter at de er implementert (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2007). For eksempel fant Ertesvåg et al. (2010) at tre av fire skoler hadde avsluttet arbeidet med antimobbeprogrammet *Respekt* to år i etterkant av implementeringen. Ertesvåg med kollegaer (2010) beskriver tre ulike måter skoler kan avslutte implementeringsarbeidet på. Det kan tas en aktiv avgjørelse om å avslutte, aktiviteten kan sakte, men sikkert avta til den er fraværende, eller det kan være at skolene i utgangspunktet hadde vansker med å implementere programmet.

På bakgrunn av en lav prosent for opprettholdelse av implementerte forskningsbaserte programmer, har det de siste 10 årene vært en økende interesse for forskning på utfordringer ved opprettholdelse av forskningsbaserte programmer i ulike kontekster. Det er likevel funnet lite forskning på opprettholdelse av forskningsbaserte programmer. Flere av de publiserte teoriene og modellene på området er heuristiske teorier og det er et behov for empiri for å

etterprøve disse. Noen av modellene vil presenteres her.

I implementeringslitteraturen er ulike begreper blitt benyttet om opprettholdelse av forskningsbaserte programmer. Denne prosessen er blant annet blitt omtalt som vedlikehold, bærekraftig endring, videreføring, og institusjonalisering. De ulike begrepene er likevel brukt tilnærmet synonymt i ulike forskningsartikler (Shediac-Rizkallah & Bone, 1998).

Videreføring viser til i hvilken grad et forskningsbasert program blir ivaretatt etter at ressursene fra programeierne og eksterne instruktører er avsluttet (Rogers, 2003).

Videreføring kan også kalles for opprettholdelse av endring. Opprettholdelse defineres av Han og Weiss (2005) som en varig og langsiktig implementering av en praksis, med en implementeringskvalitet som sikrer et ønsket resultat av praksisen. Dette innebærer et skille mellom videreføring av intervensjonen og opprettholdelse av den nye praksisen på et kvalitetsnivå som resulterer i en forventet effekt (McIntosh, Horner & Sugai, 2009). Adelman og Taylor (2003), Johnson, Hays, Center og Daley (2004) og Fullan (2007) bruker begrepet institusjonalisering om videreføringen av endringer i et helhetlig system. De definerer institusjonalisering som en aktiv prosess hvor et endringsinitiativ har fått aksept i miljøet og er integrert i de ansattes praksis. Med integrert menes at programmets intervensjoner ikke anses som isolerte tiltak, men som en del av de ansattes opplevelse av at ”slik gjør vi det her”. Institusjonalisering forutsetter at det blir utviklet relasjoner, praksis og prosedyrer som blir etablert som en del av fellesskapet i systemet. Institusjonalisering er som oftest benyttet om vedvarende endring i organisasjoner, mens opprettholdelse som oftest er blitt benyttet om vedvarende endring på samfunnsnivå (Johnson et al., 2004). I denne teksten vil opprettholdelse bli benyttet om i hvilken grad og med hvilken kvalitet lærerne benytter tiltakene ved Olweus-programmet etter endt implementeringsperiode som skissert i Olweus-programmet.

Shediac-Rizkallah og Bone (1998) mener at opprettholdelse kan utledes av langsiktige implementeringsstrategier, faktorer innen organisasjonen og faktorer i lokalmiljøet til organisasjonen. Opprettholdelse bør bevisstgjøres slik at det går fra å være en latent konsekvens til å bli en eksplisitt målsetning. Opprettholdelse bør altså planlegges allerede før implementeringen starter. De påpeker at et mulig perspektiv på opprettholdelse er i hvilken grad aktiviteter skissert i programmet blir opprettholdt i organisasjonen.

McIntosh med kollegaer (2010) argumenterer også for et proaktivt perspektiv på opprettholdelse. De mener at opprettholdelse er et resultat av at de ansatte har de ferdighetene

som trengs for å bruke programmet med en høy implementeringskvalitet, mulighet til å bruke det, jevnlig anledning til å bruke det, og opplever at det bidrar til fordelaktige resultater. For dette er det viktig med datadrevne evalueringer underveis, det vil si evalueringer som gjøres på et empirisk grunnlag. På denne måten kan lærernes opplevelse av innovasjonens effektivitet baseres på den reelle situasjonen ved skolen fremfor deres egne erfaringer eller fortolkninger. De beskriver en tilbakemeldingsloop, eller en kontinuerlig sirkel som adresserer barrierene for opprettholdelse. Fravær av støtte fra rektor til lærernes profesjonelle utvikling er faktorer som hemmer opprettholdelse av programmer (McIntosh et al., 2010).

Klein og Knight (2005) fant i en litteraturstudie at faktorer av betydning for utfallet av implementeringen kan være kvaliteten og kvantiteten på trening og teknisk assistanse til de ansatte. De fant at en læringsorientering hvor kompetanse- og ferdighetsutvikling blir verdsatt blant de ansatte fasiliterte langvarige resultater. Videre var implementeringen avhengig av om de ansatte opplevde at bruken av forskningsbaserte programmer ga fortjenester og om programmet var brukervennlig. Arbeidet for å oppnå stabile og langvarige resultater avhang også av de ansattes tålmodighet. De argumenterte også for betydningen av et positivt organisasjonsklima.

Loman, Rodriguez og Horner (2010) undersøkte forskjeller mellom skoler som opprettholdt programmet og skoler som hadde avsluttet arbeidet med programmet. De fant at de skolene som opprettholdt programmet First Step to Success (FSS) hadde dedikerte ressurser, aktiv trening og orientering, og administrativ støtte. De fant på den annen side at det ikke var signifikante forskjeller mellom skolene ved prioritering av programmet, målt ved i hvilken grad programmet imøtekom de ansattes behov.

Opprettholdelse fasiliteres dersom programmet blir knyttet til skolens målsetninger, skolen har en sterk ledelse, og blir koordinert og monitorert underveis i arbeidet (Kam et al., 2003). Disse faktorene over er også relatert til implementering av forskningsbaserte programmer. Kan det være slik at de samme prosessene som er relatert til implementering er relatert til opprettholdelse?

### *Relasjonen mellom implementering og opprettholdelse*

Det finnes ulike måter å måle suksess ved implementering. Man kan måle *innovasjonseffektiviteten*, det vil si effektiviteten ved det implementerte programmet og

resultater av det forebyggende arbeidet, eller man kan måle *implementeringseffektiviteten*. Med dette menes utfallet av implementeringen (Choi & Chang, 2009; Klein & Sorra, 1996; Proctor et al., 2011), som for eksempel i hvilken grad det oppnås aksept av innovasjonen, i hvilken grad de ansatte er trofast til programmet, eller i hvilken grad innovasjonen opprettholdes. Implementeringseffektivitet kan antas å innebære sentrale indikatorer for implementeringsprosessen, i tillegg til å være viktige mellomliggende faktorer mellom implementering og innovasjonseffektiviteten (Proctor et al., 2011). Denne relasjonen vil utredes nærmere under avsnittet om implementeringskvalitet.

Shediac-Rizkallah og Bone (1998) ser opprettholdelse som et mulig resultat av implementeringsprosessen. De mener at man derfor bør forske på hva som er effektive implementeringsprosesser for å oppnå kunnskap om opprettholdelse av programmer i organisasjoner. Pluye et al. (2004) stiller seg spørrende til om fase- og stadiemodeller er en fornuftig tilnærming til implementeringsprosessen. De mener at disse modellene ikke tar høyde for den tilbakevendende og refleksive karakteren ved opprettholdelse og læring, som skjer via kontinuerlige justeringer i atferd som er nødvendig for å rutinisere atferd i tråd med programmet. De ser derfor implementering og opprettholdelse som parallelle prosesser.

Fullan argumenterer for at institusjonalisering og opprettholdelse av forskningsbaserte programmer innebærer de samme prosessene som er relatert til implementering. Samtidig som han mener at årsakene til at skoler avslutter arbeidet med programmet er mye de samme som fasiliterer implementering. Å opprettholde en varig endring over tid handler om å stadig gjøre nye prioriteringer av endringen. Det kreves et aktivt arbeid på lang sikt og det må gjøres stadig nye beslutninger om å fortsette arbeidet, det vil si at programmet må prioriteres på ny og på ny (Fullan, 2007; McIntosh et al., 2010). Ertesvåg et al. (2010) argumenterer for at en vellykket implementering kan være en forutsetning for opprettholdelse av innovasjonen, men at denne likevel ikke nødvendigvis er en prediktor for opprettholdelse.

Definisjonen av implementering innebærer at ny praksis må integreres i eksisterende praksis. Dersom man har en vellykket implementering, kan man si at ny praksis er integrert i den eksisterende praksisen. Videre innebærer fase teorier at opprettholdelse er en fase i etterkant av implementeringen. Det ville være naturlig å tenke seg at ”integrert praksis” innebærer opprettholdelse i seg selv. Dersom det er slik kan man si at en vellykket implementering, hvor ny praksis er integrert, både er en forutsetning for opprettholdelse og nettopp er opprettholdelse i seg selv. At opprettholdelse av forskningsbaserte programmer skjer i liten

grad (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2007), vil da enten være et symptom på en mislykket implementeringsprosess hvor praksis ikke er integrert i eksisterende praksis, eller det kan være et resultat av fraværende prosesser ved fasen i etterkant av implementeringen.

Dersom programmer ikke opprettholdes fordi den nye praksisen ikke er integrert i eksisterende praksis, kan forskning på prosesser ved implementeringsprosessen bidra med kunnskap om opprettholdelse. Dersom fravær av opprettholdelse derimot er basert på fravær eller tilstedevær av ukjente faktorer i etterkant av implementeringen, kan på den annen side forskning på prosesser eller faktorer som er avgjørende i etterkant av endt implementering bidra med kunnskap om opprettholdelse.

Dersom man antar at implementering og opprettholdelse karakteriseres av like prosesser på ulike tidspunkt (Fixsen, 2010; Fullan, 2007), kan man tenke seg at organisasjonens kapasitet for endring ikke bare er en forutsetning for implementering og endring, men samtidig inngår i en vedvarende prosess. Implementering anses som en endringsprosess som innebærer aktiv læring og involvering hos aktørene (Fullan, 2007). Dersom man tar utgangspunkt i kapasitetsbygging som en prediktor for implementering, vil det videre være fruktbart å se på opprettholdelse av kapasitetsbygging som prosesser av betydning for opprettholdelse av innovasjonen over tid (Johnson et al., 2004). Dersom opprettholdelse er et resultat av en vellykket implementering, kan dette innebære at faktorer som er funnet å fasilitere implementering også er av betydning for opprettholdelse. I denne studien blir opprettholdelse og implementering sett på som parallelle prosesser, og det blir dermed undersøkt om faktorer som er funnet å være relatert til implementering også er relatert til opprettholdelse. Blant disse er lærernes opplevelse av å motta støtte for læringsprosesser ved implementeringen og opprettholdelsen skissert av Fixsen med kollegaer (Fixsen et al., 2009; Fixsen et al., 2005). De utviklet en modell som nå vil utredes.

### *Komponentmodellen og implementeringsdrivere*

Fixsen et al. (2005) utviklet en modell for faktorer av betydning for implementering og opprettholdelse, basert på en oppsummering av tidligere empiri om implementering. Denne beskriver implementeringsprosessen som bestående av ulike komponenter eller aktiviteter som fremmer eller hemmer implementeringen. De beskriver implementering som en aktiv prosess, som forutsetter at aktørene som skal iverksette et forskningsbasert program får den tekniske assistansen og treningen de har behov for. Modellen består av syv komponenter som



han kaller implementeringsdrivere. Disse er *rekruttering og utvelgelse* av praktikere, *trening* av de ansatte, *veiledning*, *evaluering* av arbeidets kvalitet og kvantitet, *datasystemer* for beslutningsstøtte, *støtte* i administrasjonen, og *systemintervensjoner*. Her vil kun betydningen av trening, veiledning og evaluering utredes.

Trening innebærer kunnskapsformidling av det forskningsbaserte programmet til organisasjonens ansatte. Dette innebærer formidling av kunnskap om bakgrunnen og filosofien for programmet og hvilke ferdigheter som trengs for å iverksette programmet i praksis. Effektiv trening synes å innebære en presentasjon av informasjon om programmet, demonstrasjoner for bruk av programmet, og å skape muligheter for utprøving i praksis. Veiledning innebærer assistanse fra eksterne instruktører underveis i utprøvingen av programmet. Veilederne skal være en støtte under nye og kanskje stressende situasjoner som de ansatte kan oppleve under endringsprosessen. Veiledning kan redusere lærernes opplevelse av stress (Fixsen et al., 2005), i tillegg til å heve lærernes kompetanse (Fullan, 2007; Klein & Knight, 2005). Evalueringer av arbeidets kvalitet og kvantitet innebærer evalueringer av i hvilken grad det implementerte programmet blir brukt, og hvordan det blir brukt. Målet med evalueringer er å avdekke hvilke endringer som må gjøres for å endre eller forbedre bruken av programmet (Fixsen et al., 2009).

Implementeringsdriverne er gjensidig utfyllende, men kan samtidig kompensere for hverandre. Dersom man for eksempel får lite veiledning kan dette kompenseres med gode evalueringrutiner og tilbakemeldinger. Implementeringsdriverne innebærer at intervensjonen kommuniseres til praktikerne og er forventet å styrke de ansattes kompetanse og organisasjonens arbeidsmiljø (Fixsen et al., 2005). Implementeringsdriverne kan på denne måten ses som en strategi for å oppnå selv bærende implementeringsprosesser i organisasjoner. For eksempel kan en styrking av de ansattes kompetanse bidra til en styrking av deres veiledning av kollegaer og nyansatte, som igjen styrker både de nyansatte og deres egen kompetanse. På denne måten kan kontinuerlige støtte- og læringsprosesser adressere barrierer som turnover blant ansatte, som kan anses som en av de største barrierene for opprettholdelse av innovasjoner (Fullan, 2007). Lærings- og refleksjonsprosesser kan bringe implementeringsprosesser fremover ved å gjøre ferdigheter og kunnskap tilgjengelige. De kan fasilitere en utvikling av en lærende organisasjon (Fullan, 2007).

Trening og støtte kan være med på både å synliggjøre prioriteringen av innovasjonen ved skolen, og legitimere bruken av tid og nødvendige ressurser til arbeidet. Joyce & Showers

(2002) fant at 95 % av lærerne som ble gitt demonstrasjoner og tilbakemeldinger under praksis for utvikling av nye ferdigheter benyttet disse i klasserommet. Støtte for læring kan bidra til en utvikling av ferdigheter og kunnskap som er nødvendig for implementeringen. Den kan skape en kontekst for implementering hvor lærerne deltar i eksperimentering og økt risikotaking (Klein & Knight, 2005).

Mihalic og Irwin (2003) gjorde en studie av replikasjoner av forskningsbaserte programmer ved 42 ulike organisasjoner. De fant at opprettholdelse av programmene seks måneder i etterkant av endt implementering, var assosiert med ideelle programkarakteristika (kvalitet på program-materialet, fleksibilitet, tidsramme, kompleksitet, og kostnader ved programmet), ideelle personalkarakteristika (motivasjon, ferdigheter og kunnskap) og ideelle karakteristika ved organisasjonen (medvirkning, administrativ støtte, kommunikasjon, samarbeid, samsvar mellom program og organisasjon, og en klar målsetning). De fant videre at teknisk assistanse fra eksterne aktører var negativt relatert til opprettholdelse. Desto flere besøk de fikk av eksterne veiledere, desto større sannsynlighet var det for at de ikke opprettholdt programmet i organisasjonen. Larsen og Samdal (2007) antyder på den annen side i sin evaluering av relasjoner mellom implementeringsprosesser og opprettholdelse av programmet Second Step, at manglende teknisk assistanse og veiledning fra programutviklerne var negativt relatert til opprettholdelse.

Aktiv kompetanseutvikling er også viktig for å unngå at de ansatte utvikler en materialtrettet og kunnskapsforglemmelse (Fullan, 2007). Gode rutiner for lærings- og refleksjonsprosesser kan ses på som vedlikehold av fokus på arbeidet og oppfølging av de ansatte.

Lærere som mottar veiledning underveis i implementeringen av forskningsbaserte programmer er forventet å ha høyere sannsynlighet for å implementere disse med høyere tiltaksintegritet (Fagan & Mihalic, 2003; Gottfredson & Gottfredson, 2002) og opprettholde de implementerte endringene lenger (Gersten, Chard & Baker, 2000). Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small og Jacobson (2009) fant at lærere som var tilfredse med støtte for profesjonell utvikling for arbeid med PATHS-programmet gjennom veiledning skåret høyere for både program- og tiltaksintegritet. Det vil si at disse lærerne benyttet flere av programmets tiltak, oftere og med en bedre kvalitet, enn lærere som var mindre tilfredse med støttetiltak for deres profesjonelle utvikling for arbeid med programmet.

### *Organisasjonsklima og skoleklima*

Som tidligere nevnt kan organisasjonsklima anses som en del av organisasjonens generelle kapasitet for implementering (Flaspohler et al., 2008). Organisasjonsklima er et konstrukt på organisasjonsnivå og antas å være relatert til implementering og opprettholdelse av implementerte programmer (Domitrovich et al., 2008). Konstruktet benyttes for å forstå hvordan den sosiale konteksten i en organisasjon både utvikles av og påvirker de ansattes atferd. Selv om skolens sosiale kontekst er antatt å være relevant for implementeringsprosesser, er det fortsatt et behov for kunnskap om hvilke underliggende mekanismer som knytter organisasjonsklima til implementeringsprosesser (Domitrovich et al., 2008).

Organisasjonsklima kan forstås i sammenheng med *organisasjonskultur*. Organisasjonskultur kan defineres som et sett med både informative og normative leveregler og forventninger til atferd i organisasjonen. Kultur er en del av organisasjoners sosiale kontekst, inkludert normer, verdier, forventninger, persepsjon, og holdninger blant de ansatte ved organisasjonen (Schein, 2004). Som et nærliggende konstrukt er organisasjonsklima definert som de ansattes delte oppfatning av arbeidsmiljøet sitt (Glisson, 2007; Glisson & Hemmelgarn, 1998), og reflekterer de ansattes individuelle persepsjoner av relasjoner i organisasjonen og arbeidsmiljøet (Ringeisen, Henderson & Hoagwood, 2003). Organisasjonsklima innebærer atferd som bidrar til å forme organisasjonskulturen, og kan i så måte anses som et artefakt ved organisasjonskulturen (Schein, 2004). Aarons og Sawitzky (2006) fant at organisasjonsklimaet i organisasjoner innen psykisk helsearbeid var medierende mellom kulturen og de ansattes holdninger. Dette betyr at desto mer positiv skolekultur det var ved skolene, desto mer positive holdninger hadde de ansatte til endring av praksis. Denne relasjonen kunne forklares av at skolene hadde et mer positivt skoleklima, enn de skolene hvor lærerne hadde mer negative holdninger til endring av praksis.

Lærernes opplevelse av forpliktelse, støtte fra rektor, formalisering av strategier, tilstrekkelige ressurser og trening er funnet å ha en betydning for varig endring (Elias et al., 2003; Hargreaves, 2005). Disse faktorene kan ikke forventes å ha effekt på varigheten av endringer isolert sett, men samspillet og kombinasjonen mellom dem bidrar til å forklare relasjonen til opprettholdelse (Ertesvåg et al., 2010).

I tillegg til å innebære prosesser på kollektivt nivå er organisasjonsklima funnet å være assosiert med atferd på individnivå. Konstruktet kan dermed antas å være karakterisert av

flernivå-prosesser (Glisson, 2007). På individnivå defineres organisasjonsklima som *psykologisk*. Dette er fordi analysene på individnivå representerer den enkeltes persepsjon av organisasjonsklimaet. For å undersøke de ansattes delte oppfatning av klimaet på kollektivt nivå, må det gjøres analyser av variasjonen i de ansattes persepsjon innenfor den enkelte organisasjonen (Glisson & James, 2002).

For å måle organisasjonsklima ved skoler er konstruert skoleklima utviklet. Skoleklima er basert på de samme prinsipper som organisasjonsklima. Det eksisterer likevel en svak konsensus om hvilke karakteristika ved organisasjoners sosiale strukturer som utgjør skoleklima (Freiberg, 1999). I forskning er ulike karakteristika ved organisasjonen blitt benyttet som mål på skoleklima. Blant annet er skoleklima målt ved karakteristika av det *funksjonelle* organisasjonsklimaet, bestående av de ansattes persepsjon av samarbeid i organisasjonen, støtte fra administrasjonen og kollegaer, rolleklarhet, og hvordan de kan arbeide godt innad i organisasjonen (Glisson, 2007; Glisson et al., 2008). I denne studien vil Kallestads (2010) verktøy for å måle skoleklima benyttes. Dette verktøyet måler samarbeid mellom lærere og mellom lærere og ledelsen, lærernes opplevelse av å ha en åpen kommunikasjon hvor man diskuterer felles og individuelle utfordringer, og profesjonsintegritet, som i hvilken grad man opplever at man kan ha en innvirkning på eget arbeid i klasserommet. Kallestad fant en god test – retest reliabilitet over 15 år, og argumenter for at skoleklima er relativt stabilt over tid (Kallestad, 2010).

Forskning indikerer at ansatte ved organisasjoner med et konstruktivt klima, inkludert lav grad av konflikt, samarbeid og rolleklarhet har sterkere positive holdninger til arbeidet sitt (Aarons & Sawitzky, 2006; Glisson, 2007; Glisson & James, 2002); en lavere rate av turnover (Glisson, 2007; Glisson & James, 2002; Glisson et al., 2008); og bedre kvalitet på arbeidet (Glisson, 2007; Glisson & Hemmelgarn, 1998), enn ansatte i organisasjoner med et mindre konstruktivt klima. Kallestad og Olweus (2003) gjorde en studie hvor de fant at åpenhet i kommunikasjon ved skolene syntes å være en god prediktor for læreres implementering av Olweus-programmet.

Parcel et al. (2003) undersøkte relasjonen mellom skoleklima karakterisert ved åpenhet i kommunikasjon, kollegialitet og samarbeid, og opprettholdelse av programmet CATCH (The Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health) fem år i etterkant av implementeringen. De fant at lærere ved skoler med et godt skoleklima benyttet signifikant flere timer på arbeid med CATCH og opprettholdt programmet i større grad, enn lærere ved

skoler med et mer negativt skoleklima. På den annen side fant Glisson et al. (2008) at organisasjonsklima var negativt korrelert med opprettholdelse av implementerte forskningsbaserte programmer ved enheter innenfor helsetjenesten.

Positive interpersonlige relasjoner i skolen kan påvirke skoleklimaet. Et positivt skoleklima tillater lærerne å ta sjanser, til å støtte hverandre, å lære av hverandres feil og til å vokse profesjonelt. For å kunne utvikle gode relasjoner, samarbeid og dialog mellom lærerne, som er antatt å være forutsetninger for en vellykket implementering, må det etableres en arena for samhandling og læring (Fullan, 2007). Fullan (2007) argumenterer for at lærernes relasjoner seg i mellom påvirker hvordan de forholder seg til endring. Ved skoler hvor det er et godt kollegialt klima, hvor lærerne får støtte fra ledelsen og kollegaene, og de ansatte har en åpen kommunikasjon seg i mellom, vil samarbeidet om endring og implementering av innovasjoner gå enklere enn ved skoler med et mindre godt skoleklima. En åpen kommunikasjon mellom lærere og ledelsen kan styrke utviklingen av en felles målsetning og mening med implementeringen av innovasjonen.

I denne studien gjøres det analyser av skoleklimaet på individnivå og klimaet kan dermed karakteriseres som psykologisk. Begrepet skoleklima vil likevel benyttes for enkelhets skyld, når det psykologiske klimaet omtales i diskusjonen.

### *Kollektiv mestringstro*

Et sosialkognitivt perspektiv kan benyttes for å forstå hvordan lærernes persepsjoner av de kontekstuelle faktorene ved skolene kan påvirke atferden deres. Kollektiv mestringstro er et konstrukt som bygger på Banduras (1997) teori om personlig mestringstro. Han definerer kollektiv mestringstro som gruppens delte oppfatning av gruppens samlede kapasitet til å organisere og utføre en atferd eller en handling som trengs for å produsere et ønsket resultat. Det vil si deres tro på at de felles har styrken til å oppnå spesifikke resultater.

Kollektiv mestringstro kan bidra til å forstå organisasjoners funksjonsmåte, da den er knyttet til handlingskapasiteten i et sosialt system (Goddard & Skrla, 2006). Bandura (1997) argumenterer for at kollektiv mestringstro utvikles på bakgrunn av de samme mekanismene som personlig mestringstro. Dette betyr at kollektiv mestringstro antas å utvikles gjennom mekanismene for læringsprosesser ved direkte og vikarierende erfaringer. Denne type læring er oppgavespesifikk. Dette innebærer at man kan ha ulik grad av kollektiv mestringstro stilt

overfor ulike oppgaver. For å måle kollektiv mestringstro må derfor operasjonaliseringen av konstruktet tilpasses den oppgaven, eller den spesifikke situasjonen som gruppen står overfor (Goddard, 2002).

Kollektiv mestringstro er ikke det samme som summen av individenes kapasitet. Dette er fordi individene inngår i en interaktiv dynamikk, hvor den enkeltes kunnskaper og ferdigheter deles (Bandura, 1997). Kollektiv mestringstro påvirker hvordan individer føler, tenker og handler, og påvirker blant annet gruppers motivasjon, prestasjoner (Bandura & Locke, 2003). For eksempel kan grupper med dyktige gruppemedlemmer prestere dårlig dersom gruppemedlemmene arbeider dårlig sammen (Bandura, 2000).

Kollektiv innsats involverer derfor mer komplekse sosiale påvirkningsprosesser enn ved en individuell innsats for endring. Samtlige gruppemedlemmers motivasjon, holdninger og kvalitet på arbeid blir av betydning for resultatet av arbeidet ved ens egen innsats (Bandura, 1997). Kollektiv mestringstro kan sies å være både en forutsetning for, og et resultat av læreres motivasjon og holdninger til det implementerte programmet, og kan anses som en del av organisasjonens innovasjonsspesifikke kapasitet. Dersom lærerne ikke har tro på at de eller de ansatte ved skolen i fellesskap vil kunne forhindre eller stoppe mobbing, kan dette redusere deres motivasjon og innsats for å ivareta arbeidet for å klare nettopp dette. På den annen side er en sterk kollektiv mestringstro positivt assosiert med opplevd forpliktelse overfor oppgaver og resiliens ved motgang (Bandura, 1997, 2000). Ved reformer og endringer som innebærer arbeid ved hele skolen og innebærer hele systemet, vil det være hensiktsmessig å se på kollektiv innsats fremfor individuell innsats og ferdigheter (McCoach & Colbert, 2010).

Motivasjon og drivkraft for atferd er basert på materielle, sosiale og selvevaluerende insentiver. For eksempel er tilbakemelding på atferd positivt korrelert med kollektiv mestringstro (Gully, Incalcaterra, Joshi & Beaubien, 2002; Tasa & Whyte, 2005). De fant videre at tilbakemeldinger har sterkest effekt dersom de blir gitt om gruppens atferd som en helhet. Tilbakemeldinger i henhold til utførte evalueringer kan innebære de samme prosessene, dersom man ser på effekten av hele gruppens handlinger for måloppnåelse, og hvordan de i fellesskap arbeider ved hele skolen.

Videre er kollektiv mestringstro funnet å være en god prediktor for arbeidsprestasjoner (Gully et al., 2002; Heuzé, Sarrazin, Masiero, Raimbault & Thomas, 2006; Ross & Gray, 2006; Tasa, Taggar & Seijts, 2007; Tasa & Whyte, 2005). Blant annet gjorde Tasa, Taggar & Seijts (2007) en studie av studenter og fant at kollektiv mestringstro var signifikant positivt relatert til deres

gruppeprestasjoner. Kausalitet ved relasjonene, eller forklaringer på relasjonene mellom disse variablene er det fortsatt behov for forskning for å avdekke. Gully et al. (2002) fant for eksempel at oppgavens karakter og graden av de ansattes gjensidige avhengighet modererte betydningen av kollektiv mestringstro. Desto sterkere de ansatte var avhengige av hverandre for å prestere, desto sterkere betydning hadde kollektiv mestringstro for prestasjonene.

Chen og Bliese (2002) fant at kollektiv mestringstro var positivt relatert til et positivt lederklima. Her ble lederskapsklima målt som arbeidstakernes opplevelse av lederens støtte til arbeidstakerne og kommunikasjonsstrategier. Ross og Gray (2006) fant i en studie at kollektiv mestringstro var en medierende variabel mellom transformasjonsledelse og læreres forpliktelse overfor skolens målsetning.

Mennesker er som regel motvillige til nye forpliktelser som involverer en viss risiko eller kostnad, inntil de ser hvilket utbytte eller fortjeneste andre har oppnådd ved å gjøre det samme. Med fortjeneste menes insentiver av både materiell, sosial eller selvevaluerende art (Bandura, 2006). Desto mer håndgripelig fortjenesten ved intervensjonen er, desto sterkere blir drivkraften for endring. Kollektiv mestringstro kan antas å påvirke lærernes motivasjon og holdninger til arbeidet med Olweus-programmet. Den kan styrke deres opplevelse av felles forpliktelse mot å oppnå formålet med det, og gruppens resiliens mot utfordringer og vanskeligheter (Bandura, 1997).

Goddard utviklet et verktøy for å måle kollektiv mestringstro basert på Banduras (1997) definisjon av konstruktet. Her benyttes operasjonaliseringer rundt spørsmålet ”vi” fremfor ”jeg”, som i stedet kan benyttes for å måle personlig mestringstro (Goddard, 2002; Goddard & Skrla, 2006). Kollektiv mestringstro er et gruppemål. Derfor blir det oftest benyttet nestet analyser for persepsjoner blant gruppen for å aggregere individenes persepsjon av gruppen opp på gruppenivå (Bandura, 1997; Goddard, 2002).

### **Implementeringskvalitet**

Et begrep som er sterkt tilknyttet implementeringsprosessen, men som ennå ikke er blitt beskrevet er implementeringskvalitet. Som tidligere nevnt innebærer implementering en systematisk prosess hvor ny praksis integreres i en kontekst. Implementeringskvalitet handler på den annen side om *hvilken* praksis som integreres, og om denne praksisen benyttes i samsvar med den teoretiske modellen for intervensjonen (Warren, Domitrovich & Greenberg,

2009). Implementeringskvalitet er funnet å være positivt korrelert med innovasjonseffektivitet (Derzon, Sale, Springer & Brounstein, 2005; Durlak & DuPre, 2008; Dusenbury et al., 2003; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003), og kan dermed sies å handle om å få tiltak til å virke i praksis. I forskningslitteraturen er implementeringskvalitet omtalt ved ulike begreper med overlappende betydninger (O'Donnel, 2008).

Dane og Schneider (1998) beskriver fem aspekter av betydning for implementeringskvalitet. Disse er *troskap*, som innebærer i hvilken grad bruken av programmet samsvarer med hvordan programmet er skissert. *Dosering*, som innebærer hvor mange av programmets intervensjoner som blir benyttet. *Kvalitet*, som innebærer hvordan de ulike intervensjonene blir benyttet mer eller mindre i tråd med de teoretiske retningslinjene for programmet. *Deltakernes respons*, som innebærer graden av deltakernes opplevelse av programmet som stimulerende og interessant. *Program differensiering*, som innebærer programmets unike karakteristika, og hvordan programmet skiller seg fra andre intervensjoner. Durlak og DuPre (2008) beskriver tre aspekter i tillegg til Dane og Schneiders fem. Disse er *observasjon av kontrollbetingelser*, som innebærer en involvering av beskrivelser av tjenester som aktørene benytter utenom intervensjonen. *Programoppnåelse*, som innebærer omfanget av involvering og aktiv deltakelse blant aktørene. *Omstilling*, som innebærer de endringene i en etablert praksis, som er nødvendige for en integrering av programmet.

De ovennevnte aspektene ved implementeringskvalitet kan deles inn i de to dimensjonene *programintegritet* og *tiltaksintegritet*. Programintegritet omhandler i hvilken grad intervensjonen faktisk blir iverksatt (Dane & Schneider, 1998). Tiltaksintegritet handler om tiltakene i intervensjonen blir brukt på den måten de er ment å benyttes i tråd det teoretiske grunnlaget for tiltakene (Dane & Schneider, 1998; Lane, Bocian, MacMillan & Gresham, 2004). Det vil si hvordan tiltakene i intervensjonen blir formidlet til målgruppen. Mowbray, Holter, Teague og Bybee (2003) deler også implementeringskvalitet inn i to dimensjoner; troskap til struktur og troskap til prosess. Mowbray et al. (2003) benytter likevel den samme inndelingen med de samme faktorene som Dane og Schneider (1998) for disse to dimensjonene. I denne teksten vil implementeringskvalitet omtales med de to dimensjonene programintegritet og tiltaksintegritet.

Implementeringskvalitet har tidligere vært et neglisjert konstrukt innenfor effektivitetsstudier av forskningsbaserte programmer (Mowbray et al., 2003). Dersom man ikke tar høyde for implementeringskvalitet i effektivitetsstudier av intervensjoner, kan man ikke vite om



intervensjonseffekten reflekterer karakteristika ved innovasjonen, eller utenforstående variabler (Domitrovich et al., 2008; Fixsen et al., 2005; Forgatch, Patterson & DeGarmo, 2005). Implementeringskvalitet er derfor sterkt knyttet til disse studienes validitet. Ved å integrere implementeringskvalitet som en faktor i effektivitetsstudier av innovasjoner kan effektstørrelsen modifieres slik at den står i forhold til hvordan, og i hvilken grad lærerne benytter programmet i sin daglige praksis (Kallestad & Olweus, 2003).

Kunnskap om faktorer som fremmer implementeringskvalitet og opprettholdelse ved bruk av programmer blir viktig å oppnå slik at man kan gjøre valide effektivitetsstudier. Det vil være viktig å vite hvordan man fremmer implementeringskvalitet og opprettholdelse før man undersøker effektstørrelser ved implementering av forskningsbaserte programmer. For å undersøke servicerresultater av implementering, kan man benytte implementeringskvalitet som et mål på en vellykket implementering (Proctor et al., 2011). I denne studien benyttes implementeringskvalitet som et kriterium for å undersøke lærernes praksis og grad av opprettholdelse av Olweus-programmet i etterkant av implementeringsfasen. Det vil si når den eksterne støtten fra programeierne er avsluttet.

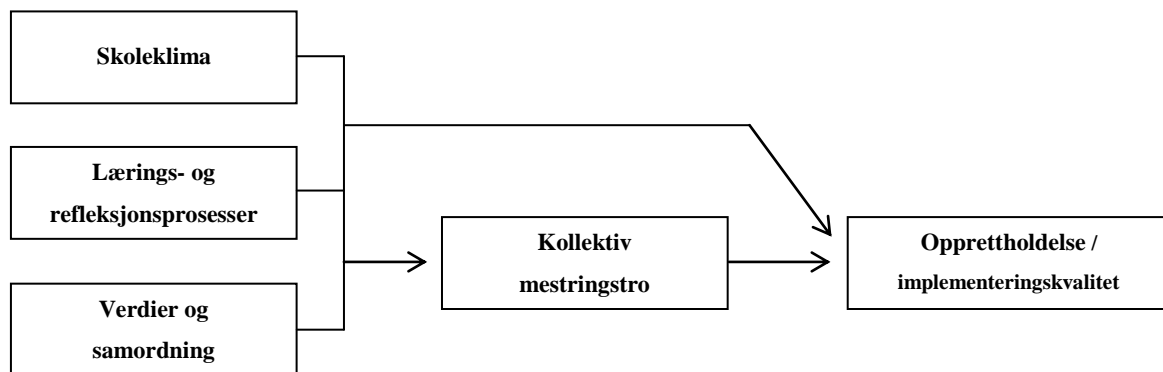
### **Formålet med studien og hypoteser**

Studiens overordnede spørsmål er hvordan man kan fasilitere opprettholdelse av Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd i skolen på fast basis? Dette spørsmålet ble fremsatt innledningsvis. For å kunne besvare spørsmålet er et utvalg av faktorer, som er antatt å være relatert til opprettholdelse av forskningsbaserte programmer, inkludert i studien. Studiens spesifikke formål er å undersøke om skoleklime, kollektiv mestringstro, lærings- og refleksjonsprosesser, og opplevelse av grunnleggende verdier og samordning mellom programmet og skolens øvrige virksomhet er relatert til lærernes opprettholdelse av programmet.

Kunnskap om opprettholdelse av forskningsbaserte programmer er viktig å oppnå, da opprettholdelse av tiltakene med en viss kvalitet er antatt å være relatert til programmets effektivitet. Med kunnskap om hvilke faktorer som fremmer eller hemmer opprettholdelse av implementerte intervensjoner kan det i fremtiden utvikles bærekraftige strategier for opprettholdelse.

For det første er lærernes ønske om å engasjere seg, og deres prioriteringer av programmet et

kriterium for at implementeringen av Olweus-programmet er mulig (Olweus, 1993). Forskningsbaserte programmer som i størst grad er samsvarende med verdier og prioriteringer ved skolene er funnet å være positivt relatert til implementering (Fullan, 2007). Et positivt skoleklima, hvor det er et godt samarbeid mellom lærerne og med ledelsen, hvor kommunikasjon og støtte er sterk, og hvor lærerne har en viss innvirkning på eget arbeid i klasserommet, kan styrke lærernes mestringstro (Bandura, 1997), og opprettholdelse av Olweus-programmet. Gode rutiner og adekvate ressurser for oppfølging og støtte til lærerne kan styrke lærernes mestringstro (Bandura, 1997) og fasilitere lærernes opprettholdelse av programmer (Fixsen et al., 2005). Mestringstro kan påvirke lærernes opprettholdelse. Den er funnet å kunne predikere fremtidig atferd, og å være positivt korrelert med menneskers utholdenhet i møte med utfordringer (Bandura, 1997). Av denne grunn er et annet spesifikt formål med studien å undersøke om skoleklima og lærings- og refleksjonsprosesser kan være knyttet til den samme underliggende psykologiske mekanismen, kollektiv mestringstro.



Figur 1: Modell over de hypotetiske relasjonene mellom faktorene

Hypotesene som ble utledet med det formål å teste relasjonene i figur 1 var som følger:

**H<sub>1</sub>:** Skoleklima (lærer-ledelse samarbeid, lærer-lærer samarbeid, åpenhet i kommunikasjon og innvirkning på eget arbeid), verdier og samordning, lærings- og refleksjonsprosesser (veiledning og evaluering), og kollektiv mestringstro kan predikere program- (H<sub>1A</sub>) og tiltaksintegritet (H<sub>1B</sub>). Det er forventet at desto høyere lærerne skårer på prediktorvariablene, desto sterkere implementeringskvalitet (H<sub>1A</sub> og H<sub>1B</sub>) vil de rapportere.

**H<sub>2</sub>:** Relasjonene mellom hver enkelt prediktorvariabel (*skoleklima, verdier og samordning, og lærings- og refleksjonsprosesser*) og kriterievariablene programintegritet (H<sub>2A</sub>) og tiltaksintegritet (H<sub>2B</sub>) vil være mediert av kollektiv mestringstro.

## Metode

### Respondenter

Studiens datagrunnlag ble innhentet fra lærere ved 1. – 7. trinn, ved skoler som startet implementeringen av Olweus-programmet i tiden 2004 - 2008. I alt 79 skoler ble invitert, og 21 skoler takket ja til å delta. Fra de deltakende skolene deltok 96 respondenter, og dette ga en responsrate på omlag 27 %. Av disse ble tre respondenter fjernet på grunnlag av systematisk nøytrale svar.

Tabell 1 viser demografiske karakteristika ved respondentene. Respondentene var 72 kvinner og 21 menn. Flest av disse var 40 år eller mer (63,4 %), mens 36 % av respondentene var 25 – 39 år. Videre var hele 96, 8 % av respondentene ansatt i fast stilling ved skolene, mens to respondenter var ansatt i vikariat, og kun én respondent hadde en annen type ansettelse. De 21 skolene var av ulike størrelser. Skolestørrelsene ble målt ved antallet lærere ansatt ved skolene. 29 % av respondentene arbeidet ved de minste skolene med mellom 3 og 12 ansatte. De fleste respondentene arbeidet ved skoler med mellom 16 og 29 lærere (62,4 %). De færreste lærerne arbeidet ved de største skolene med antall ansatte mellom 32 og 41 (8,6 %).

Litt over halvparten av lærerne (55,9 %) arbeidet ved skoler som var lokalisert i urbane geografiske områder (lokalisert i et tettsted/by med over 5000 innbyggere), mens litt under halvparten av lærerne (44,1 %) arbeidet ved skoler som var lokalisert i mer landlige områder (lokalisert i et tettsted/by med under 5000 innbyggere).

Samtlige representerte skoler var offentlige skoler. Flest respondenter kom fra skoler som hadde startet implementeringen i 2004 (32,3 %), mens ingen av respondentene arbeidet ved skoler som hadde startet implementeringen av Olweus-programmet i 2008. Deretter var det 31,2 % respondenter fra skoler som hadde startet implementeringen i 2005. 30,1 % av respondentene arbeidet ved skoler som startet implementeringen i 2006, og 6,5 % i 2007.

Tabell 1: Demografiske variabler

Variabler	Antall respondenter (prosent)	Variabler	Antall respondenter (prosent)
<i>Kjønn</i>		<i>Offentlig skole</i>	20 (100 %)
Kvinne	72 (77,4 %)	<i>Privat skole</i>	0 (0 %)
Mann	21 (22,6 %)	<i>Startår for implementering</i>	
Missing	0 (0,0 %)	2004	30 (32,3 %)
<i>Alder</i>		2005	29 (31,2 %)
Under 25 år	0 (0,0 %)	2006	28 (30,1 %)
25 – 39 år	34 (36,6 %)	2007	6 (6,5 %)
40 år eller mer	59 (63,4 %)	2008	0 (0 %)
Missing	0 (0,0 %)	<i>Skolestørrelse</i>	
<i>Ansettelsesforhold</i>		1-15	27 (29 %)
Fast stilling	90 (96,8 %)	16-30	58 (62,4 %)
Vikariat	2 (2,2 %)	31-45	8 (8,6 %)
Tilkalling	0 (0,0 %)	<i>Urban</i>	52 (55,9 %)
Annet	1 (1,1 %)	<i>Landlig</i>	41 (44,1 %)
Missing	0 (0,0 %)	<i>Missing</i>	0 (0 %)
<i>Ansatt i antall år</i>		<i>Total</i>	93 (100 %)
0 – 5 år	25 (26,9 %)		
6 – 10 år	19 (20,4 %)		
11 – 15 år	30 (32,3 %)		
15 år eller mer	19 (20,4 %)		
Missing	0 (0,0 %)		
<i>Total</i>	93 (100 %)		

### Tilrettelegging og prosedyrer

Datagrunnlaget ble innhentet via en spørreundersøkelse, og studien hadde et korrelasjonelt design. Spørreundersøkelsen ble utført via et nettbasert spørreskjema gjennom Selectsurvey. Dette tok det omkring 15 – 20 minutter å besvare.

Utvalgsriteriet var at deltakelse i studien skjedde i etterkant av implementeringsfasen skissert i Olweus-programmet. Det vil si at deltakelse kunne skje minimum 18 måneder i etterkant av at skolene hadde iverksatt programmet. For å tilfredsstille utvalgsriteriet ble det innhentet informasjon om hvilke skoler som var registrert å ha startet implementeringen av Olweus-programmet i tiden 2004 - 2008 fra Utdanningsdirektoratet.

Kontakt med skolenes rektorer ble opprettet per mail med informasjon om studien og en invitasjon til å delta. Rektorene som takket ja til å delta i undersøkelsen videresendte en mail med link til spørreundersøkelsen til lærerne ved sin skole. Frivillig samtykke til deltakelse i studien ble gitt ved at respondentene fullførte og sendte inn spørreskjemaet. Respondentene

fikk informasjon om innholdet og formålet med studien, og at de når som helst kunne trekke seg underveis i utfyllingen av spørreskjemaet. Se appendix C for spørreskjema, og appendix D for informasjonsskriv. Dataene ble behandlet konfidensielt. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

## **Materiale**

Spørreskjemaet var inndelt i åtte deler. Disse var *implementeringskvalitet, måloppnåelse, felles målsetning, verdier og samordning, lærings- og refleksjonsprosesser, kollektiv mestringstro, skoleklime og kontroll*. Noen deler av spørreskjemaet ble hentet fra andre forskere, mens deler av spørreskjemaet ble utviklet spesifikt for denne studien. Hvilke deler som er hva vil spesifiseres under presentasjonene av de enkelte delene nedenfor.

Kategorien kontroll ble ekskludert fra studien, da denne kategorien målte opplevelse av kontroll uavhengig av hvilken type organisasjon respondentene tilhørte og arbeidsoppgavene som organisasjonen innebærer. Denne studien søker i motsetning å undersøke opplevelse av kontroll spesifikt relatert til skolen som organisasjon. Et annet argument for å utelate kategorien kontroll var at kategorien overlappes av spørsmål ved dimensjonen ”innvirkning på arbeid i klasserommet” under kategorien skoleklime. Kategorien måloppnåelse ble også ekskludert da spørsmålene i står grad ble overlappet av spørsmål ved blant annet implementeringskvalitet. De seks gjenstående kategoriene ble analysert gjennom bekreftende prinsippal komponentanalyser for validering av underliggende dimensjoner i spørreskjemaet.

Bartlett`s test of sphericity ( $\chi^2$ ) ble funnet akseptabel for alle komponentanalysene ( $\chi^2 = p < .001$ , Field, 2009). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ble også funnet akseptabel for alle analysene (KMO  $> .5$ , Field, 2009), med unntak av dimensjonen endringsfokus under kategorien skoleklime (KMO = .49). Gjennomsnittlige inter-item korrelasjoner ble funnet akseptable for alle dimensjonene ( $r > .3$ , Field, 2009), også med unntak av dimensjonen endringsfokus ( $r < .25$ ).

Kaiser-Meyer-Olkin for dimensjonen endringsfokus var lav og indikerer at dimensjonen ikke er optimal for faktoranalysene. Dimensjonen hadde en lav indre konsistens ( $\alpha = .55$ ), og gjennomsnittlige inter-item korrelasjoner var lave ( $r < .25$ ). Prinsippal komponentanalysen viste at to av dimensjonens fire variabler hadde lave faktorladninger (.20 og .13) og lav kommunalitet (.02 og .04) mot faktoren. Det ble derfor valgt å utelate denne dimensjonen fra

de øvrige analysene. Se appendix A for tabeller over samtlige faktorladninger, og appendix B for KMO og Bartlett`s test for dimensjonene. Dimensjonene som er inkludert i analysene blir utredet under.

### *Implementeringskvalitet*

Opprettholdelse av Olweus-programmet ved skolene ble operasjonalisert gjennom en skåring av lærernes implementeringskvalitet 18 måneder eller mer i etterkant av at implementeringen var iverksatt. Implementeringskvalitet er et flerdimensjonalt konstrukt og blir her målt ved to dimensjoner; *programintegritet* og *tiltaksintegritet* (Ogden, 2012; Sørli et al., 2010).

Programintegritet ble skåret ved ni variabler som skulle måle hvor mange av Olweus-programmets tiltak som ble benyttet og hvor ofte lærerne benyttet disse tiltakene. Variablene ble skåret gjennom ni påstander besvart på en fempunkts likertskala med verdier fra *aldri* til *daglig*. Disse påstandene var utviklet og tidligere benyttet av Kallestad og Olweus (2003). Dimensjonen programintegritet hadde en akseptabel indre konsistens (Cronbach`s  $\alpha = .77$ ), som ga en indikasjon på at det er et godt samsvar mellom testleddene i dimensjonen og en god reliabilitet (Field, 2009).

Tiltaksintegritet handler om i hvilken grad lærerne var tro mot det skisserte Olweus-programmet, altså om tiltakene ble brukt i tråd med de teoretiske retningslinjene for programmet (Lane et al., 2004; Mowbray et al., 2003). Det ble ikke funnet et etablert verktøy for måling av tiltaksintegritet, men på bakgrunn av litteratur om implementeringskvalitet (Dane & Schneider, 1998; Forgatch et al., 2005; McHugh & Barlow, 2010; Mowbray et al., 2003) utviklet studenten tolv påstander til dette formålet. Påstandene var ment å måle lærernes kunnskap om Olweus-programmet og i hvilken grad de hadde etablerte rutiner i tråd med programmets retningslinjer. Det ble benyttet påstander som for eksempel: ”Jeg har god kunnskap om hvordan jeg skal bruke tiltakene i Olweus-programmet”, ”Jeg er tro mot Olweus-programmets retningslinjer (utredet eksempelvis i lærerveiledningsheftet, formidlet fra programmets instruktør, eller annet) i måten jeg utfører tiltakene i programmet” og ”Strategier og tiltak i Olweus-programmet har blitt en del av mine rutiner i arbeidet mitt”. Dimensjonen hadde en sterk indre konsistens (Cronbach`s  $\alpha = .90$ ).

### *Verdier og samordning*

Lærernes integrering av Olweus-programmet i skolens øvrige praksis er antatt å forutsette at det er et samsvar mellom etablerte verdier i skolen og ved Olweus-programmet (Durlak & DuPre, 2008; Flaspohler et al., 2008; Greenberg et al., 2005; Greenhalgh et al., 2004; Klein & Sorra, 1996), og at lærerne samordner tiltakene i programmet med eksisterende praksis og satsningsområder i skolen (Adelman & Taylor, 2003; Fullan, 2007). Det ble utviklet ni påstander for å måle verdier og samordning. Disse ble skåret på en fem-punkts likertskala med verdier fra *svært uenig* til *svært enig*. Påstandene omhandlet lærernes holdninger til mobbing og om de opplevde arbeidet med Olweus-programmet som meningsfullt. Spørsmålene omhandlet også i hvilken grad de opplevde at det var enkelt å samordne arbeidet skissert i programmet med den øvrige aktiviteten ved skolen. Påstandene var til eksempel ”tiltakene er enkle å bruke i samsvar med grunnleggende verdier i andre programmer og/eller satsningsområder ved skolen” og ”Jeg opplever arbeidet med Olweus-programmet som lite meningsfullt”. Cronbach`s alpha ( $\alpha = .82$ ) ga en indikasjon på at variablene hadde en god indre konsistens.

### *Kontinuerlige lærings- og refleksjonsprosesser*

Implementering kan ses på som en læringsprosess (Fullan, 2007), og teknisk assistanse og støtte kan være relatert til opprettholdelse av forskningsbaserte programmer (Fixsen, 2010; Fixsen et al., 2005; Gersten et al., 2000; Mihalic & Irwin, 2003). For å undersøke i hvilken grad lærerne opplevde at det eksisterte et støttende miljø for læringsprosesser ved skolen, ble det benyttet påstander som ble utviklet av studenten, innenfor kategoriene *veiledning* og *evaluering*. Påstandene ble skåret på en fempunkts likertskala med verdier fra *svært uenig* til *svært enig*.

Veiledning ble definert som hjelp til å utvikle kunnskap om Olweus-programmet og hvordan det skal benyttes. Veiledning kan klargjøre lærernes rolle og skolens målsetning for arbeidet med programmet (Fullan, 2007). Dimensjonen ble skåret ved 12 påstander som skulle måle lærernes grad av tilfredshet med mengde og kvalitet på den veiledningen de hadde mottatt ved skolen. Dette omhandlet både eksterne og interne veiledere ved skolene. Dimensjonen hadde en sterk indre konsistens (Cronbach`s  $\alpha = .94$ ) og indikerer at det er sterkt samsvar mellom variablene.

Evalueringer ble definert som systematiske undersøkelser som gir bakgrunn for beslutninger

om noe (for eksempel et program, en prosess, en organisasjon, et system eller et produkt) (McIntosh et al., 2010). Evalueringer er antatt å bidra til refleksjonsprosesser blant lærerne gjennom å øke lærernes bevissthet om programmets virksomhet og deres egen og kollegaenes innsats (Fullan, 2007). Evalueringer kan også styrke lærernes bevissthet om ledelsens (og kollegaenes) prioritering av programmet (Fullan, 2007; McIntosh et al., 2009). Evaluering ble målt ved 10 påstander om forekomsten av evalueringer av skolenes arbeid med Olweus-programmet, og evalueringer av effekten av Olweus-programmet ved skolene. For eksempel: ”Jeg har deltatt i evalueringer av hvordan Olweus-programmet blir utført ved denne skolen” og ”Regelmessige evalueringer av effekten av Olweus-programmet på mobbeatferd ved skolen er en integrert del av skolens arbeid med programmet”. Påstandene hadde en svært sterk indre konsistens (Cronbach`s  $\alpha = .93$ ).

### *Kollektiv mestringstro*

Kollektiv mestringstro ble skåret gjennom 12 påstander utviklet med utgangspunkt i Goddards (2002) validerte instrument ”Teacher Collective Efficacy Scale”. Goddards spørreskjema ble oversatt til norsk, deretter oversatt tilbake til engelsk av en ekstern person, og sammenlignet med Goddards opprinnelige spørreskjema. Kollektiv mestringstro er oppgavespesifikk (Bandura, 1997) og dette fordrer en oppgavespesifikk operasjonalisering av konstruktet. For at spørsmålene om kollektiv mestringstro skulle være meningsfulle knyttet til opprettholdelse av Olweus-programmet ble spørsmålene dermed tilpasset å skåre mestringstro knyttet spesifikt til Olweus-programmet. Det ble gjort endringer i formuleringer ved påstandene. For eksempel ble ”lærerne ved denne skolen tror oppriktig at alle elever kan lære”, endret til ”lærerne ved denne skolen tror oppriktig at forebygging av mobbing er mulig”. Antallet spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene forble uendret. Kollektiv mestringstro ble skåret på en fempunkts likertskala med verdier fra *svært uenig* til *svært enig*. Det ble også tillagt tre spørsmål lånt fra en tidligere mastergradsoppgave ved Norges- teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU). Disse ble likevel utelatt fra analysene, da de målte kollektiv mestringstro på generelt grunnlag. Goddard (2002) delte de 12 variablene i to kategorier; *gruppens kompetanse* og *oppgaveanalyse*, men benyttet likevel en faktorløsning (Cronbach`s  $\alpha = .94$ ). Kollektiv mestringstro ble også benyttet som en dimensjon i denne studien. Dimensjonen hadde en sterk indre konsistens (Cronbach`s  $\alpha = .86$ ). Dette støttet opp under Goddards (2002) validering ( $\alpha = .94$ ) av dimensjonen.



### *Skoleklima*

Skoleklima bygger på prinsippene for organisasjonsklima, og kan være relatert til implementering (Kallestad & Olweus, 2003) og opprettholdelse av forskningsbaserte programmer (Parcel et al., 2003). Skoleklima skulle reflektere lærernes persepsjon av relasjoner i deres arbeidsmiljø (Ringeisen et al., 2003). Skoleklima er et flernivå-konstrukt hvor variasjonen innad i organisasjonen bidrar med kunnskap om de ansattes delte persepsjon av arbeidsmiljøet. Man kan likevel gjøre enkeltnivå-analyser av skoleklimaet, men da måles det *psykologiske* klimaet hos lærerne. I denne studien ble det kun benyttet enkeltnivå-analyser, altså analyser på individnivå. Det kan derfor kun trekkes konklusjoner om individenes persepsjon av klimaet i organisasjonen.

Konstruktet ble målt med et instrument utviklet av Kallestad, Olweus og Alsaker (1998), men som ble revalidert med endringer av Kallestad (2010). Skoleklima ble skåret på en fem-punkts likertskala med verdier fra *i veldig liten grad* til *i veldig stor grad*. Instrumentet ble oversatt til norsk, deretter oversatt tilbake til engelsk av en ekstern person, og sammenlignet med Kallestads validerte instrument. Instrumentet bestod av fem ulike dimensjoner; *lærer-ledelse samarbeid, lærer-lærer samarbeid, åpenhet i kommunikasjon, innvirkning på arbeid i klasserommet og endringsfokus* (sistnevnte er som tidligere nevnt utelatt fra analysene).

Lærer-ledelse samarbeid bestod av ni påstander som skåret lærernes opplevelse av samarbeid med, og støtte fra rektor. Påstandene var sterkt samsvarte indikert ved en sterk indre konsistens (Cronbach`s  $\alpha = .94$ ). Lærer-lærer samarbeid ble målt ved syv påstander som skåret lærernes opplevelse av den kollegiale atmosfæren ved skolen. Variablene hadde en svært sterk indre konsistens (Cronbach`s  $\alpha = .93$ ). Åpenhet i kommunikasjon målte lærernes opplevelser av kommunikasjonen ved skolene, ved seks variabler. Disse ble funnet å ha en sterk indre konsistens (Cronbach`s  $\alpha = .91$ ). Innvirkning på klasserommet målte lærernes opplevelse av kontroll over egne arbeidsoppgaver og rutiner, ved tre variabler. Disse hadde en god indre konsistens (Cronbach`s  $\alpha = .74$ ), og indikerer at variablene samsvarte godt.

Tabell 2: Cronbach`s alpha, gjennomsnittlige inter-item korrelasjoner, og antall variabler for samtlige dimensjoner som er inkludert i analysene

	$\alpha$	Gjennomsnittlige inter-item korrelasjoner	Antall variabler
<b>Implementeringskvalitet</b>			
Programintegritet	.78	.30	9
Tiltaksintegritet	.93	.62	9
<b>Verdier og samordning</b>	.81	.33	9
<b>Kontinuerlige lærings- og refleksjonsprosesser</b>			
Veiledning	.94	.58	12
Evaluering	.93	.58	10
<b>Kollektiv mestringstro</b>	.86	.35	12
<b>Skoleklime</b>			
Lærer-ledelse samarbeid	.94	.65	9
Lærer-lærer samarbeid	.94	.68	7
Åpenhet i kommunikasjon	.91	.65	6
Innvirkning på arbeid i klasserommet	.74	.51	3

### Statistiske analyser

Alle statistiske analyser ble gjort i SPSS 19.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Først ble bekreftende prinsippale komponentanalyser benyttet for å validere spørreskjemaet og dets dimensjoner som ble benyttet i analysene. Skjevhet i normalfordelingen ble akseptert etter kriteriet +/- 2 standardavvik (SD) (Curran, West & Finch, 1996), og normalfordelinger ved samtlige dimensjoner ble funnet akseptable (+/- .45). Standardiserte residualer var akseptable og utliggere utenfor +/- 3 SD ble fjernet.

H<sub>1A</sub> og H<sub>1B</sub> ble testet med en hierarkisk regresjonsanalyse for hver av de kriterievariablene program- (H<sub>1A</sub>) og tiltaksintegritet (H<sub>1B</sub>). Målet var å undersøke om prediktorene verdier og samordning, veiledning, evaluering og skoleklime kunne predikere program- og tiltaksintegritet. Multiple hierarkiske regresjonsanalyser gir en mulighet for å teste relasjonene mellom flere prediktorvariabler og kriterievariabelen (Field, 2009).

Strategien for rekkefølgen på innsettingen av prediktorvariablene i analysen baseres på det teoretiske grunnlaget for variablene. De variablene som er mest sannsynlig å være relatert til kriterievariabelen skal inkluderes først i analysen, deretter inkluderes de resterende prediktorvariablene i en rekkefølge etter hvem som er mest sannsynlig å være relatert til kriterievariabelen (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003). I blokk 1 ble *verdier og samordning, veiledning, evaluering, lærer-lærer samarbeid, lærer-ledelse samarbeid, åpenhet i kommunikasjon og innvirkning på arbeid i klasserommet* inkludert. I blokk 2 ble *kollektiv mestringstro* inkludert, mens i blokk 3 ble de demografiske variablene *skolestørrelse, alder og antall år ansatt* inkludert. Disse variablene var kategoriske og ble dummykodet for analysene. De tre blokkene var identiske i henhold til hvilke variabler som ble inkludert og i hvilken rekkefølge de ble inkludert ved analysene for begge kriterievariablene program- og tiltaksintegritet.

Utvalgsstørrelsen er av betydning for analysenes reliabilitet. I sammenheng med dette er utvalgsstørrelsen relatert til antall prediktorer i analysene. Antallet prediktorer i analysene bør regnes ut i forhold til antall respondenter. Field (2009) beskriver at det eksisterer ulike kriterier for antall prediktorer i regresjonsanalyser, men at et av de vanligste kriteriene innebærer at man bør ha 10 respondenter per prediktor (Field, 2009). Dette kriteriet indikerer at det i denne studien benyttes et par prediktorer mer enn hva som er anbefalt, og dette kan svekke analysenes statistiske styrke og kan øke sannsynligheten for type 2 feil (Cohen et al., 2003).

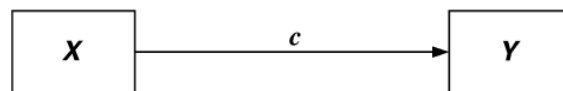
$H_{2A}$  og  $H_{2B}$  innebar at kollektiv mestringstro var en medierende variabel mellom program- og tiltaksintegritet og prediktorvariablene verdier og samordning, veiledning, evaluering og skoleklima. Denne antakelsen innebærer at kollektiv mestringstro medierer relasjonen mellom hver enkelt av prediktorvariablene og kriterievariabelen enkeltvis.

En medierende variabel er en indikator for en prosess som er relatert til kriterievariabelen gjennom sin relasjon til prediktorvariabelen. Det vil si at relasjonen mellom prediktorene varierer som en funksjon av den medierende variabelen. Dette innebærer at prediktorvariabelen har en sterkere relasjon til den medierende variabelen, enn til kriterievariabelen. Mediasjon representerer hvordan tredjevariabler påvirker relasjonen mellom prediktorvariabelen og kriterievariabelen (MacKinnon, Fairchild & Fritz, 2007).

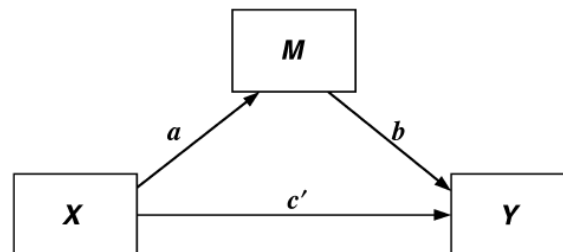
I tråd med Baron og Kennys (1986) prosedyrer for å avdekke medierende variabler, ble det utført tre separate regresjonsanalyser for hver av prediktorvariablene. Først ble den direkte

relasjonen mellom hver av prediktorvariablene og program- og tiltaksintegritet testet (sti  $c$ ). Deretter ble den direkte relasjonen mellom prediktorvariablene og kollektiv mestringstro testet (sti  $a$ ). Deretter ble det gjort en analyse av relasjonene mellom kollektiv mestringstro og program- og tiltaksintegritet, mens prediktorvariabelen ble kontrollert for (sti  $b$ ). I den samme analysen ble relasjonen mellom hver av prediktorvariablene og program- og tiltaksintegritet testet, mens kollektiv mestringstro ble kontrollert for (sti  $c'$ ).

Direkte relasjon:



Medierende analysemodell:



*Figur 2: Modell for medierende analyser (hentet fra Preacher & Hayes, 2004)*

Kriteriet for å beholde  $H_{2A}$  og  $H_{2B}$  var at alle de tre regresjonsanalysene var signifikante, og at kollektiv mestringstro var en signifikant prediktor for program- og tiltaksintegritet når den var inkludert i regresjonsanalysen sammen med hver av de øvrige prediktorvariablene. Dersom de tre kriteriene for de medierende analysene tilfredsstilles (Baron & Kenny, 1986), kan effektstørrelsen til den indirekte, medierte effekten signifikant testes. Dette kan gjøres gjennom Sobels z-test (1982), som innebærer å signifikant teste mediasjonen, eller differansen mellom  $c$  og  $c'$  ( $c - c'$ ). Sobels test kan være sensitiv ved utvalg med færre enn 100 respondenter (MacKinnon et al., 2007).

For å undersøke risikoen for multikollinearitet mellom prediktorene i samtlige regresjonsanalyser, ble korrelasjonskoeffisienter høyere enn .8 mellom prediktorvariablene benyttet som indikator på tilstedevær av en betydelig risiko for multikollinearitet (Field, 2009). Dette kan sies å være en liberal grense for aksept av styrken på korrelasjoner. Skog

(2004) mener for eksempel at korrelasjoner over .6 kan antyde at det eksisterer en betydelig risiko for kollinearitet. I tillegg til styrken på korrelasjonene ble VIF-verdier over 10 og toleranseverdier under .2 benyttet som indikatorer på risiko for multikollinearitet (Field, 2009).

## Resultater

### Deskriptiv statistikk

Tabell 3 presenterer utvalgets gjennomsnitt og standardavvik (SD) ved samtlige prediktorvariabler og kriterievariablene program- og tiltaksintegritet. Lærerne skåret i gjennomsnitt høyere på tiltaksintegritet enn på programintegritet, men samtidig var det en større variasjon ved lærernes skårer på tiltaksintegritet enn på programintegritet. Lærerne hadde den høyeste gjennomsnittlige skåren ved variabelen *innvirkning på arbeid i klasserommet*, nest høyest gjennomsnittsskåre var det ved *lærer-lærer samarbeid*, mens *programintegritet* hadde den laveste gjennomsnittsskåren. Av prediktorvariablene var den laveste snittsskåren ved *veiledning*. Her var et på den annen side også størst spredning på lærernes skårer.

Tabell 3: Utvalgets gjennomsnitt og standardavvik ved samtlige variabler

Variabler	Gjennomsnitt	SD
Programintegritet	2.87	.59
Tiltaksintegritet	3.73	.75
Verdier og samordning	3.98	.51
Veiledning	3.49	.82
Evaluering	3.64	.70
Kollektiv mestringstro	3.83	.48
Lærer-ledelse samarbeid	3.84	.72
Lærer-lærer samarbeid	4.08	.62
Åpenhet i kommunikasjon	3.86	.69
Innvirkning på arbeid i klasserommet	4.13	.71
<i>N = 92-93</i>		

Tabell 4 viser en oversikt over det totale utvalgets bruk av tiltak i Olweus-programmet representert ved gjennomsnitt og standardavvik. Tabellen viser at tiltaket *skjerpet inspeksjon i*

*friminuttene* (gjennomsnitt = 4,14, SD = 1,10) er mest brukt, mens *klasseregler* er nest mest brukt (gjennomsnitt = 3.90, SD = .93). På den annen side er *video/film* det minst brukte tiltaket (gjennomsnitt = 1.99, SD = .56) og *rollespill* det nest minst brukte tiltaket (gjennomsnitt = 2.08, SD = .67).

Tabell 4: Oversikt over bruk av tiltak i Olweus-programmet

Tiltak	Gjennomsnitt	SD
Rollespill	2.08	.67
Litteratur	2.40	.65
Klasseregler	3.90	.93
Klassemøter	3.45	.72
Video/film	1.99	.56
Skjerpet inspeksjon i friminuttene	4.14	1.10
Informasjonsfolder til foreldre/foresatte	2.26	1.20
Pedagogisk dag for skolens personale	2.75	1.60
Foreldremøter hvor mobbing er hovedtema	2.80	1.23
<i>N</i> = 91 – 93		

Tabell 5 viser hvor mange av respondentene som ønsket at deres skole skulle benytte et annet program mot mobbing og antisosial atferd enn Olweus-programmet. Den viser også hvilke programmer de ønsket å benytte. Tabellen viser videre hvor mange respondenter som arbeidet ved en skole hvor det var implementert flere programmer mot mobbing og antisosial atferd i tillegg til Olweus-programmet, og hvilke programmer dette var. Her hadde respondentene mulighet til å krysse av for flere enn ett alternativ.

Av respondentene var det 26 stykker (28 %) som ønsket å benytte et annet program enn Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd (Tabell 5). Av disse var det flest som ønsket å bruke et uspesifisert program (10 stk), nest flest som ønsket å bruke *PALS* (6 stk), og færrest som ønsket å bruke programmet *Respekt* (3 stk). 45 respondenter (48 %) besvarte spørsmålet om skolen de arbeidet ved benyttet et annet program i tillegg til Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd. Av disse svarte flest respondenter at skolen deres brukte et annet uspesifisert program (23 stk). Femten respondenter svarte *vet ikke*, mens 1 respondent svarte både *PALS* og *LP-modellen*.

Tabell 5: Antall respondenters besvarelser for om de ønsker å bruke et annet program, og hvilke programmer skolen bruker i tillegg til Olweus-programmet

	PALS	Zero	Respekt	LP- modellen	Annet program	Vet ikke	<i>n</i>
Ønsker å bruke annet program	6	5	3	5	10		26
Skolen bruker flere programmer	1	0	0	7	25	15	45

Notis: Respondentene kunne krysse av for flere svaralternativer

### Bivariate korrelasjoner

Tabell 6 gir en oversikt over korrelasjonene mellom variablene i analysene. Samtlige korrelasjoner var svakere enn .8. Dette kan indikere at det er en tilfredsstillende diskriminativ validitet mellom dimensjonene, og det kan indikere at det ikke er en umiddelbar risiko for multikollinearitet (Field, 2009). Samtlige korrelasjoner ble funnet positive. For eksempel var det en signifikant positiv korrelasjon mellom de to kriterievariablene programintegritet og tiltaksintegritet ( $r = .55, p < .01$ ). Dette indikerer at når lærerne rapporterte en sterk programintegritet tenderte de også å rapportere en sterk tiltaksintegritet. Den sterkeste korrelasjonen eksisterer mellom dimensjonene veiledning og evaluering ( $r = .79, p < .01$ ). Svakest korrelasjon er det mellom programintegritet og lærer-ledelse samarbeid ( $r = .06, p > .05$ ). Dette indikerer at det ikke eksisterer en samvariasjon mellom hvordan lærerne rapporterte egen programintegritet og i hvilken grad de opplevde at det var en åpen kommunikasjon ved deres arbeidsmiljø.

Man kan også se av tabellen at det er sterkere korrelasjoner mellom tiltaksintegritet og samtlige andre dimensjoner, enn mellom disse og programintegritet. Dette betyr at det vil være en større sannsynlighet for å finne signifikante resultater ved analysene for tiltaksintegritet enn for programintegritet. Variablene *verdier og samordning*, *veiledning*, og *evaluering* korrelerer relativt sterkt med kriterievariabelen programintegritet, mens *innvirkning på arbeid i klasserommet* og *kollektiv mestringstro* korrelerer moderat med programintegritet. Den andre kriterievariabelen tiltaksintegritet korrelerer relativt sterkt med de samme variablene *verdier og samordning*, *veiledning*, *evaluering*, og *kollektiv mestringstro*. Variablene som måler skoleklimaet var svakere korrelert, men av disse korrelerer *innvirkning på arbeid i klasserommet* sterkest med tiltaksintegritet, selv om denne korrelasjonen er moderat.

Tabell 6: Korrelasjoner mellom alle dimensjoner ved utvalget

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Programintegritet	1									
2. Tiltaksintegritet	.55**	1								
3. Verdier & samordninger	.53**	.73**	1							
4. Veiledning	.57**	.77**	.71**	1						
5. Evaluering	.56**	.65**	.74**	.79**	1					
6. Kollektiv mestringstro	.20	.33*	.56**	.36**	.34**	1				
7. Lærer-ledelse samarbeid	.06	.18	.41**	.27**	.35**	.42**	1			
8. Lærer-lærer samarbeid	.15	.21*	.54**	.31**	.31**	.56**	.59**	1		
9. Åpenhet i kommunikasjon	.07	.16	.40**	.24*	.28**	.48**	.48**	.67**	1	
10. Innvirkning på arbeid i klasserommet	.25*	.26*	.55**	.33**	.43**	.36**	.32**	.42**	.46**	1

$N = 92-93$ ; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

### Prediktorer for implementeringskvalitet

For å teste  $H_{1A}$  og  $H_{1B}$  ble det utført hierarkiske multiple regresjonsanalyser for hver av de to avhengige variablene program- og tiltaksintegritet. Disse testet om det eksisterte en statistisk prediksjon av program og tiltaksintegritet med samtlige uavhengige variabler og tre demografiske variabler. Resultatene fra disse analysene vises i Tabell 8 og 9. Deretter ble det utført regresjonsanalyser for å teste hypotesen om at kollektiv mestringstro er en medierende variabel mellom de uavhengige variablene (enkeltvis) og de avhengige variablene. Durbin Watson ga verdien 1.61 ved analysene med programintegritet som avhengig variabel, og verdien 1.65 ved analysene med tiltaksintegritet som avhengig variabel. Disse verdiene indikerer at residualene til regresjonslinja er relativt urelaterte, eller uavhengige.

VIF og toleranse var akseptable (Tabell 7). Den laveste verdien for toleranse var .26, mens den høyeste verdien for VIF var 3.92. Dette er innenfor kriteriene som var satt som grenser for om risikoen av multikollinearitet, og risikoen ble dermed ikke vurdert som stor.

Tabell 7: VIF- og toleranseverdier for regresjonsmodellene

	VIF		Toleranse	
	Maks	Gjennomsnitt	Minimum	Gjennomsnitt
Programintegritet	3.92	2.43	.26	.46
Tiltaksintegritet	3.92	2.43	.26	.46



Tabell 8 viser at verdier og samordning, skoleklime, veiledning og evaluering tilsammen forklarte 41 % ( $F_{\text{change}}(7, 83) = 8.17, p < .001$ ) av variansen i analysen. Kollektiv mestringstro ble tillagt i blokk 2, men bidro ikke til en signifikant økning av den forklarte variansen ( $F_{\text{change}}(1, 82) = .12, p > .05$ ). Til sist ble demografiske variabler inkludert i blokk 3. Disse bidro til en økning fra 41 - 43 % forklart varians i modellen, men denne økningen var ikke signifikant ( $F_{\text{change}}(3, 79) = .87, p > .05$ ). Ingen signifikante prediktorer ble funnet i noen av blokkanalysene. Det ble dermed ikke funnet statistisk støtte for  $H_{1A}$  og hypotesen ble forkastet.

Tabell 8: Hierarkisk multippel regresjon med programintegritet som avhengig variabel

Prediktorvariabler	Blokk 1			Blokk 2			Blokk 3		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
Verdier og samordning	.32	.18	.28	.34	.19	.29	.32	.19	.28
Veiledning	.18	.11	.25	.18	.11	.25	.18	.11	.25
Evaluering	.20	.13	.23	.19	.13	.23	.16	.14	.19
Lærer-ledelse samarbeid	-.15	.09	-.18	-.14	.09	-.17	-.12	.10	-.14
Lærer-lærer samarbeid	.02	.13	.02	.03	.13	.03	.07	.14	.07
Åpenhet i kommunikasjon	-.08	.10	-.09	-.07	.10	-.09	-.11	.11	-.12
Innvirkning på arbeid i klasserommet	.01	.09	.01	.01	.09	.01	-.01	.09	-.02
Kollektiv mestringstro				-.05	.14	-.04	-.04	.14	-.03
Skolestørrelse							.01	.01	.08
Alder							-.01	.13	-.01
Antall år ansatt							.07	.06	.13
$R^2$	.41			.41			.43		
Justert $R^2$	.36			.35			.36		
$F_{\text{change}}$	8.17***			.12			.87		

$N = 92-93$

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Regresjonsanalysene med tiltaksintegritet som avhengig variabel presenteres i Tabell 9. Tabellen viser at variablene inkludert i blokk 1; verdier og samordning, skoleklime, veiledning og evaluering, tilsammen forklarte 70 % ( $F_{\text{change}}(7, 83) = 28.88, p < .001$ ) av variansen i analysen. Kollektiv mestringstro ble tillagt i blokk 2, men ga ingen signifikant

økning av modellens forklarte varians ( $F_{\text{change}}(1, 82) = .01, p > .05$ ). De demografiske variablene skolestørrelse, alder og antall år ansatt ble lagt til i blokk 3 og bidro til en meget svak, men ikke-signifikant økning ( $F_{\text{change}}(3, 79) = .87, p > .05$ ) i den forklarte variansen.

Variablene verdier og samordning ( $\beta = .57, p < .001$ ) og veiledning ( $\beta = .47, p < .001$ ) var signifikante prediktorer for tiltaksintegritet når alle de tre blokkene var inkludert i analysen.  $H_{1B}$  ble dermed delvis støttet.

Tabell 9: Hierarkisk multippel regresjon med tiltaksintegritet som avhengig variabel

Prediktorvariabler	Blokk 1			Blokk 2			Blokk 3		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
Verdier og samordning	.87	.16	.59***	.87	.17	.60***	.83	.18	.57***
Veiledning	.44	.10	.48***	.44	.10	.48***	.43	.10	.47***
Evaluering	-.05	.12	-.05	-.05	.12	-.05	-.04	.12	-.04
Lærer-ledelse samarbeid	-.05	.08	-.05	-.05	.08	-.05	-.07	.09	-.07
Lærer-lærer samarbeid	-.19	.12	-.15	-.19	.12	-.15	-.19	.12	-.16
Åpenhet i kommunikasjon	.00	.09	.00	.00	.09	.00	.02	.10	.02
Innvirkning på arbeid i klasserommet	-.13	.08	-.12	-.13	.08	-.12	-.13	.08	-.12
Kollektiv mestringstro				-.01	.13	-.01	-.02	.13	-.02
Skolestørrelse							-.01	.01	-.05
Alder							.05	.12	.03
Antall år ansatt							.04	.05	.06
$R^2$			.70			.70			.71
Justert $R^2$			.68			.67			.67
$F_{\text{change}}$			28.88***			.01			.57

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

### Kollektiv mestringstro som medierende variabel for implementeringskvalitet

Av de hierarkiske regresjonsanalysene fremkom det at kollektiv mestringstro ikke hadde en medierende rolle ved de ovenstående regresjonsmodellene. Likevel kan det være at kollektiv mestringstro har en medierende rolle for noen av prediktorenes enkeltvise relasjoner til kriterievariablene. Den potensielt medierende rollen til kollektiv mestringstro ( $H_{2A}$  og  $H_{2B}$ ) ble testet gjennom separate regresjonsanalyser for hver av de uavhengige variablene. Direkte, indirekte og medierende relasjoner ble testet i tråd med Baron & Kennys (1986) modell (figur 2). Resultatene fra analysene er representert ved ustandardisert beta, signifikansnivå og SE, og er oppsummert i Tabell 10 og 11.

Tabell 10: Betaverdier for testing av kollektiv mestringstro som mediator for programintegritet

Prediktorvariabel	Sti A B (SE)	Sti B B (SE)	Sti C B (SE)	Sti C' B (SE)	Mediasjon (SE)	Z
Verdier og samordning	.52*** (.08)	-.18 (.13)	.61*** (.10)	.71*** (.12)	-.10 (.07)	-1.34
Veiledning	.21*** (.06)	-.01 (.12)	.41*** (.06)	.41*** (.07)	.00 (.03)	-.08
Evaluering	.23*** (.07)	.01 (.12)	.47*** (.07)	.47*** (.08)	.00 (.03)	.08
Lærer-ledelse samarbeid	.28*** (.06)	.26 (.14)	.05 (.09)	-.03 (.10)	.08 (.04)	1.73
Lærer-lærer samarbeid	.43*** (.07)	.20 (.16)	.14 (.10)	.06 (.04)	.08 (.07)	1.22
Åpenhet i komm	.33*** (.06)	.26 (.15)	.06 (.09)	-.02 (.10)	.08 (.05)	1.65
Innvirkning på arbeid i klasserommet	.25*** (.07)	.15 (.14)	.21* (.09)	.18 (.09)	.03 (.04)	1.03

$N = 92-93$

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ . *Notis:* Analysene er basert på ustandardiserte koeffisienter

Tabell 10 viser at det ble funnet signifikante relasjoner mellom kollektiv mestringstro og samtlige av de uavhengige variablene (sti A). Det ble ikke funnet noen signifikante relasjoner mellom kollektiv mestringstro og programintegritet, mens de uavhengige variablene ble kontrollert for (sti B). Det ble funnet signifikante direkte relasjoner mellom programintegritet og hver av variablene verdier og samordning ( $B = .61$ ,  $p < .001$ ), veiledning ( $B = .41$ ,  $p < .001$ ) og evaluering ( $B = .47$ ,  $p < .001$ ) (sti C). Til sist ble det funnet signifikante relasjoner mellom programintegritet og variablene verdier og samordning ( $B = .71$ ,  $p < .001$ ), veiledning ( $B = .41$ ,  $p < .001$ ) og evaluering ( $B = .47$ ,  $p < .001$ ), når kollektiv mestringstro ble kontrollert for (sti C').

Baron og Kennys (1986) kriterier var dermed ikke tilfredsstillende for verken indirekte relasjoner, delvis eller full mediasjon. I tillegg indikerte z-verdiene at det ikke eksisterte noen signifikante mediasjoner mellom de uavhengige variablene og programintegritet. Det ble ikke funnet statistisk støtte for at kollektiv mestringstro hadde en medierende effekt mellom noen av de uavhengige variablene og programintegritet. Hypotesen ( $H_{2A}$ ) ble dermed forkastet.

Tabell 11: Betaverdier for testing av kollektiv mestringstro som mediator for tiltaksintegritet

Prediktorvariabel	Sti A B (SE)	Sti B B (SE)	Sti C B (SE)	Sti C' B (SE)	Mediasjon (SE)	Z
Verdier og samordning	.52*** (.08)	-.18 (.14)	1.07*** (.10)	.80*** (.55)	.27 (.07)	-1.26
Veiledning	.21*** (.06)	.11 (.11)	.70*** (.06)	.74*** (.59)	-.04 (.02)	.96
Evaluerings	.23*** (.07)	.19 (.13)	.70*** (.09)	.61*** (.44)	.09 (.03)	1.34
Lærer-ledelse samarbeid	.28*** (.06)	.49** (.17)	.19 (.11)	.05 (.11)	.14 (.06)	2.45*
Lærer-lærer samarbeid	.43*** (.07)	.49* (.19)	.21* (.05)	.04 (.11)	.17 (.09)	2.38*
Åpenhet i kommunikasjon	.33*** (.06)	.53** (.18)	.16 **(.03)	-.01 (.11)	.17 (.07)	2.60**
Innvirkning på arbeid i klasserommet	.25*** (.07)	.43* (.17)	.26* (.07)	.16 (.13)	.10 (.05)	2.06*
<i>N</i> = 92-93						

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ . *Notis:* Analysene er basert på ustandardiserte koeffisienter

Tabell 11 viser at det ble funnet signifikante relasjoner mellom samtlige av de uavhengige variablene og kollektiv mestringstro (sti A). Det ble funnet signifikante relasjoner mellom kollektiv mestringstro og programintegritet, når det ble kontrollert for lærer-ledelse samarbeid ( $B = .49$ ,  $p < .001$ ), lærer-lærer samarbeid ( $B = .49$ ,  $p < .05$ ), åpenhet i kommunikasjon ( $B = .53$ ,  $p < .001$ ), og innvirkning på arbeid i klasserommet ( $B = .43$ ,  $p < .05$ ) (sti B). Det ble funnet signifikante direkte relasjoner mellom programintegritet og hver av variablene verdier og samordning ( $B = 1.07$ ,  $p < .001$ ), veiledning ( $B = .70$ ,  $p < .001$ ), evaluering ( $B = .70$ ,  $p < .001$ ), lærer-lærer samarbeid ( $B = .19$ ,  $p < .05$ ), åpenhet i kommunikasjon ( $B = .16$ ,  $p < .05$ ), og innvirkning på arbeid i klasserommet ( $B = .26$ ,  $p < .05$ ) (sti C). Til sist ble det funnet ikke-signifikante relasjoner mellom programintegritet og variablene lærer-ledelse samarbeid ( $B = .05$ ,  $p > .05$ ), lærer-lærer samarbeid ( $B = .04$ ,  $p > .05$ ), åpenhet i kommunikasjon ( $B = -.004$ ,  $p > .05$ ) og innvirkning på arbeid i klasserommet ( $B = .16$ ,  $p > .05$ ) når kollektiv mestringstro

ble kontrollert for (sti  $C'$ ).

Baron og Kennys (1986) kriterier for full mediasjon ble tilfredsstilt for variablene lærer-lærer samarbeid, åpenhet i kommunikasjon og innvirkning på arbeid i klasserommet. Det ble funnet signifikante z-verdier for mediasjonen ( $C - C'$ ) mellom kollektiv mestringstro og lærer-lærer samarbeid ( $Z = 2.48, p < .05$ ), åpenhet i kommunikasjon ( $Z = 2.60, p < .01$ ) og innvirkning på arbeid i klasserommet ( $Z = 2.06, p < .05$ ). Det ble også funnet støtte for en delvis mediasjon for lærer-ledelse samarbeid ( $Z = 2.45, p < .05$ ).

Da det ikke ble funnet en signifikant direkte relasjon mellom denne variabelen og tiltaksintegritet (sti  $C'$ ), ble ikke Baron og Kenny (1986) sitt kriterium for mediasjon tilfredsstilt og det ble ikke tolket som sannsynlig at det eksisterte en mediasjon ved disse variablene.

Det ble funnet statistisk støtte for at kollektiv mestringstro hadde en medierende effekt mellom de uavhengige variablene lærer-lærer samarbeid, åpenhet i kommunikasjon og innvirkning på arbeid i klasserommet og programintegritet. Hypotesen ( $H_{2B}$ ) ble dermed delvis støttet.

## Diskusjon

Formålet med studien var å undersøke om det eksisterte en sammenheng mellom lærernes opprettholdelse av Olweus-programmet og et utvalg variabler. Disse inkluderte i hvilken grad det var et samsvar mellom lærernes og Olweus-programmets grunnleggende verdier for skolemiljø og pedagogisk praksis; i hvilken grad programmet ble samordnet og koordinert med skolens øvrige praksis og satsningsområder; lærernes tilfredshet med veiledning og evalueringsrutiner; lærernes kollektive mestringstro; og deres persepsjon av skoleklimaet målt ved samarbeid og kommunikasjon.

Opprettholdelse ble målt ved program- og tiltaksintegritet i etterkant av programmets 18 måneder lange implementeringsfase. Lærerne ( $N = 93$ ) arbeidet ved skoler som startet implementeringen av Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd i tiden 2004 - 2008. Det var forventet at desto mer positivt lærerne skåret på *verdier og samordning, veiledning, evaluering, kollektiv mestringstro og skoleklima*, desto sterkere ville deres rapporterte program- og tiltaksintegritet være. Studien innebar også en antakelse om at

*kollektiv mestringstro* impliserte en underliggende kognitiv prosess som kunne forklare relasjonene mellom hver enkelt av prediktorvariablene og program- og tiltaksintegritet.

Dette kapittelet starter med en oppsummering av resultatene fra analysene. Disse blir deretter mer detaljert redegjort for og drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget for hypotesene. Til sist presenteres metodologiske betraktninger ved studien, og resultatenes implikasjoner for fremtidig forskning drøftes.

### **Oppsummering av hovedfunn**

Regresjonsanalysene viste at lærernes skårer på *verdier og samordning* og tilfredshet med *veiledning* var signifikante prediktorer for tiltaksintegritet. På den annen side ble ingen av variablene funnet å være signifikante prediktorer for programintegritet. Likevel var program- og tiltaksintegritet relativt sterkt positivt korrelert ( $r = .55$ ). Dette innebærer at mange av lærerne som skåret høyt på programintegritet også skåret høyt på tiltaksintegritet. Det ble ikke funnet støtte for at kollektiv mestringstro hadde en medierende rolle ved modellen med samtlige variabler inkludert (Tabell 8 og 9). På den annen side ble det funnet statistiske indikasjoner for at kollektiv mestringstro medierte relasjonene mellom tiltaksintegritet og hver enkelt av prediktorene *lærer-lærer samarbeid*, *åpenhet i kommunikasjon*, og *innvirkning på arbeid i klasserommet*. Det ble dog ikke funnet noen indikasjoner på medierende effekter ved noen av prediktorene relatert til programintegritet. Resultatene drøftes i nærmere detaljer under.

### **Prediktorer for implementeringskvalitet**

#### *Programintegritet ( $H_{1A}$ )*

Den hierarkiske regresjonsanalysen for programintegritet hadde en relativt høy forklart varians. Til sammen forklarte samtlige prediktorer i modellen, *verdier og samordning*, *veiledning*, *evaluering*, *skoleklime* (blokk 1), *kollektiv mestringstro* (blokk 2) og demografiske variabler (blokk 3) i underkant av halvparten av variansen i lærernes programintegritet. Likevel betyr dette at litt over halvparten av modellens varians kan forklares av andre variabler enn de som er inkludert i analysen. Det er dermed åpenbart at det finnes andre variabler som kunne ha bidratt til å danne et mer helhetlig bilde av faktorer relatert til programintegritet.

Det ble ikke funnet noen signifikante prediktorer for programintegritet. Dette betyr at verken lærernes opplevelse av *verdier og samordning*, tilfredshet med *veiledning og evaluering*, persepsjon av *skoleklima og kollektiv mestringstro* ikke var signifikante prediktorer for lærernes programintegritet. Fraværet av relasjoner mellom prediktorene og lærernes programintegritet strider blant annet imot McIntosh et al. (2010) sin modell, hvor teknisk assistanse som veiledning og evaluering er antatt å være positivt relatert til opprettholdelse av implementerte forskningsbaserte programmer. Fixsen med kollegaer (2005; Fixsen, 2010; Fixsen et al., 2009) beskriver veiledning og evaluering som prosesser for kompetanseutvikling og kvalitetssikring på arbeidsplassen, og at disse kan styrke de ansattes opprettholdelse av implementerte programmer. En mulig forklaring på resultatene i denne studien kan være at lærerne ikke hadde noe behov for ytterligere veiledning og evalueringer enn det de mottok under implementeringen av Olweus-programmet. Altså at tiltakenes kompleksitet var overkommelig (Fullan, 2007). Videre kan det være at de fleste lærerne opplevde at programmet samsvarte med deres verdier og at det ble godt samordnet med skolens øvrige virksomhet, men at dette hadde en sterkere betydning for om lærerne i utgangspunktet var åpne for implementeringen av programmet, fremfor om de opprettholdt den implementerte programmet. Altså at verdier og samordning er et kriterium for implementering, men at dette ikke er nok i seg selv for at lærerne skal opprettholde programmet. Med andre ord, det kan finnes andre variabler som bedre kan predikere om de vil opprettholde den implementerte atferden.

Likevel kan det være interessant å trekke frem at *verdier og samordning, veiledning og evaluering* hadde de klart høyeste betaverdiene i modellen, selv om de ikke ble funnet å være signifikante prediktorer for programintegritet. I motsatt ende av skalaen skilte *lærer-lærer samarbeid og innvirkning på arbeid i klasserommet* seg ut i analysen, da de nesten ikke forklarte noe av variansen i det hele tatt. Dette støtter ikke tidligere funn hvor skoleklima er funnet å være positivt relatert til både læreres implementeringskvalitet (Glisson, 2007; Glisson & Hemmelgarn, 1998) og opprettholdelse av forskningsbaserte programmer (Glisson, 2007; Parcel et al., 2003). Heller ikke kollektiv mestringstro hadde noen særlig prediktiv styrke i analysen, på tross av at dette var forventet i tråd med Banduras (1997, 2000) teori om at kollektiv mestringstro kan predikere individers atferd. Dette kan tolkes på mange måter.

For eksempel ble det ikke innhentet informasjon om hvilke implementeringsstrategier skolene hadde iverksatt som skissert i Olweus-programmet. Dersom det eksisterte en stor variasjon i hvordan skolene organiserte arbeidet med programmet kunne dette ha bidratt til stor variasjon

i lærernes kollektiv mestringstro. Dersom det var store forskjeller i skolenes implementeringsstrategier, kan dette også ha gitt utslag i en stor variasjon i skårene på kriterievariabelen. Noen skoler kan ha benyttet flere av implementeringsstrategiene skissert i Olweus-programmet, som for eksempel bruke en samordningskomité og pedagogiske samtalegrupper for å fasilitere lærernes bruk av programmet. Andre skoler kan på den annen side ha benyttet færre av disse implementeringsstrategiene.

Kollektiv mestringstro er lærernes oppfatning av deres samlede kapasitet, og utvikles på bakgrunn av direkte og vikarierende erfaringer (Bandura, 1997). En annen mulig forklaring kan være at det eksisterte en konfunderende variabel som hvor mye mobbing som skjer blant elevene ved de ulike skolene. Dersom det eksisterer mye mobbing, kan dette bety at lærerne må bruke tiltakene i programmet mer aktivt og direkte, enn ved skoler hvor det er lite mobbing. Her har kanskje lærerne et sterkere fokus på det forebyggende arbeidet enn på den direkte bruken av tiltakene mot spesifikke elever.

Ved skoler hvor de har lite mobbing blant elevene vil lærerne kanskje ha en sterkere kollektiv mestringstro enn ved de skoler hvor det er mer mobbing. Dette kan tenkes å forklares ved attribusjonsfeilen. Altså at lærerne ved skoler som har lite mobbing, vil tilskrive dette som et resultat av deres egen innsats. Dette kan styrke deres kollektive mestringstro. På den annen side kan lærerne ved skoler hvor det er mye mobbing, tilskrive tilstedeværet av mobbing ved skolen til de andre lærerne ved skolen. Dette kan svekke deres kollektive mestringstro.

Ingen av de demografiske variablene var signifikante prediktorer for programintegritet. Dette var i motsetning til tidligere forskning hvor skolestørrelse var funnet å være relatert til implementeringskvalitet (Gottfredson & Gottfredson, 2006). *Alder* var tilnærmet urelatert til programintegritet, mens *antall år ansatt* hadde en relativt høy beta selv om den ikke var signifikant. Desto lengre lærerne hadde vært ansatt, desto sterkere skåret de på programintegritet. Det kan tenkes at desto lengre lærerne hadde vært ansatt desto mer veiledning hadde de fått ferdigheter rundt bruk av programmet hadde de utviklet, og at de derav hadde en sterkere programintegritet enn lærere som ikke hadde vært ansatt ved skolene så lenge. Det var også større sannsynlighet at lærerne som hadde vært ansatt lenge hadde vært med på implementeringen av programmet, enn at nyansatte hadde det. Antallet år lærerne hadde vært ansatt ved skolene kan kanskje ha bidratt til å predikere programintegritet siden den forklarte variansen økte da variabelen ble inkludert, og det kun var *lærer-lærer samarbeid* og *åpenhet i kommunikasjon* som fikk økte betaverdier når de demografiske variablene ble



inkludert i analysen.

Selv om det ikke ble funnet signifikante prediktorer fremgikk det at *verdier og samordning*, *veiledning* og *evaluering* hadde sterkest betydning for lærernes programintegritet i analysen. Av betaverdiene fremgår det at det var positive relasjoner mellom programintegritet og *verdier og samordning*, *veiledning*, *evaluering*, *skolestørrelse* og *antall år ansatt*. Dette betyr at desto høyere lærernes programintegritet var, desto høyere skåret de på disse variablene. På den annen side var det en negativ relasjon mellom programintegritet og *lærer-ledelse samarbeid*. Desto sterkere programintegritet lærerne hadde, desto mindre godt opplevde de samarbeidet med ledelsen. Korrelasjonen mellom disse to variablene var positiv, men den var så svak at den i realiteten kan tolkes som at de to variablene var tilnærmet urelaterte. Ved å ta høyde for korrelasjonen, kan den negative relasjonen som fremkom av regresjonsanalysen tolkes som et resultat av påvirkning av de andre prediktorene eller av tilfeldigheter.

Det bør også presiseres at det ikke kan trekkes slutninger om kausaliteten ved relasjonene mellom prediktorer og kriterievariabelen i den hierarkiske regresjonsanalysen. Resultatene sier ingenting om det er for eksempel veiledning som bidrar til at lærernes programintegritet, eller om det lærernes programintegritet som påvirker hvor mye veiledning de mottar. Det kan for eksempel være at lærerne med en sterk programintegritet utvikler gode ferdigheter nettopp ved å bruke tiltakene, og at dette styrker deres mot til å aktivt be om veiledning uten at de er redde for at dette vil gå utover deres profesjonelle integritet. På den annen side kan det være logisk å tenke seg at desto mer og bedre veiledning lærerne mottar, desto tryggere vil de bli på hvordan de skal benytte tiltakene, og at de dermed utvikler en trygghet som gjør at de bruker programmet oftere enn lærerne som ikke mottar veiledning. Dette gjelder for samtlige regresjonsanalyser i studien som vil diskuteres.

#### *Tiltaksintegritet ( $H_{1B}$ )*

*Verdier og samordning*, *veiledning*, *evaluering*, og *skoleklime* (blokk 1) forklarte 70 % av variansen ved lærernes tiltaksintegritet. *Kollektiv mestringstro* (blokk 2) bidro ikke til økt forklart varians og heller ikke de demografiske variablene *alder*, *skolestørrelse* og *antall år ansatt* (blokk 3) bidro signifikant til den forklarte variansen (1 %) ved modellen.

I tråd med forventningene ble *verdier og samordning* og *veiledning* funnet å være signifikante prediktorer for tiltaksintegritet. Disse bidro sterkest til den forklarte variansen ved

tiltaksintegritet og begge prediktorene var positivt relatert til lærernes tiltaksintegritet. Dette betyr at desto sterkere samsvar det var mellom lærernes verdier og verdiene til grunn for Olweus-programmet, og desto flinkere skolene var til å samordne og koordinere programmet med øvrige satsningsområder og aktiviteter ved skolen, desto sterkere tiltaksintegritet rapporterte lærerne. Denne relasjonen kan muligens forklares med at når lærernes verdier samsvarer med verdiene til grunn for Olweus-programmet kan det synes meningsfylt å benytte tiltakene (Fullan, 2007). Dersom lærerne i tillegg opplever at programmet og skolens øvrig aktivitet er samordnet, kan det være tidsbesparende, slik at lærerne ikke opplever at de må ofre mye ekstra energi og tid på å integrere tiltakene i Olweus-programmet i sin egen praksis (Goldman et al., 2001; Livet et al., 2008). Videre fremgikk det av analysen at lærerne som opplevde å ha oftere tilgang til veiledning med tilfredsstillende kvalitet, rapporterte også sterkere tiltaksintegritet. Relasjonen mellom veiledning og tiltaksintegritet kan tolkes som at lærerne som mottar mye veiledning med god kvalitet kanskje blir tryggere på hvordan de kan benytte tiltakene ved Olweus-programmet i praksis. Dersom lærerne får veiledning fra skolens ledelse kan dette styrke lærernes opplevelse av at programmet blir prioritert ved skolen (Fullan, 2007; Midthassel, 2004), dersom de mottar veiledning fra kollegaer eller interne instruktører, kan det i tillegg spre seg et inntrykk av at skolen har et kvalifisert personell. Dette kan gi en opplevelse av støtte og trygghet ved arbeidsplassen og kan øke lærernes risikotaking (Klein & Knight, 2005) og motivasjon for bruk (Bandura, 1997).

I motsetning til forventningene ble ikke *evaluering, lærer-ledelse samarbeid, lærer-lærer samarbeid, åpenhet i kommunikasjon, eller innvirkning på arbeid i klasserommet* funnet å være signifikante prediktorer for tiltaksintegritet. Av disse variablene var det *åpenhet i kommunikasjon* som skilte seg sterkest ut i analysen, hvor det ble indikert at i hvilken grad lærerne snakket åpent seg i mellom og diskuterte utfordringer og retningslinjer for pedagogisk praksis ikke var relatert til tiltaksintegritet i det hele tatt. Dette samme gjaldt *kollektiv mestringstro* som ble inkludert i blokk 2. Lærernes persepsjon av *kollektiv mestringstro* ble funnet å være tilnærmet urelatert til lærernes skårer på tiltaksintegritet. Dette ble funnet til tross for at prediktorvariabelen og kriterievariabelen var moderat og signifikant korrelert ( $r = .33$ ). På den annen side stilles det høye krav til innvirkning ved prediktorer som blir inkludert sent i multiple regresjonsanalyser når det er inkludert mange prediktorer (Field, 2009). Både dette og utvalgsstørrelsen kan ha bidratt til at det mislyktes å finne en signifikant betydning av kollektiv mestringstro for lærernes tiltaksintegritet. I blokk 3 ble ingen av de demografiske variablene funnet å være signifikant relatert til tiltaksintegritet. *Antall år ansatt* var den

variabelen med den høyeste betaverdien, men denne var så lav at den ikke syntes å være en betydningsfull prediktor for lærernes tiltaksintegritet.

### *Kort oppsummering av regresjonsanalysene*

Skolen er utsatt for kontinuerlige endrings- og utviklingsprosesser gjennom blant annet stadige endringer av nasjonale læreplaner, et kontinuerlig arbeid for å styrke elevenes læringsmiljø, og iverksetting av ulike forskningsbaserte programmer for å redusere ulike typer problematferd i skolen. For å oppnå en effekt av arbeidet med Olweus-programmet er det forventet at alle ved skolen benytter seg av programmet. Implementering av Olweus-programmet er en kollektiv prosess som involverer alle ansatte og innebærer en kollektiv innsats. Lærerne inngår i ulike samarbeid og sosiale interaksjoner ved skolene, hvor arbeidet mot et felles mål er av betydning for deres individuelle atferd. Lærerne er ”solister i samspill”. En lærer opererer ofte alene i klasserommet, men er samtidig avhengig av å kunne samarbeide med kollegaene, og at det eksisterer en konsensus om pedagogisk praksis og målsetningen med arbeidet ved skolen. Dersom man ikke har tro på at de andre bidrar positivt til arbeidet på arbeidsplassen, kan dette antas å redusere ens egen motivasjon mot å benytte programmet da ens eget arbeid da ikke vil forebygge mobbing alene. Derfor var det overraskende at regresjonsanalysene i veldig liten grad underbygget de hypotetiske antakelsene til relasjoner mellom variablene. Dette var litt overraskende med tanke på at det eksisterte sterke korrelasjoner mellom programintegritet og prediktorene *verdier og samordning*, *veiledning* og *evaluering*. Det var også sterke korrelasjoner mellom tiltaksintegritet og samtlige av prediktorene *verdier og samordning*, *veiledning*, *evaluering*, og en relativt sterk korrelasjon med *kollektiv mestringstro*.

Det må dog nevnes at en faktor som kan ha påvirket resultatene, men som ikke er kontrollert for i analysene, var at en tredjedel av respondentene (30 stk) rapporterte at de arbeidet ved skoler som benyttet seg av minst ett annet forskningsbasert program (for å forebygge mobbing eller fasilitere et godt læringsmiljø) i tillegg til Olweus-programmet. Dette kan indikere at noen av respondentene arbeidet ved skoler hvor det var mer eller mindre utfordrende å frigjøre ressurser for implementeringsprosesser blant de ansatte (Goldman et al., 2001).

## **Kollektiv mestringstro som medierende variabel for implementeringskvalitet**

### *Programintegritet (H<sub>2A</sub>)*

Det ble ikke funnet signifikante resultater som tydet på at kollektiv mestringstro hadde en medierende rolle mellom noen av prediktorene og programintegritet. Det ble funnet en svak mediasjon ( $c-c'$ ) for *verdier og samordning*, men denne effekten var så liten at den ikke ble funnet signifikant. Det ble heller ikke funnet betydningsfulle mediasjoner eller signifikante z-tester for noen av de resterende prediktorene. Dette indikerte at implementeringsstrategier som fokuserer på læringsstrategier hos lærerne, og bidrar til å utvikle et positivt skoleklima, ikke nødvendigvis vil være av særlig betydning for en utvikling av kollektiv mestringstro. Videre at kollektiv mestringstro ikke vil være relatert til lærernes opprettholdelse av programmet.

Kollektiv mestringstro blir bestemt av individers kognitive vurderinger av informasjon basert på direkte og vikarierende erfaringer (Bandura, 1997). Kollektiv mestringstro er et resultat av komplekse prosesser, hvor de ansatte må koordinere arbeidet sitt, og kollegaenes motivasjon, holdninger og arbeid kan være av betydning for individenes persepsjon av kollektiv mestringstro. Kanskje kan dette tolkes som at prediktorene i analysen ikke er faktorer som måler informasjon som er relevant for lærernes kollektive mestringstro. Kanskje er det ikke veiledning fra ledelse, kollegaer og instruktører, eller evalueringer av arbeidet og informasjonsspredning av denne som bidrar til kollektiv mestringstro. Kanskje har heller ikke samarbeid, en åpen kommunikasjon og diskusjon om didaktiske utfordringer noe å si for deres kollektive mestringstro. Kanskje er det nettopp noen andre variabler som bedre kan beskrive og forklare lærernes utvikling av kollektiv mestringstro for arbeidet med Olweus-programmet. En annen forklaring kan være at kollektiv mestringstro er av sterkest betydning ved implementeringsfasen, hvor programmet og arbeidet med dette er helt nytt, og at når lærerne har opparbeidet seg en viss kompetanse i bruk av programmet er ikke kollektiv mestringstro en like god prediktor for lærernes atferd.

Selv om regresjonsanalysene ikke avdekket medierende relasjoner ble det funnet at prediktorvariablene *verdier og samordning*, *veiledning*, *evaluering* og *innvirkning på arbeid i klasserommet* signifikant predikerte programintegritet. At kollektiv mestringstro ikke kunne forklare relasjonene mellom kriterievariabelen og prediktorvariablene var altså et resultat av at det ikke ble funnet en signifikant relasjon mellom prediktorvariablene og kollektiv mestringstro, og at kollektiv mestringstro ikke overtok noe av den forklarte variansen mellom

kriterievariabelen og prediktorene. Dette kan tolkes som at det ikke eksisterte en mediasjon fordi kollektiv mestringstro ikke var relatert til verken prediktorene eller kriterievariabelen. I tillegg kan dette støttes av den middelmådige korrelasjonen mellom programintegritet og kollektiv mestringstro (Tabell 6). På den annen side kan resultatene skyldes at de svake antydningene til mediasjoner eksisterte som et resultat av tilfeldigheter eller målefeil.

### *Tiltaksintegritet ( $H_{2B}$ )*

Kollektiv mestringstro hadde en signifikant medierende effekt for relasjonen mellom tiltaksintegritet og hver av prediktorene *lærer-lærer samarbeid*, *åpenhet i kommunikasjon*, og *innvirkning på arbeid i klasserommet*. Det vil si at det eksisterte en direkte relasjon mellom variablene og tiltaksintegritet, og at denne relasjonen ble signifikant redusert når kollektiv mestringstro ble kontrollert for. Dette betyr at kollektiv mestringstro ble antatt å videreformidle effekten av *lærer-lærer samarbeid*, *åpenhet i kommunikasjon* og *innvirkning på arbeid i klasserommet* på tiltaksintegritet. Dette indikerer at desto mer tilfreds lærerne var med samarbeidet med andre lærere, desto høyere kollektiv mestringstro hadde de, og desto høyere skåret de på tiltaksintegritet. Det samme gjaldt lærernes opplevelse av at de kunne diskutere utfordringer med kollegaer og få støtte, og i hvilken grad de opplevde at de hadde kontroll på hvordan undervisningen skulle legges opp, og deres innvirkning på beslutninger angående deres egen undervisning. Alle disse tre prediktorene var en del av målet på skoleklimaet. Skoleklima er et konstrukt som er assosiert med atferd både på individ- og kollektivt nivå (Glisson, 2007).

Resultatene kan her antyde at skoler som har et fokus på å skape et positivt skoleklima og å utvikle kollektiv mestringstro blant de ansatte har et fortrinn når det gjelder fasilitering av opprettholdelse av Olweus-programmet, fremfor skoler som er mindre fokusert på dette. Dersom det benyttes strategier som for eksempel å fasilitere samarbeid blant lærerne og trygghet slik at de har en åpen dialog seg i mellom kan dette styrke lærernes kollektive mestringstro (Bandura, 1997, 2000), og dette kan videre styrke lærernes tiltaksintegritet. Dette støtter tidligere forskning, hvor samarbeid er funnet å være relatert til positive holdninger til arbeidet (Aarons & Sawitzky, 2006; Glisson, 2007; Glisson & James, 2002), bedre kvalitet på arbeidet (Glisson, 2007; Glisson & Hemmelgarn, 1998), og vedvarende endringer (Fullan, 2007; Parcel et al., 2003).

I tillegg avdekket analysene at *verdier og samordning*, *veiledning*, og *evaluering* hver for seg

var signifikante prediktorer for tiltaksintegritet. Dette ble ikke funnet ved den multiple regresjonsanalysen hvor alle prediktorene var inkludert. At det ble funnet direkte relasjoner når kun hver enkelt prediktor var inkludert i analysene var kanskje ikke en stor overraskelse gitt de sterke korrelasjonene mellom prediktorene og kriterievariabelen (Tabell 6). På den annen side var det relativt overraskende at kollektiv mestringstro korrelerte sterkere med lærernes persepsjon av skoleklimaet, enn med veiledning og evaluering. Kollektiv mestringstro er et oppgavespesifikt konstrukt. Dette var også veiledning og evaluering i denne studien, hvor de målte veiledning og evaluering spesifikt knyttet til arbeid med Olweus-programmet i skolen. Operasjonaliseringen av skoleklima var på den annen side et generelt mål på lærernes persepsjon av faktorer ved organisasjonsklimaet på generell basis. Det ble dermed forventet å være svakere relatert til det oppgavespesifikke konstruktet kollektiv mestringstro.

En utfordring ved tolkningen av analyser av medierende relasjoner er antakelsen om årsaksforhold. Når man tester medierende relasjoner har man en implisitt forventning om at det eksisterer et tidslinjebasert årsaksforhold hvor den uavhengige variabelen kommer forut for mediatoren, mens kriterievariabelen kommer i etterkant av den medierende variabelen. Dette er en tverrsnittstudie. Dette innebærer at analysene tar utgangspunkt i et tverrsnitt av et spesifikt tidspunkt, og kan derfor ikke fortelle noe om årsaksforhold.

Et ofte brukt kriterium for å teste mediasjon innebærer at både sti A, B og C må være signifikant, mens sti C' er ikke-signifikant (Baron & Kenny, 1986). Dette er regnet for å være et strengt krav og kan benyttes for å redusere sannsynligheten for type I feil (Mathieu & Taylor, 2006). Kriteriet ble valgt fordi målet med å teste om det eksisterte medierende effekter var for å finne strategier for å kunne styrke lærernes opprettholdelse av programmet. Det ble antatt å gjøre større skade å forkaste en sann  $H_0$ , enn å forkaste en sann  $H_2$ .

Resultatene fra de samtlige analysene om medierende effekter viste at med tiltaksintegritet som kriterievariabel økte koeffisienten til *veiledning* da *kollektiv mestringstro* ble kontrollert for. I analysen med programintegritet som kriterievariabel økte koeffisienten til *verdier og samordning* da *kollektiv mestringstro* ble kontrollert for. Dette kan være tegn på suppressoreffekter. En suppressorvariabel undertrykker relasjonen mellom en prediktorvariabel og kriterievariabelen. Den er en prediktor som signifikant predikerer kriterievariabelen og øker andelen forklart varians på grunn av at den korrelerer med andre prediktorer. Suppressorer kan oppdages ved at betakoeffisienten øker når

suppressorvariabelen blir inkludert i regresjonsanalysen (Cohen et al., 2003).

Dette mønsteret kan også være en indikasjon på interaksjonseffekter. I resultatene her vil ikke dette innebære noen stor trussel, da det uansett ikke ble funnet signifikante resultater for disse prediktorene, og da endringene i koeffisientene det drøftes her var så små at de ikke synes særlig vesentlige.

#### *Implementeringskvalitet – relasjonen mellom program- og tiltaksintegritet*

Korrelasjonskoeffisienten mellom program- og tiltaksintegritet viste at disse to kriterievariablene var relatert til hverandre slik at dersom lærerne rapporterte sterk programintegritet tenderte de å også rapportere sterk tiltaksintegritet. Likevel ble det funnet at lærerne skåret i gjennomsnitt en del høyere på tiltaksintegritet enn på programintegritet. Videre viste korrelasjonskoeffisientene at variablene i modellen generelt sett var sterkere relatert til tiltaksintegritet enn til programintegritet. Et par av variablene kunne signifikant predikere tiltaksintegritet, mens ingen av dem var signifikante prediktorer for programintegritet.

En vesentlig forskjell mellom kriterievariablene var at tiltaksintegritet målte lærernes kunnskap om programmet, deres opplevelse av kvaliteten på de tiltakene de brukte, og om de brukte tiltakene i tråd med programmets retningslinjer. I motsetning til dette målte programintegritet lærernes faktiske og kvantitative bruk av tiltakene. Begge kriterievariablene var basert på selvrapporteringer.

Med kunnskap om at det ofte er slik at man frastår å gjøre de endringer man egentlig anser som fordelaktige (Pfeffer & Sutton, 2000), kan forskjellene i lærernes skårer på program- og tiltaksintegritet tolkes som å være et utslag av dette. Det kan være slik at selv om lærerne har kunnskap om hva som bør gjøres og vet hvordan det kan gjøres på god måte er det ikke like lett å gjøre det i praksis så ofte som man egentlig hadde tenkt. En annen forklaring kan være at lærerne mente at de tiltakene i Olweus-programmet som de bruker, bruker de relativt ofte, men at skåren deres på programintegritet ble relativt lav fordi det kun er et par av tiltakene de benytter, mens det er flere tiltak de aldri benytter. Av Tabell 4 ser man at det er en forskjell i hvilke tiltak som benyttes og ikke. Rollespill ble for eksempel minst benyttet av lærerne. På den annen side rapporterte lærerne at de hadde skjerpet inspeksjonen i friminuttene og de benyttet klasseregler og klassemøter. Dette samsvarte med resultater fra Kallestad og Olweus

(2003) sin studie, hvor rollespill ble benyttet minst, mens litteratur om mobbing og klassemøter ble benyttet mest.

Det kan også være slik at forskjellene mellom kriterievariablene kunne skyldes at noen av tiltakene appellerer sterkere til lærerne enn andre tiltak. Av regresjonsanalysene så man for eksempel at *verdier og samordning* hadde en viss relasjon til både program- og tiltaksintegritet, så i utgangspunktet skulle man tro at det ville oppleves meningsfullt for lærerne å benytte tiltakene. En mulig forklaring kan være at tiltaket som involverer bruk av rollespill er vanskeligere for lærerne å koordinere og samordne med den øvrige undervisningen som lærerne benytter.

Bør forskningsbaserte programmer tilpasses det lokalmiljøet hvor det skal implementeres eller bør lærere adoptere programmene slik de er? Endringer og lokale tilpasninger av programmer kan gå på akkord med deres effektivitet. På den annen side kan en direkte adopsjon av programmer gå på akkord med lærernes profesjonelle integritet. At de ikke får gjøre den pedagogiske jobben slik de kan best. Dette er en debatt i forskningsmiljøet, men som er et sidespor i forhold til denne studien. Dette vil derfor ikke gå nærmere inn på her, men den kan være viktig å ha i bakhodet for å forstå at dette er et komplisert felt hvor prosesser på ulike nivåer spiller inn. Desto sterkere innvirkning og påvirkningskraft lærerne har ved beslutningstaking og tilpasning av forskningsbaserte programmer som de er ment å benytte, er dette forventet å styrke deres *commitment* til programmet.

En utfordring med forebyggende arbeid, kan være at man ikke alltid kan se klare resultater av arbeidet man gjør. For det første er det et tidkrevende arbeid, hvor det er viktig at lærerne er utholdende og opprettholder atferd i tråd med innovasjonen over tid. For det andre er det en utfordring dersom man har klart å minimere mobbeatferden ved skolen. Det er vanskelig å se resultater av arbeidet dersom arbeidet innebærer nettopp det å forhindre at problemet dukker opp. Da har man ikke andre holdepunkter for om det er skjedd en endring, enn at det ikke eksisterer mobbeatferd. Det kan i tillegg være at lærernes opplevde behov for programmet endres underveis i prosessen, over tid, eller på bakgrunn av resultater av arbeidet med Olweus-programmet. Det kan også være naturlig å tenke seg at bruksfrekvensen av tiltakene går litt ned over tid, når det ikke er like sterkt fokus på programmet, det er naturlig at fokus på programmet blir svakere enn i begynnelsen. Dette kan være en utfordring for operasjonaliseringen av opprettholdelse. Likevel er det viktig at et visst fokus blir ivaretatt på fast basis. Det kan også være naturlig å tenke seg at bruksfrekvensen av tiltakene går litt ned



over tid, når det ikke er like sterkt fokus på programmet, det er naturlig at fokus på programmet blir svakere enn i begynnelsen. Likevel er det viktig at et visst fokus blir ivarettatt på fast basis.

### **Metodologiske betraktninger**

Samfunnsvitenskapelige studier innebærer alltid en viss risiko for feilkilder og usikkerhet i resultatene. Under vil mulige feilkilder og andre metodologiske betraktninger ved studien diskuteres.

#### *Spørreskjemaet: reliabilitet og validitet*

En utfordring ved studien var å oppnå en god begrepsvaliditet for *oppretholdelse*. Hva er opprettholdelse av Olweus-programmet? Dette spørsmålet ble besvart ved å benytte to kriterievariabler, program- og tiltaksintegritet, for å måle lærernes lojalitet til programmet 18 måneder etter at implementeringen ble iverksatt. Programintegritet målte kvantiteten ved lærernes bruk av de mest sentrale tiltakene i programmet. Dersom lærerne brukte tiltak mot mobbing som var en del av Olweus-programmet uten at motivasjonen deres for å bruke dem var relatert til Olweus-programmets retningslinjer, kunne dette hemme validiteten. Dersom motivasjonen til lærerne var at de ønsket å stoppe mobbing, fremfor å opprettholde bruken av Olweus-programmet kunne resultatene indikere relasjoner som egentlig ikke eksisterte.

En annen utfordring ved kriterievariablene var at bruk av selvrapporing ved lærernes implementeringskvalitet kan indikere en høyere troskap og hengivenhet til programmet enn det virkeligheten er (Dane & Schneider, 1998). Dette kan for det første være et resultat av sosial ønskelighet, altså at man svarer det som man tror er forventet å svare. For det andre kan det være utfordrende å evaluere kvaliteten på sin egen praksis, dersom man har liten kunnskap om hva som er forventet i tråd med programmet (McHugh & Barlow, 2010).

#### *Representativitet og generaliserbarhet*

Alle skoler som var registrert hos Utdanningsdirektoratet å ha startet implementeringen i årene 2004 – 2008 ble invitert til å delta i studien. Utvalgsmetoden var dermed ikke randomisert. Utvalget arbeidet ved skoler som var lokalisert på ulike steder fordelt i hele

Norge. Størrelsen på skolene varierte, men omlag halvparten av utvalget var ansatt ved middels store skoler. Likevel var det en jevn fordeling i utvalget ved om skolene var lokalisert i urbane eller rurale strøk. En annen kanskje viktig variabel for resultatenes generaliserbarhet var lærernes ansettelsestyper. Hele 90 % av utvalget var ansatt i fast stilling. I populasjonen kan det nok derimot være mer sannsynlig at det eksisterer et mer nyansert bilde, hvor det er en større andel som er ansatt i vikariat og som assistenter enn det som er tilfellet i utvalget. En annen viktig faktor for resultatenes generaliserbarhet var utvalgsstørrelsen. Utvalget bestod av et relativt lavt antall respondenter og dette kan ha redusert studiens generaliserbarhet.

Utvalgsstørrelsen kan i tillegg også ha påvirket analysenes statistiske styrke. Den kan være en mulig årsak til fraværet av signifikante relasjoner i regresjonsanalysene. Det var inkludert et høyt antall prediktorer i de hierarkiske regresjonsanalysene ( $H_{1A}$  og  $H_{1B}$ ) i forhold til det relativt lave antallet respondenter (Field, 2009; Cohen et al., 2003). Dette kan ha redusert analysens statistiske styrke og økt usikkerheten ved resultatene. Derav kan det være at resultatene ville vært litt annerledes dersom utvalget hadde vært større. Et hensiktsmessig alternativ for analysene kunne ha vært å benytte et strengere kriterium basert på korrelasjonene (Tabell 6), for hvilke prediktorer som ble inkludert i analysene.

Den frivillige deltakelsen blant skolene kunne by på utfordringer med tanke på motivasjonen for å delta eller å ikke delta i studien. Det kan ha vært slik at de skolene som ble med i studien var skoler som var positivt innstilt overfor Olweus-programmet, og at respondentene i størst grad kom fra skoler som har hatt et fokus på arbeid med programmet. Mens de skolene som kanskje var negative til programmet, eller hadde avsluttet implementeringsprosessen, på den annen side ikke hadde noen særlig interesse i å delta, og dermed takket nei til å delta.

Studiens resultater sier kun noe om hvordan situasjonen var ved skolene ved det aktuelle måletidspunktet. Det eksisterer ingen data for hvordan implementeringen av programmet gikk, eller lærernes implementeringskvalitet under implementeringsfasen. Dette kunne ha gitt viktig informasjon om det er skjedd en endring i lærernes implementeringskvalitet over tid, og om denne hadde blitt sterkere eller svakere over tid. Dette kan være viktig å ta høyde for ved fremtidig forskning, for å få mer kunnskap om relasjonen mellom implementering og opprettholdelse.

### *Implikasjoner for fremtidig forskning*

For fremtidig forskning kan det være interessant å forske videre på hvilke faktorer som predikerer opprettholdelse i skolen. Implementeringsforskningen har avdekket mange ulike faktorer av betydning for både implementering og opprettholdelse, men det vil være et behov for mer forskning for å kunne presisere og utvikle modeller for hvordan disse faktorene samspiller, og kunnskap om hvilke underliggende mekanismer som knytter disse faktorene til opprettholdelse. Det kan kanskje være hensiktsmessig å benytte flernivå-analyser, slik at man kan oppnå kunnskap om flerdimensjonale variabler som for eksempel kollektiv mestringstro og skoleklime er relatert til opprettholdelse på både individ- og organisasjonsnivå.

Forskning indikerer at det eksisterer en relasjonen mellom skolenes implementeringskvalitet og effektoppnåelsen av tiltakene for forebygging av mobbing i grunnskolen. Derfor vil det være viktig å oppnå en bredere kunnskap om hvordan tiltakene kan opprettholdes, før man fortsetter å undersøke effekten av tiltakene, i tillegg at man kontrollerer for implementeringskvaliteten i studier av tiltakenes effekt.

For å øke begrepsvaliditeten til kriterievariablene kan man benytte en annen målemetode. En god metode for å måle program- og tiltaksintegritet er å benytte observasjon av lærerne i skolene (McHugh & Barlow, 2010). En utfordring med dette er at det er både tidkrevende og kostbart, og det ville ha oppstått etiske utfordringer dersom observasjonen skulle ha vært skjult.

En annen mulighet kunne ha vært å benytte kontrollgrupper. Med kontrollgrupper kunne man også ha kontrollert for tredjevariabler som for eksempel de tiltakene, og den praksis som inngår i skolens arbeid mot mobbing, men som ikke er en del av Olweus-programmet. Dette er dog vanskelig å utføre i praksis, da det vil være vanskelig å finne matchende kontrollgrupper, hva gjelder demografiske variabler og ytterligere tredjevariabler.

### **Konklusjoner**

Resultatene avdekket at samsvar mellom verdiene til grunn for Olweus-programmet og lærernes pedagogiske praksis, i tillegg til en god samordning av praksis i skolen, syntes å være de faktorene som var sterkest relatert til lærernes opprettholdelse. Læringsprosesser og kompetanseutvikling var kun av særlig betydning for opprettholdelse gjennom *veiledning*. Lærernes kollektive mestringstro og skoleklime ble ikke funnet å være relatert til om lærerne

oppretholdt Olweus-programmet. De medierende analysene avdekket at kollektiv mestringstro medierte relasjonen mellom flere av dimensjonene ved skoleklime (*lærer-lærer samarbeid, åpenhet i kommunikasjon og innvirkning på arbeid i klasserommet*) og lærernes tiltaksintegritet. Disse resultatene ga ikke informasjon om kausalitet, men sammen med det teoretiske bakteppet kan de kanskje kaste noe lys over prosesser relatert til spørsmålet som ble stilt innledningsvis: Hvordan kan man fasilitere opprettholdelse av Olweus-programmet? En tilnærming kan være å legge vekt på å sikre tilgang til en tilfredsstillende veiledning ved skolene. I tråd med Fullan (2007) kan det også synes at lærerne trenger å oppleve at det er et behov for å ivareta de endringene som blir gjort. Derfor kan det i tillegg være positivt å styrke lærernes opplevelser av at bruken av Olweus-programmet vil være formålstjenlig. Resultatene indikerte i tillegg at lærernes opplevelse av hvor lett det er å koordinere programmets tiltak og sin øvrige pedagogiske praksis, kunne predikere lærernes tiltaksintegritet, men ikke lærernes programintegritet. Dette kan indikere at utformingen av programmets tiltak bør balanseres mellom å utvikles med utgangspunkt i lærernes praksis, og utvikling av lærernes praksis i forhold til forskningsbaserte program sine tiltak. De medierende analysene kan indikere at det vil være positivt for lærernes opprettholdelse, dersom man fasiliterer et positivt skoleklime, hvor kommunikasjonen innebærer en dialog om egne og felles utfordringer og erfaringsutveksling. I tillegg til å fasilitere samarbeid mellom lærerne.

Likevel må konklusjonene tolkes med nøkternhet. Det lave antallet respondenter skaper en viss usikkerhet omkring resultatenes validitet. Til slutt kan det sies at implementeringsforskning er et utfordrende felt, hvor faktorer på flere nivåer kan opptre og innebære kryssnivå-effekter. Denne ene studien har ikke gitt et entydig svar eller en oversikt over hva som er «best practice» for å fasilitere opprettholdelse. Det vil videre være et behov for mer forskning for å kunne si noe retningsgivende om relasjonene mellom faktorer for opprettholdelse, og å utvikle gode og helhetlige modeller over prosessene som spiller inn.

## Litteratur

- Aarons, G. A. & Sawitzky, A. C. (2006). Organizational culture and climate and mental health provider attitudes toward evidence-based practice. *Psychological Services, 3*(1), 61-72. doi: 10.1037/1541-1559.3.1.61
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2003). On Sustainability of Project Innovations as Systemic Change. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 14*(1), 1-25. doi: 10.1207/s1532768xjepc1401\_01
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. Oxford: Blackwell Business.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9*(3), 75-78. doi: 10.1111/1467-8721.00064
- Bandura, A. (2006). On integrating social cognitive and social diffusion theories. I Singhal, A. & Dearing, J. (Red.), *Communication of innovations: A journey with Ev Rogers* (pp. 111-135). Beverly Hills: Sage Publications.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87-99. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.87
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*: Harvard University Press.
- Chen, G. & Bliese, P. D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self- and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology, 87*(3), 549-556. doi: 10.1037/0021-9010.87.3.549
- Choi, J. N. & Chang, J. Y. (2009). Innovation implementation in the public sector: An integration of institutional and collective dynamics. *Journal of Applied Psychology, 94*(1), 245-253. doi: 10.1037/a0012994
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression / Correlation analysis for the behavioral sciences* (3. utgave). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Curran, P. J., West, S. G. & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16-29. doi: 10.1037/1082-989x.1.1.16

- Dane, A. V. & Schneider, B. H. (1998). Program Integrity in Primary and Early Secondary Prevention: Are Implementation Effects Out of Control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. doi: 10.1016/s0272-7358(97)00043-3
- Derzon, J. H., Sale, E., Springer, J. F. & Brounstein, P. (2005). Estimating Intervention Effectiveness: Synthetic Projection of Field Evaluation Results. *The Journal of Primary Prevention*, 26(4), 321-343. doi: 10.1007/s10935-005-5391-5
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., . . . Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28. doi: 10.1080/1754730x.2008.9715730
- Durlak, J. & DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Durlak, J. A. (1998). Why Program Implementation is Important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17(2), 5-18. doi: 10.1300/J005v17n02\_02
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissburg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of Social-Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
- Ertesvåg, S., Roland, P., Vaaland, G., Størksen, S. & Veland, J. (2010). The challenge of continuation: Schools' continuation of the Respect program. *Journal of Educational Change*, 11(4), 323-344. doi: 10.1007/s10833-009-9118-x
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Fagan, A. A. & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*, 31(3), 235-253. doi: 10.1002/jcop.10045
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. ed.): Sage Publications.
- Fixsen, D. L. (2010). Sustainability of evidence-based programs in education. *Journal of*

- Evidence-based Practices for Schools*, 11(1), 30-46.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F. & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540. doi: 10.1177/1049731509335549
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A synthesis of the Literature*. Hentet 08.10.2011, fra <http://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>
- Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L. & Maras, M. (2008). Unpacking Prevention Capacity: An Intersection of Research-to-practice Models and Community-centered Models. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 182-196. doi: 10.1007/s10464-008-9162-3
- Forgatch, M. S., Patterson, G. R. & DeGarmo, D. S. (2005). Evaluating fidelity: Predictive validity for a measure of competent adherence to the oregon model of parent management training. *Behavior Therapy*, 36(1), 3-13. doi: 10.1016/s0005-7894(05)80049-8
- Freiberg, J., H. (1999). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. utgave): Teachers College Press: Columbia University.
- Gersten, R., Chard, D. & Baker, S. (2000). Factors Enhancing Sustained Use of Research-Based Instructional Practices. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 445-456. doi: 10.1177/002221940003300505
- Glisson, C. (2007). Assessing and Changing Organizational Culture and Climate for Effective Services. *Research on Social Work Practice*, 17(6), 736-747. doi: 10.1177/1049731507301659
- Glisson, C. & Hemmelgarn, A. (1998). The Effects of Organizational Climate and Interorganizational Coordination on the Quality and Outcomes of Children's Service Systems. *Child Abuse & Neglect*, 22(5), 401-421. doi: 10.1016/s0145-2134(98)00005-2
- Glisson, C. & James, L. R. (2002). The cross-level effects of culture and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 767-794. doi: 10.1002/job.162
- Glisson, C., Schoenwald, S. K., Kelleher, K., Landsverk, J., Hoagwood, K. E., Mayberg, S. &

- Green, P. (2008). Therapist turnover and new program sustainability in mental health clinics as a function of organizational culture, climate, and service structure. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 35(1-2), 124-133. doi: 10.1007/s10488-007-0152-9
- Goddard, R. (2002). A Theoretical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy: The Development of a Short Form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110. doi: 10.1177/0013164402062001007
- Goddard, R. D. & Skrla, L. (2006). The Influence of School Social Composition on Teachers' Collective Efficacy Beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235. doi: 10.1177/0013161x05285984
- Goldman, H. H., Ganju, V., Drake, R. E., Gorman, P., Hogan, M., Hyde, P. S. & Morgan, O. (2001). Policy implications for implementing evidence-based practices. *Psychiatric Services*, 52(12), 1591-1597. doi: 10.1176/appi.ps.52.12.1591
- Gottfredson, D. C. & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of School-Based Prevention Programs: Results from a National Survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(1), 3-35. doi: 10.1177/002242780203900101
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A. & Zins, J. E. (2005). The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorders. DHHS Pub. No. (SMA) (Vol. 3)*. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P. & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of Innovations in Service Organizations: Systematic Review and Recommendations. *Milbank Quarterly*, 82(4), 581-629. doi: 10.1111/j.0887-378X.2004.00325.x
- Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A. & Beaubien, J. M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 819-832. doi: 10.1037/0021-9010.87.5.819
- Han, S. & Weiss, B. (2005). Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665-679. doi: 10.1007/s10802-005-7646-2
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.007



- Heuzé, J.-P., Sarrazin, P., Masiero, M., Raimbault, N. & Thomas, J.-P. (2006). The Relationships of Perceived Motivational Climate to Cohesion and Collective Efficacy in Elite Female Teams. *Journal of Applied Sport Psychology, 18*(3), 201-218. doi: 10.1080/10413200600830273
- Holthe, A., Larsen, T. & Samdal, O. (2011). Implementation of national guidelines for healthy school meals: The relationship between process and outcome. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(4), 357-378. doi: 10.1080/00313831.2011.587321
- Johnson, K., Hays, C., Center, H. & Daley, C. (2004). Building capacity and sustainable prevention innovations: a sustainability planning model. *Evaluation and Program Planning, 27*, 135-149.
- Joyce, B. R. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, Va.: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Kallestad, J. H. (2010). Changes in school climate in a long-term perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(1), 1-14. doi: 10.1080/00313830903488429
- Kallestad, J. H. & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention & Treatment, 6*(1). doi: 10.1037/1522-3736.6.1.621a
- Kallestad, J. H., Olweus, D. & Alsaker, F. (1998). School Climate Reports from Norwegian Teachers: A Methodological and Substantive Study. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(1), 70-94. doi: 10.1080/0924345980090104
- Kam, C.-M., Greenberg, M. T. & Walls, C. T. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Prevention Science, 4*(1), 55-63. doi: 10.1023/a:1021786811186
- Kellam, S. G. & Langevin, D. J. (2003). A Framework for Understanding “Evidence” in Prevention Research and Programs. *Prevention Science, 4*(3), 137-153. doi: 10.1023/a:1024693321963
- Klein, K. J. & Knight, A. P. (2005). Innovation Implementation. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 243-246. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00373.x
- Klein, K. J. & Sorra, J. S. (1996). The Challenge of Innovation Implementation. *The Academy of Management Review, 21*(4), 1055-1080.
- Lane, K. L., Bocian, K. M., MacMillan, D. L. & Gresham, F. M. (2004). Treatment Integrity: An Essential—But Often Forgotten—Component of School-Based Interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 48*(3), 36-43. doi: 10.3200/psfl.48.3.36-43

- Larsen, T. & Samdal, O. (2007). Implementing Second Step: Balancing Fidelity and Program Adaptation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(1), 1-29. doi: 10.1080/10474410709336588
- Livet, M., Courser, M. & Wandersman, A. (2008). The prevention delivery system: Organizational context and use of comprehensive programming frameworks. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 361-378. doi: 10.1007/s10464-008-9164-1
- Loman, S. L., Rodriguez, B. J. & Horner, R. H. (2010). Sustainability of a targeted intervention package: First Step to Success in Oregon. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 18*(3), 178-191. doi: 10.1177/1063426610362899
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J. & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology, 58*, 593 - 614.
- Mathieu, J. E. & Taylor, S. R. (2006). Clarifying conditions and decision points for mediational type inferences in Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior, 27*(8), 1031-1056. doi: 10.1002/job.406
- McCoach, D. B. & Colbert, R. D. (2010). Factors underlying the collective teacher efficacy scale and their mediating role in the effect of socioeconomic status on academic achievement at the school level. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 43*(1), 31-47. doi: 10.1177/0748175610362368
- McHugh, R. K. & Barlow, D. H. (2010). The dissemination and implementation of evidence-based psychological treatments: A review of current efforts. *American Psychologist, 65*(2), 73-84. doi: 10.1037/a0018121
- McIntosh, K., Filter, K., J., Bennett, J., L., Ryan, C. & Sugai, G. (2010). Principles of sustainable prevention: designing scale-up of school-wide positive behavior support to promote durable systems. *Psychology in the Schools, 47*(1), 5-21.
- McIntosh, K., Horner, R. H. & Sugai, G. (2009). Sustainability of Systems-Level Evidence-Based Practices in Schools: Current Knowledge and Future Directions. I Sailor, W. Dunlap, G. Sugai, G. & Horner, R. (Red.). *Handbook of Positive Behavior Support* (s. 327-352). USA: Springer.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Hume, A. E., Doolittle, J., Vincent, C. G., Horner, R. H. & Ervin, R. A. (2011). Development and initial validation of a measure to assess factors related to sustainability of school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*(4), 208-218. doi: 10.1177/1098300710385348

- Midthassel, U. V. (2004). Teacher Involvement in School Development Activity and its Relationships to Attitudes and Subjective Norms among Teachers: a Study of Norwegian Elementary and Junior High School Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456. doi: 10.1177/0013161x03261801
- Mihalic, S. F. & Irwin, K. (2003). Blueprints for Violence Prevention. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1(4), 307-329. doi: 10.1177/1541204003255841
- Miller, R. & Shinn, M. (2005). Learning from Communities: Overcoming Difficulties in Dissemination of Prevention and Promotion Efforts. *American Journal of Community Psychology*, 35(3-4), 169-183. doi: 10.1007/s10464-005-3395-1
- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B. & Bybee, D. (2003). Fidelity Criteria: Development, Measurement, and Validation. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 315-340. doi: 10.1177/109821400302400303
- O'Donnel, C., L. (2008). Defining, Conceptualizing, and Measuring Fidelity of Implementation and its Relationship to Outcomes in K-1 Curriculum Intervention Research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84. doi: 10.3102/0034654307313793
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*: Blackwell Publishers, Inc.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Olweus, D. & Limber, S., P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
- Parcel, G. S., Perry, C. L., Kelder, S. H., Elder, J. P., Mitchell, P. D., Lytle, L. A., . . . Stone, E. J. (2003). School Climate and the Institutionalization of the Catch Program. *Health Education & Behavior*, 30(4), 489-502. doi: 10.1177/1090198103253650
- Payne, A., Gottfredson, D. & Gottfredson, G. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, 7(2), 225-237. doi: 10.1007/s11121-006-0029-2
- Pfeffer, J. & Sutton, R. I. (2000). *The knowing-doing gap*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

- Pluye, P., Potvin, L. & Denis, J.-L. (2004). Making public health programs last: Conceptualizing sustainability. *Evaluation and Program Planning*, 27(2), 121-133. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2004.01.001
- Preacher, K. & Hayes, A. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods*, 36(4), 717-731. doi: 10.3758/bf03206553
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., . . . Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65-76. doi: 10.1007/s10488-010-0319-7
- Proctor, E. K., Landsverk, J., Aarons, G., Chambers, D., Glisson, C. & Mittman, B. (2009). Implementation research in mental health services: An emerging science with conceptual, methodological, and training challenges. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 36(1), 24-34. doi: 10.1007/s10488-008-0197-4
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M. & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510-532.
- Regjeringen (2011). Manifest mot mobbing 2011 - 2014. Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø. Hentet 30.08.2011, fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifestmotmobbing\\_20112014.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifestmotmobbing_20112014.pdf)
- Ringeisen, H., Henderson, K. & Hoagwood, K. (2003). Context matters: Schools and the "research to practice gap" in children's mental health. *School Psychology Review*, 32(2), 153-168.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A. & Thorne, J. (2003). Factors Associated with Fidelity to Substance Use Prevention Curriculum Guides in the Nation's Middle Schools. *Health Education & Behavior*, 30(3), 375-391. doi: 10.1177/1090198103030003010
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Vincus, A., Thorne, J., Rohrbach, L. A. & Simons-Rudolph, A. (2002). The prevalence of effective substance use prevention curricula in U.S. middle schools. *Prevention Science*, 3(4), 257-265. doi: 10.1023/a:1020872424136
- Rogers, E., M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. utgave). New York: Free Press.

- Roland, E. (2011). The broken curve: Effects of the Norwegian Manifesto Against Bullying. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 383-388. doi: 10.1177/0165025411407454
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. doi: 10.1080/09243450600565795
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Senter for atferdsforskning (2011), hentet 03.05.2011, fra <http://saf.uis.no/forskning/mobbing/>
- Shediak-Rizkallah, M. C. & Bone, L. R. (1998). Planning for the sustainability of community-based health programs: conceptual frameworks and future directions for research, practice and policy. *Health Education Research*, 13(1), 87-108. doi: 10.1093/her/13.1.87
- Skog, O.-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stith, S., Pruitt, I., Dees, J., Fronce, M., Green, N., Som, A. & Linkh, D. (2006). Implementing Community-Based Prevention Programming: A Review of the Literature. *The Journal of Primary Prevention*, 27(6), 599-617. doi: 10.1007/s10935-006-0062-8
- Sørli, M.-A., Ogden, T., Solholm, R. & Røyhus, A. O. (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(4), 315-321.
- Tasa, K., Taggar, S. & Seijts, G. H. (2007). The development of collective efficacy in teams: A multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 17-27. doi: 10.1037/0021-9010.92.1.17
- Tasa, K. & Whyte, G. (2005). Collective efficacy and vigilant problem solving in group decision making: A non-linear model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 96(2), 119-129. doi: 10.1016/j.obhdp.2005.01.002
- Utdanningsdirektoratet (2011). Hentet 11.05.2011, fra [www.udir.no/Artikler/\\_Satsingsomrader/Skoler-som-bruker-antimobbeprogram/](http://www.udir.no/Artikler/_Satsingsomrader/Skoler-som-bruker-antimobbeprogram/)

- Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., . . . Saul, J. (2008). Bridging the Gap Between Prevention Research and Practice: The Interactive Systems Framework for Dissemination and Implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3), 171-181. doi: 10.1007/s10464-008-9174-z
- Warren, H. K., Domitrovich, C. E. & Greenberg, M. T. (2009). Implementation quality in school-based research: Roles for the prevention researcher. I Dinella, L. M. (Red.), *Conducting science-based psychology research in schools* (s. 129-151). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(1), 136-149. doi: 10.1037/0022-006x.71.1.136

## Appendix

### Appendix A: Faktorladninger for samtlige testledd og variabler

<b>Komponentmatrise</b>	
<i>Programintegritet</i>	<u>Komponent</u>
	1
Informasjonsfolder til foreldrene	.74
Litteratur	.70
Foreldremøter hvor mobbing er hovedtema	.66
Pedagogisk dag for skolens personale	.63
Skjerpet inspeksjon	.59
Klassemøter	.55
Video/film	.53
Klasseregler	.53
Rollespill	.52

<b>Komponentmatrise</b>	
<i>Tiltaksintegritet</i>	<u>Komponent</u>
	1
Brukskunnskap	.89
Kjenner forventninger	.87
Tro mot retningslinjer	.87
Rutiner	.85
Teoretisk kunnskap	.81
Bruker ferdigheter	.80
Prosedyrer	.78
Lest veiledningsmateriale	.75
Tilfredshet med praksis	.71

### Komponentmatrise

<i>Verdier og samordning</i>	<u>Komponent</u>
	1
S-Mening	.79
Kompleksitet	.75
Integrering i undervisningen	.75
Innsats	.70
S-Skolens prioritering	.69
Verdigrunnlag	.68
Egen prioritering	.54
Konsekventhet	.44
Skolens samordning	.34

### Komponentmatrise

<i>Veiledning</i>	<u>Komponent</u>
	1
Individuell veiledning	.87
Veiledningskvalitet	.87
Tilfredshet m/skolesituasjonen	.85
Tilfredshet m/kompetanse	.83
Veileders kompetanse om praksis	.83
Veileders teoret komp.	.83
Tilgang til veiledning	.80
Samtale med instruktør	.76
Tilfredshet med/utbytte	.76
Tilstrekkelig veiledning	.71
Tilgjengelighet	.64
Team-møter	.62



### Komponentmatrise

<i>Evaluering</i>	<u>Komponent</u>
	1
Evalueringer og informasjon	.88
Evalueringer og motivasjon	.87
Evaluering info om strategier	.86
Evaluering endrer praksis	.82
Integert evaluering av bruk	.82
Felles holdninger til evalueringer	.78
Deltakelse i evalueringer	.78
Integrert evaluering av effekt	.78
Evalueringer viktig for personlig utvikling	.63
Informasjonsspredning fra evalueringer	.61

### Komponentmatrise

<i>Kollektiv mestringstro</i>	<u>Komponent</u>
	1
Lærerne kan forebygge mobbing ved skolen	.85
Elevenes motivasjon for deltakelse	.76
Elevenes endringsmotivasjon	.71
Utrygghet blant elevene vanskeliggjør arbeidet	.66
Utholdenhet ved arbeidet	.65
Engasjere elever	.64
Nå frem til vanskelige elever	.60
Ferdigheter rundt mobbing	.59
Kan skape motivasjon	.58
Holdninger i lokalmiljøet vanskeliggjør arbeidet	.56
Trygghet på kompetanse om mobbeproblemer	.54
Forhold i kommunen påvirker arbeidet	.46

### Komponentmatrise

<i>Lærer-ledelse samarbeid</i>	<u>Komponent</u>
	1
Rektors ledelse	.90
Positiv til læreres initiativ	.89
Enighet om drift	.85
Støtte ved initiativ til endring	.84
Rektor bryr seg om læreres velvære	.82
Rektor fungerer som en pedagogisk leder	.81
Samarbeid	.80
Lærerne er velkommen hos ledelsen	.78
Rektor er en vennlig og åpen person	.71

### Komponentmatrise

<i>Lærer-lærer samarbeid</i>	<u>Komponent</u>
	1
Glede av arbeidet	.90
Hjelpfullhet blant lærerne	.89
Positiv kollegial atmosfære	.89
Aksept av nye lærere	.89
Profesjonell holdning	.89
Nysgjerrighet mot nye ting	.76
Enighet om arbeidsmetoder og pedagogiske fremgangsmetoder	.75

### Komponentmatrise

<i>Åpenhet i kommunikasjon</i>	<u>Komponent</u>
	1
Åpenhet om relasjoner til elever	.89
Diskusjon om elever	.88
Lærerne her rådgir hverandre	.85
Lærerne diskuterer relasjonene til elevene	.83
Lærerne samarbeider om pedagogiske metoder	.82
Mottar hjelp og støtte i møte med utfordringer	.77

### Komponentmatrise

<i>Innvirkning på arbeid i klasserommet</i>	<u>Komponent</u>
	1
Organisere eget arbeid i klassen	.91
Innvirkning på organisering ved skolen	.84
Egen organisering av arbeid	.72

### Appendix B: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) og Bartlett's test ( $\chi^2$ ) for samtlige variabler

Variabler	KMO	$\chi^2$
Programintegritet	.79	(36) 177.063 ***
Tiltaksintegritet	.90	(36) 649.846 ***
Verdier & prioriteringer	.80	(36) 259.678 ***
Veiledning	.92	(66) 848.660 ***
Evaluering	.90	(45) 699.424 ***
Kollektiv mestringstro	.77	(66) 511.324 ***
Lærer-ledelse samarbeid	.88	(36) 683.397 ***
Lærer-lærer samarbeid	.92	(25) 524.062 ***
Åpenhet i kommunikasjon	.84	(15) 440.708 ***
Endringsfokus <sup>1</sup>	.49	(6) 156.461 ***
Innvirkning på arbeid i klasserommet	.60	(3) 82.916 ***

<sup>1</sup> KMO og  $\chi^2$  var de samme uavhengig om *endringsfokus* ble benyttet som en eller to komponenter

## Appendix C: Spørreskjema

Side 1 av 8

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å studere videreføringen av mobbeprogrammet «Olweus» etter at innføringsperioden er ferdig. Vi er interessert i hvilke faktorer som har betydning for om skoler integrerer og viderefører Olweus-programmet i sine aktiviteter. Vi ønsker å se nærmere på lærernes opplevelse av Olweus-programmet, og hva som kan bidra til at dette og liknende programmer tas i bruk i skolen i fremtiden.

Alle skoler som i følge Utdanningsdirektoratet har iverksatt programmet i tiden 2004 til 2008 inviteres til å delta i studien. Resultatene fra undersøkelsen vil benyttes i undertegnedes mastergradsoppgave i samfunnspsykologi ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Det vil også være aktuelt å publisere resultatene i faglig relevante tidsskrift. En rapport vil bli sendt til skolene som deltar.

Det er frivillig å delta i studien, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Du kan når som helst trekke deg fra studien dersom du ønsker det. Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektslutt, senest i midten av august 2012. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Du samtykker i å delta ved å sende inn svarene på spørsmålene i spørreskjemaet. Vennligst besvar alle spørsmålene i én økt. Bryter du av underveis, vil du ikke kunne komme tilbake til dine svar. Det tar ca 15-20 minutter å svare på spørsmålene. Det er viktig for kvaliteten til undersøkelsen at så mange som mulig deltar, og at alle spørsmålene blir besvart.

Har du spørsmål vedrørende skjemaet eller undersøkelsen tar du kontakt med Tonje Frafjord, tlf. 979 60 493, eller Mons Bendixen, tlf 73 59 74 84.

Tusen takk for at du er villig til å delta!

Tonje Frafjord  
mastergradsstudent i psykologi

Mons Bendixen  
førsteamanuensis, veileder

Psykologisk institutt, NTNU

Neste

## Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd (å)

Side 2 av 8

### Bakgrunnsinformasjon

1. Kjønn

Kvinne

Mann

2. Alder

Under 25 år

25 - 39 år

40 år eller mer

3. Vennligst kryss av for hvilke(-t) skoletrinn du underviser ved.  
Her kan du krysse av ved flere alternativ.

1. trinn

2. trinn

3. trinn

4. trinn

5. trinn

6. trinn

7. trinn

4. Ansettelsesforhold

Fast stilling

Vikariat

Tilkalling

Annet

5. Hvor lenge har du vært ansatt ved denne skolen?

0-5 år

6-10 år

11-15 år

over 15 år

6. Bruker skolen din deler av, eller hele mobbeprogrammet Olweus som en integrert del av skolens aktiviteter?

Har aldri hørt om programmet

Bruker ikke programmet

Bruker deler av programmet

Bruker hele programmet

[Tilbake](#)

[Neste](#)

## Bruk av Olweus-programmet

7. Her ønsker vi informasjon om i hvilken grad du har benyttet deg av de følgende tiltakene fra Olweus-programmet *i etterkant* av innføringsperioden på 18 måneder. Vennligst kryss av det svaralternativet som stemmer overens med din praksis.

	aldri	sjelden	månedlig	ukentlig	daglig
Rollespill	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Litteratur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klasseregler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassemøter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Video/film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har lest lærerveiledningsmaterialet til Olweus-programmet			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vet hvordan det forventes at jeg skal bruke tiltakene i Olweus-programmet			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er tro mot Olweus-programmets retningslinjer (utredet eksempelvis i lærerveiledningsheftet, formidlet fra programmets instruktør, eller annet) i måten jeg utfører tiltakene i programmet			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ikke tilfreds med hvordan jeg utøver tiltakene i Olweus-programmet			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ikke utviklet en fast prosedyre for hvordan jeg benytter tiltakene i Olweus-programmet			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strategier og tiltak i Olweus-programmet er blitt en del av mine rutiner i arbeidet mitt			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg ser at en elev blir mobbet går jeg aktivt inn for å bruke mine ferdigheter knyttet til tiltakene jeg har lært gjennom Olweus-programmet			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forelderådets arbeidsutvalg holdes løpende oppdatert om arbeidet med Olweus-programmet på skolen			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Måloppnåelse

10. Hvor enig eller uenig er du i de følgende utsagnene?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Elevene har vært mottakelige for de tiltakene jeg har iverksatt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ikke oppnådd mine mål om elevenes grad av engasjement og deltakelse i tiltakene jeg har iverksatt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldre og foresatte ved skolen er inkludert i arbeidet med Olweus-programmet gjennom foreldresamtaler, foreldremøter, eller annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldre og foresatte er lite deltakende i skolens arbeid med Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Tilbake](#)
[Neste](#)

## Verdier og prioritering av Olweus-programmet

11. På bakgrunn av egen erfaring, kryss av for hvor enig eller uenig du er i de følgende utsagnene.

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Tiltakene er enkle å bruke i samsvar med grunnleggende verdier i andre programmer og/eller satsningsområder ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved skolen vår har vi en konsekvent intoleranse mot mobbing og gjentatt plaging blant elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiltakene i Olweus-programmet er i tråd med mine grunnleggende verdier for gode relasjoner mellom lærer og elev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever arbeidet med Olweus-programmet som lite meningsfylt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å forebygge og få slutt på mobbing ved skolen er ikke noe jeg prioriterer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olweus-programmet har lavere prioritet enn andre programmer og satsningsområder ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg prioriterer høyt at jeg skal integrere tiltakene i Olweus-programmet i undervisningen min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For at vi skal oppnå resultater er det viktig at jeg bruker Olweus-programmet aktivt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olweus-programmet blir samordnet med andre programmer og satsningsområder ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ønsker å bruke et annet forebyggende program i stedet for Olweus-programmet mot uønsket elevatferd (mobbing, antisosial atferd, uro i klassen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Dersom du ønsker å benytte et annet program fremfor Olweus-programmet, kryss av for hvilket program. Dersom du ikke ønsker å benytte et annet program, gå videre til neste spørsmål. Her kan du krysse av ved flere alternativ.

- PALS  
 Zero  
 Respekt  
 LP-modellen  
 Annet program

13. Bruker skolen din andre programmer rettet mot arbeid med uønsket elevatferd (mobbing, antisosial atferd, uro i klasserommet, eller annet)? Her kan du krysse av ved flere alternativ.

- PALS  
 Zero  
 Respekt  
 LP-modellen  
 Annet program  
 Vet ikke

## Din erfaring med veiledning knyttet til Olweus-programmet

14. Veiledning er hjelp til å utvikle kunnskap om Olweus-programmet, hvordan det skal benyttes og kan klargjøre felles målsetninger ved skolen for resultater av arbeidet med programmet. Dette innebærer også hjelp til å utvikle din egen lærerrolle og praksis. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Jeg har jevnlig samtaler med en intern instruktør ved skolen som en integrert del av arbeidet med Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg deltar regelmessig på team-møter hvor arbeidet med Olweus-programmet gjennomgås	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever at jeg får tilstrekkelig veiledning fra den eksterne ressursgruppa til Olweus-programmet, slik at jeg kan bruke programmet i tråd med programmets retningslinjer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledere eller instruktører er sjelden tilgjengelig ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ingen veiledere til å hjelpe meg i arbeidet med Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan be om veiledning dersom jeg har behov for det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veilederne har god kompetanse om hvordan Olweus-programmet kan brukes i praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledningen jeg har fått har vært informativ og god	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veilederne har god kunnskap om det teoretiske grunnlaget for Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veilederne er gode til å hjelpe meg med å overkomme utfordringer ved bruk av Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ikke fått nok kunnskap til at jeg vet hvordan jeg skal bruke Olweus-programmet i praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er lite fornøyd med veiledningssituasjonen ved denne skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er lite fornøyd med kvaliteten på veiledningen jeg får	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Hvem mottar du veiledning fra?

Her kan du krysse av ved flere alternativ.

- kollegaer  
 ledelsen ved skolen  
 interne instruktører ved skolen  
 eksterne instruktører  
 mottar ikke veiledning

Tilbake

Neste

### Din erfaring med evalueringer knyttet til Olweus-programmet

16. Evalueringer er systematiske undersøkelser som gir bakgrunn for beslutninger om noe (program, prosess, organisasjon, system, eller produkt). Evalueringer kan bidra til videreutvikling av tjenester, eller tilpasning av praksis. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Regelmessige evalueringer av effekten av Olweus-programmet på mobbeatferd ved skolen er en integrert del av skolens arbeid med programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regelmessige evalueringer av hvordan vi bruker Olweus-programmet i praksis er en integrert del av skolens arbeid med programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har deltatt i evalueringer av hvordan Olweus-programmet blir utført ved denne skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen ved skolen er initiativtaker til at det gjennomføres evalueringer av arbeidet med Olweus-programmet ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeidskollegaer av meg er initiativtaker til at det gjennomføres evalueringer av arbeidet med Olweus-programmet ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får lite informasjon om resultatene fra evalueringer av Olweus-programmets effekt på mobbeatferd ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evalueringer av arbeidet hjelper meg til å se resultater av det arbeidet vi gjør gjennom Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evalueringer gir meg en indikasjon på om arbeidsstrategiene våre virker eller ikke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evalueringer hjelper meg til å se hvordan jeg kan endre eller forbedre praksisen min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjon om resultatet av arbeidet med Olweus-programmet bidrar til å styrke min motivasjon for å bruke Olweus-programmet aktivt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er en felles holdning ved skolen at evalueringer er gode å benytte som et utgangspunkt for kompetanseutvikling hos de ansatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener at evalueringer er viktig for at jeg kan videreutvikle mine strategier for hvordan jeg bruker tiltakene i Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Din erfaring med tilbakemeldinger knyttet til Olweus-programmet

17. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Jeg får tilbakemeldinger fra interne instruktører ved skolen på min arbeidsinnsats knyttet til bruk av tiltak fra Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får tilbakemelding fra ledelsen ved skolen på min egen arbeidsinnsats knyttet til bruk av tiltak i Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får tilbakemeldinger av kollegaer på min arbeidsinnsats knyttet til bruk av tiltak i Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mottar informasjon om hvordan andre skoler i kommunen arbeider med Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mottar informasjon om hvilke resultater andre skoler i kommunen har oppnådd gjennom arbeid med Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ønsker meg oftere tilbakemelding på min arbeidsinnsats knyttet til min bruk av Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Felles visjon

18. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Jeg er ikke kjent med hvilken målsetting skoleledelsen har for skolens arbeid med Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ikke kjent med hvilken målsetting kollegaene mine har for sitt arbeid med Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved skolen har vi en felles visjon om at vi skal klare å få bukt med mobbeatferden ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved skolen har vi en felles visjon om at vi skal klare å forhindre at mobbing skjer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved skolen har vi et felles ansvar for å bruke Olweus-programmet i tråd med retningslinjene i lærerveiledningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilbake

Neste



## Kollektiv mestringsforventning

19. Her ber vi deg svare i tråd med din oppfatning av hva du tror at du og dine kolleger er i stand til å utrette med tanke på resultater av deres bruk av Olweus-programmet. Dette gjelder mestringsforventning per dags dato, uavhengig om din skole bruker programmet eller ikke.

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Når lærerne her støter på en utfordring løser vi den på en effektiv måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne her har den kompetansen vi trenger for å løse arbeidsoppgavene på en god måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dersom vi møter utfordringer legger vi inn den innsatsen som trengs for å løse utfordringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte ved skolen klarer å nå frem til vanskelige elever med tiltakene de bruker fra Olweus-programmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte her er trygg på at de kan engasjere elevene sine i tiltakene de bruker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte her har tro på at de kan forebygge mobbing ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvis en elev ikke vil endre sin atferd eller samspillmønstre med andre elever blir han/hun gitt opp av lærerne ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte her har ikke de ferdighetene som skal til for å forebygge eller stoppe mobbing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene ved skolen er motiverte for å delta i arbeidet med å forebygge mobbing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte her kan motivere elevene til å endre sin atferd og samspillmønstre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene våre er gjennomgående ikke motiverte for å endre sin atferd eller samspillmønstre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forholdene i kommunen vår sikrer elevene gode muligheter til endring av atferd og samspillmønstre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utrygghet blant elevene på skolen gjør det vanskelig å få til endringsorientert arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Holdninger i lokalmiljøet gjør det vanskelig for elevene å endre atferd og samspillmønstre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte her har ikke de ferdighetene som trengs for å kunne arbeide med mobbeproblematikk blant elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Tilbake](#)
[Neste](#)

## Skoleklima

I hvilken grad er du enig eller uenig i de følgende utsagnene? Vennligst sett et kryss ved den grad som stemmer best overens med din egen erfaring. Dette gjelder skoleklima per dags dato, uavhengig av om skolen din benytter Olweus-programmet eller ikke.

### Lærer-ledelse samarbeid

20.

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Samarbeidet mellom lærerne og skolens ledere er generelt godt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne og ledelsen er som regel enige om hvordan skolen skal drives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen støtter som regel lærernes forslag til endringer ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever at jeg kan gå til ledelsen med mine utfordringer ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen er som regel positiv til lærernes forslag om endringer ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rektor utøver en god og effektiv ledelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rektor ser det som viktig å være en pedagogisk leder for lærerne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rektor viser oppmerksomhet for lærernes personlige velvære	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rektor er en vennlig og åpen person	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Lærer-lærer samarbeid

21.

	I svært liten grad	I liten grad	Verken / eller	I stor grad	I svært stor grad
Jeg liker den kollegiale atmosfæren ved denne skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker lærernes profesjonelle holdning ved denne skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne ved denne skolen er hjelpfulle overfor hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne ved denne skolen er som regel enige om arbeidsmetoder og pedagogiske fremgangsmåter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nye lærere blir lett akseptert ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har glede av å arbeide ved denne skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne ved denne skolen er nysgjerrige på å prøve ut nye arbeidsmetoder og samarbeidsmåter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Åpenhet i kommunikasjon

22.

	I svært liten grad	I liten grad	Verken / eller	I stor grad	I svært stor grad
Jeg diskuterer med de andre lærerne ved skolen hvordan jeg arbeider med mine elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg snakker åpent med de andre lærerne ved skolen om mine relasjoner til elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne ved skolen snakker åpent sammen om deres relasjoner til elevene deres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne ved skolen samarbeider om arbeidsmetoder og pedagogiske fremgangsmåter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne ved skolen rådgir hverandre om yrkesfaglige temaer og anliggender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når en lærer har problemer i/med undervisningen vil andre lærere tilby hjelp og støtte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Endringsfokus

23.

	I svært liten grad	I liten grad	Verken / eller	I stor grad	I svært stor grad
I hvilken grad har du endret undervisningen din i etterkant av de første 18 månedene med innføringsperioden av Olweus-programmet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad har relasjonene dine til elevene dine endret seg i etterkant av de første 18 månedene med innføringsperioden av Olweus-programmet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er nysgjerrig på å prøve ut nye undervisningsmetoder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ikke nysgjerrig på å prøve ut nye måter å arbeide med elevene på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Innvirkning på arbeidet i klasserommet

24.

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Jeg har stor innvirkning på organiseringen av arbeidet i mitt klasserom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har liten mulighet til å organisere arbeidet i klasserommet slik jeg selv skulle ønske	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er ganske fri til å organisere arbeidet i klassen min slik jeg selv ønsker det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleklimaet ved denne skolen har endret seg til det bedre i løpet av de siste 5 årene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Dersom du synes at skolemiljøet har endret seg i løpet av de siste 5 årene, på hvilken måte?

Tilbake

Neste

## Kontroll

26. Vennligst sett et kryss ved den grad som stemmer best overens med din egen erfaring.

	I svært liten grad	I liten grad	Verken / eller	I stor grad	I svært stor grad
Jeg kan ta beslutninger på egen hånd innenfor mitt eget arbeidsområde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har mulighet til å påvirke avgjørelser som tas på skolen vår	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved skolen vår tar vi ofte beslutninger på et demokratisk grunnlag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har liten mulighet til å bestemme hvordan jeg vil utføre jobben min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har muligheten til å påvirke ting som skjer på skolen i alminnelighet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Tilbake](#)[Ferdig](#)

**Invitasjon til å delta i en undersøkelse om videreføring av Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd**

Undersøkelsen er en del av min mastergradsstudie i samfunnspsykologi. Studien tar sikte på å utvikle kunnskap om prosesser i skolen som er relatert til dennes videreføring av mobbeprogrammet Olweus etter at innføringsperioden er endt. Internasjonal forskning antyder at kun et fåtall av skolene som har innført mobbeprogram eller andre typer program mot uønsket elevatferd viderefører programmet etter 3-5 år<sup>1</sup>. Det er viktig å oppnå kunnskap om de psykologiske aspektene ved arbeid i skolen. Kunnskap om lærernes opplevelse av innføringsprosessen og videreføring av Olweus mobbeprogram kan benyttes til å fasilitere fremtidige levedyktige mobbeprogram.

Jeg er interessert i å finne ut mer om hvilke faktorer som har betydning for om skoler integrerer og viderefører Olweus-programmet i sine aktiviteter. Studien består av en nettbasert spørreundersøkelse av lærernes opplevelser knyttet til Olweus-programmet og deres arbeidsmiljø. Denne studien søker å kaste lys over lærernes opplevelse av Olweus-programmet, og bidra til at liknende programmer i fremtiden blir bedre tilpasset skolens kontekst. Alle skoler som i følge Utdanningsdirektoratet har iverksatt programmet i tiden 2004 til 2008 er invitert til å delta i studien. *Det er viktig for kvaliteten til undersøkelsen at så mange som mulig deltar, og at alle spørsmålene blir besvart.*

Det er frivillig å delta i studien, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Du samtykker i å delta ved å sende inn svarene på spørsmålene i spørreskjemaet. Du kan når som helst trekke deg fra studien dersom du ønsker det. Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektslutt, senest ved slutten av august 2012. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Resultatene fra undersøkelsen vil benyttes i undertegnede mastergradsoppgave i samfunnspsykologi ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Det vil også være aktuelt å publisere resultatene i faglig relevante tidsskrift. En rapport vil bli sendt til skolene som deltar.

Vi tror at denne studien vil være av stor interesse for lærere, pedagoger og øvrige ansatte i skolen, da viktig kunnskap om deres arbeidsmiljø kan bidra til at mobbeprogram eller liknende program mot uønsket elevatferd kan tilrettelegges for deres arbeidshverdag. Vi håper at det er ønskelig for de ansatte ved din skole å delta.

For ytterligere informasjon om studien er det bare å ta kontakt.

Fristen for å ta spørreundersøkelsen er 10 dager, det vil innen mandag 30. januar, 2012.

Med vennlig hilsen

Tonje Frafjord  
mastergradsstudent  
Psykologisk Institutt, NTNU  
Tlf: 979 60 493

Mons Bendixen  
førsteamanuensis, veileder  
Psykologisk institutt, NTNU  
Tlf: 735 97 484

<sup>1</sup> Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005; Fullan, 2007

## Appendix E: Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Mons Bendixen  
Psykologisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.12.2011

Vår ref: 28750 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28750	<i>Læreren som endringsagent i skolen ved implementering av antimobbeprogrammet Olweus. Suksesskriterier for skolens videreføring av programmet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Mons Bendixen</i>
Student	<i>Tonje Frafjord</i>

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

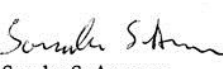
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Tonje Frafjord, Skansegata 6, 7014 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arne.andersen@uit.no](mailto:martin-arne.andersen@uit.no)