

Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø

Notat skrevet på bestilling fra Djupedals-utvalget

April, 2014

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning
Universitetet i Stavanger

Innhold

Innledning.....	3
Elevenes rettighet til et godt psykososialt skolemiljø	3
Vektlegging av den enkelte elevs opplevelse	4
Et godt psykososialt miljø må dekke sentrale behov hos elevene.....	4
Generelle tiltak for et godt psykososialt skolemiljø.....	5
Ledelse og strukturering av læringsaktiviteter og samhandling mellom elevene	5
Relasjoner og sosial støtte	6
Konstruktiv elevmedvirkning.....	8
Gode relasjoner mellom lærere og foreldre.....	8
Det psykososiale skolemiljøet og mobbing.....	9
Begrepet mobbing	9
Et godt psykososialt skolemiljø kan forebygge mobbing	9
Mobbespesifikk forebygging, avdekking og intervensjon	10
Forebygging rettet spesifikt mot mobbing og annen anti-sosial atferd	11
Avdekking av mobbing	11
Tiltak for å stoppe pågående mobbing	12
Oppfølging av elever som er blitt utsatt for mobbing	12
Kjennetegn ved skoler som klarer å utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø 13	
Skoleorganisasjonens betydning for å utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø	13
Ledelse	14
Skolers endringsberedskap og kapasitet for utvikling.....	15
Generell og intervensjonsspesifikk kapasitet	16
Implementeringskvalitet.....	16
Trening og veiledning sentralt for å lykkes.....	17
Oppsummering	18
Referanser.....	20

Innledning

Dette notatet gir en beskrivelse av forhold som er viktige for å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø. Forhold på både klasse- og skolenivå blir behandlet. Det er lagt vekt på å støtte framstillingen med sentral teori og forskning på feltet, men notatet kan ikke betraktes som en systematisk gjennomgang av denne litteraturen. Innledningsvis gis det en beskrivelse av elevers rettighet til et godt psykososialt skolemiljø og en argumentasjon for at kvaliteten på det psykososiale skolemiljøet avhenger av i hvilken grad det tilfredsstiller sentrale behov hos elevene. Notatet er basert på bidrag fra flere ansatte ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Professor Sigrun Ertesvåg og professor Edvin Bru har vært ansvarlige for sammenskrivingen.

Elevenes rettighet til et godt psykososialt skolemiljø

Opplæringsloven pålegger skolen å arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (Opplæringsloven § 9a-3).

Begrepet psykososialt miljø er ikke et entydig begrep. I arbeidslivet inkluderer det som regel både psykologiske jobbkraav og mellommenneskelige forhold (NOU 2010:13).

I skolesammenheng synes hovedvekten å ligge på mellommenneskelige forhold eller det sosiale miljøet, selv om lærings situasjonen også er nevnt.

Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Psykologiske, sosiale og faglige aspekter av læringsmiljøet er imidlertid så sterkt sammenvevd at det er vanskelig og i praksis lite hensiktsmessig å skille dem fra hverandre. Forskning viser for eksempel at elevenes opplevelse av faglig støtte fra læreren er sterkt relatert til deres opplevelse av emosjonell støtte fra læreren (Bru, Stephens & Torsheim, 2002). Tilsvarende viser forskning at opplevd emosjonell støtte fra eller gode relasjoner til læreren, er tett integrert med aspekter av læringsmiljøet som fremmer elevenes motivasjon for læring (Federici & Skaalvik, 2013; Stornes, Bru & Idsoe, 2008). På grunn av behov for avgrensning av det fagfeltet som omhandles, vil dette notatet likevel ha et primærfokus på sosiale aspekter av læringsmiljøet, som lærer-elev-relasjonen og relasjoner mellom elever. Det må imidlertid understrekes at alle forhold som er av betydning for elevenes opplevelse av å kunne mestre læringsarbeidet, som for eksempel utforming av tilbakemeldinger på elevenes læringsarbeid, har vesentlig betydning for elevenes opplevelse av det psykososiale skolemiljøet.

Vektlegging av den enkelte elevs opplevelse

Opplevelsen av det psykososiale miljøet dannes av samspillet mellom kjennetegn ved den enkelte elev og kvaliteter ved miljøet. Veilederen til kapittel 9a i Opplæringsloven og Utdanningsdirektoratets rundskriv «Retten til et godt psykososialt miljø» (Udir-2-2010) understreker at fokuset skal være på den enkelte elevs opplevelse eller den virkningen læringsmiljøet har på den enkelte elevs helse, trivsel og læring:

En elevs rett skal ikke begrenses av kollektive vurderinger av hvordan miljøet er. Retten i § 9a-1 er ikke knyttet opp mot det totale miljøet, en tenkt gjennomsnittselev eller lærerens oppfatning, men mot virkningen miljøet faktisk har på den enkelte elevens helse, trivsel og læring. Dette understrekes i det daværende Utdannings- og forskningsdepartementets veileder til kapittel 9a side 4: ”Bestemmelsen understreker at det avgjørende i loven er hvilken virkning skolemiljøet har på elevene, og ikke hvorvidt de enkelte sidene ved miljøet tilfredsstiller målbare verdier” (Udir-2-2010, s. 3).

Dette er en viktig påpekning, da opplevelsen av det psykososiale skolemiljøet varierer betydelig mer innenfor den samme klassen enn mellom klasser (Bru, m.fl., 2002). Det «gjennomsnittlige» psykososiale skolemiljøet kan være godt selv om det er enkelte elever har det vanskelig. En skal også være oppmerksom på det at det kan være ekstra vanskelig å føle seg mistilpasset i en klasse der medelevene opplever et godt psykososialt miljø (Anderman, 2002).

Forskjellene i opplevd psykososialt miljø innenfor den samme klassen og skolen kan skyldes at elever på tross av at de går i samme klasse eller skole kan være eksponert for ulike miljø fordi de blir behandlet forskjellig av lærere og medelever. I tillegg vil individuelle psykologiske forhold påvirke opplevelsen av miljøet. Individuelle psykologiske faktorer påvirker antakelig opplevelsen av det psykososiale skolemiljøet like mye som intelligens påvirker skoleprestasjonene (Von Tetzchner, 2012). I arbeidet for et godt psykososialt skolemiljø er det viktig å kjenne elevenes egenart, ressurser og sårbarheter og så langt som mulig ta hensyn til dette (Bru, 2011).

Et godt psykososialt miljø må dekke sentrale behov hos elevene

Elevenes opplevelse er et produkt av hvordan vi vurderer forhold i miljøet i relasjon til våre ressurser og behov (se for eksempel Lazarus, 1999). På grunn av at opplevelsen av det psykososiale skolemiljøet er nært knyttet til sentrale behov hos eleven, kan det være hensiktsmessig at vurderingen av det psykososiale skolemiljøet knyttes til en bedømmelse av i hvilken grad eleven opplever at skolemiljøet bidrar til å oppfylle og ikke true sentrale menneskelige behov. Litteraturen på feltet fremhever følgende sentrale menneskelige behov: 1) behov for trygghet og sikkerhet, 2) behov for tilknytning, 3) behov for kompetanse og 4) selvstendighet eller autonomi (Maslow, 1943; Ryan & Deci, 2008). Når det gjelder behov for selvstendighet eller autonomi, kan det være nødvendig å presisere at det ikke dreier seg om å være uavhengig av andre eller handle på andres bekostning, men om et behov for å kunne være en aktør i eget liv og ha en nødvendig grad av påvirkning på sine livsbetingelser, i denne

sammenheng på eget læringsarbeid og samhandling med lærere og medelever (Deci & Vansteenkiste, 2004).

Dette innebærer at for å kunne bidra til et godt psykososialt læringsmiljø, må lærere kjenne elevenes egenart og behov. Det vil derfor være nødvendig systematisk å innhente informasjon både om den enkelte elevs behov og om i hvilken grad den enkelte elev opplever et godt psykososialt skolemiljø. Dette er informasjon som lærere kan skaffe seg gjennom bevisst refleksjon knyttet til den daglige samhandlingen med eleven, gjennom elevsamtaler og gjennom en god og informativ dialog med elevens foresatte.

Generelle tiltak for et godt psykososialt skolemiljø

Ledelse og strukturering av læringsaktiviteter og samhandling mellom elevene

God ledelse og strukturering av læringsaktivitetene er en forutsetning for at elevenes arbeidssituasjon skal bli forutsigbar og for at elever skal føle seg trygge og ivaretatt. Det er også avgjørende for å kunne bygge gode relasjoner og legge til rette for elevmedvirkning for gjennom dette å kunne imøtekomme elevenes behov for tilhørighet og selvstendighet (Drugli, 2012; J. S. Marzano & Pickering, 2003; Ogden & Hagen, 2013; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'alessandro, 2013; Wubbels, 2011). Godt etablerte regler og rutiner vil også kunne tjene som modell for elevens selvregulering av oppførsel og tilnærming til læringsarbeidet (Doll, Zucker & Brehm, 2004; Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002).

For å skape et godt strukturert læringsmiljø er det viktig å etablere gode regler og rutiner. Få og enkle regler fungerer bedre enn mange detaljerte regler. Eksempler på hensiktsmessige regler er: 1) «I denne klassen respekterer vi og tar hensyn til hverandre», 2) «Vi er på skolen for å lære så mye og så godt vi kan», 3) «Vi hjelper hverandre med læringsarbeidet slik at alle lærer best mulig» og 4) «I denne klassen får alle delta i samarbeid og lek». Tilsvarende bør det utvikles enkle og klare rutiner for læringsarbeidet og samhandlingen i klassen. Eksempler på dette er: 1) «Når timen skal starte, finner vi plassene våre raskt og stille», 2) «Vi ber om ordet ved å rekke opp hånden før vi sier noe», 3) «Når læreren ber om oppmerksomhet, blir vi raskt stille og vender oppmerksomheten mot henne/ham» og 4) «Når vi samarbeider, starter vi med å høre hverandres synspunkter på hvordan vi skal utføre arbeidet» (se for eksempel R. J. Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid & Marzano, 2005; Ostrosky, Jung, Hemmeter & Thomas, 2008). Etablering av slike regler krever at lærere og elever samtaler om hva reglene innebærer. Gjennom dette arbeidet vil konsekvenser av reglene konkretiseres, og elevene vil kunne utvikle en bedre forståelse for hvorfor akkurat disse reglene legges til grunn for å strukturere læringsmiljøet. Tilsvarende må det etableres effektive rutiner for hvordan læringsarbeidet og samhandlingen mellom elevene skal foregå.

Etablering av regler og rutiner bør betraktes som et læringsarbeid. På samme måte som annet læringsarbeid, krever dette øvelse og konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006; Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi & Vo, 2009). Tilsvarende annen læring må etablering av regler og rutiner støttes av positive forventninger fra lærernes

side. Dette innebærer at læreren tydelig gir beskjed om hva som forventes når det gjelder elevenes atferd, ikke minst når det gjelder hvordan de oppfører seg mot hverandre. Oppfølging av regler og rutiner er en kontinuerlig prosess med gjentatte repetisjoner, slik at ingen er i tvil om hvilke regler som gjelder.

Å signalisere en positiv forventning om at elevene kan klare å overholde regler og rutiner er ofte mer effektivt enn å korrigere avvik, eller som Curwin & Mendler (1988) uttrykker det: «Catch them being good». Å gi positive tilbakemeldinger når elevene oppfører seg bra er derfor et viktig virkemiddel for læreren. Dette vil øke sjansen for at elevene viser den ønskede atferden også i fremtiden (Pianta, 1999). Bekreftelser av ønsket atferd kan være i form av korte verbale utsagn, smil eller andre former for ikke-verbale signaler (R. J. Marzano, m.fl., 2005).

Et godt psykososialt skolemiljø er også avhengig av at læreren kan reagere effektivt når elever bryter regler. Reaksjonene bør gjøres på en respektfull måte og uten at det tiltrekker seg unødig oppmerksomhet. Ved mindre regelbrudd er det som oftest mest effektivt å reagere med ikke-verbale signaler, som å bevege seg mot eleven, oppnå øyekontakt eller bruke et avtalt tegn som signaliserer at elevene skal huske på hvilke regler som gjelder. Alternativt kan det gis en rolig og lavmælt verbal påminnelse om reglene som gjelder (R. J. Marzano, m.fl., 2005). Ved mer alvorlige regelbrudd er det nødvendig med tydeligere reaksjoner og slike regelbrudd bør etterfølges av logiske konsekvenser som elevene vet om på forhånd. Negativ atferd må følges opp raskt og på en konsekvent og vennlig måte (Pianta, m.fl., 2002). Det er også viktig å være oppmerksom på at negative reaksjoner kan være en kostnad for lærer-elev-relasjon, og at det innen rimelig tid må kompenseres for med tiltak som styrker denne relasjonen.

Relasjoner og sosial støtte

Den sosial støtte som ligger i gode relasjoner øker elevers evne til å takle utfordringer og fremmer deres mentale helse. *Relasjonen mellom lærer og elev* er en bærebjelke for elevenes motivasjon, trivsel og velvære, og dermed en kjernefaktor i det psykososiale skolemiljøet (Cornelius-White, 2007; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson & Rebus, 2005; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi & Østergaard, 2008; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Thapa, m.fl., 2013).

Flere forskere har oppsummert sentrale kjennetegn ved læringsmiljø som fremmer gode relasjoner mellom lærere og elever (Drugli, 2012; Noddings, 2005; Pianta, Hamre & Allen, 2012; Rimm-Kaufmann, 2011). Basert på denne litteraturen kan tre sentrale aspekter fremheves:

1. *Læreren formidler aksept og varme.* En lærer som vises at han/hun trives med og bryr seg om elevene sine, får elevene til å føle seg akseptert og anerkjent. Elevene som opplever nærhet og trygghet i relasjon med læreren vil også med større sannsynlighet be læreren om hjelp både i forhold det faglige og sosiale. En slik lærer er åpen, viser

interesse for elevene, og kommuniserer med elevene sine på en gjensidig respektfull måte.

2. *Læreren kjenner elevene og gir støtte ved behov.* Å kjenne elevenes bakgrunn, interesser, læreforutsetninger, samt deres sosiale og emosjonelle ressurser og utfordringer, er et viktig grunnlag for å bygge gode relasjoner. Når læreren kjenner elevene sine, vil det være mulig å yte støtte og hjelp tilpasset elevenes evner og forutsetninger.
3. *Sensitivitet overfor elevens signaler.* Når læreren er sensitiv overfor elevens signaler, vil det være mulig å raskt avdekke når en elev har behov for støtte, og å respondere adekvat både når det gjelder faglige og sosiale utfordringer.

En lærer som formidler aksept og varme, er sensitiv for elevenes signaler og gir støtte som er tilpasset elevenes behov, og vil bidra til å oppfylle sentrale menneskelige behov for trygghet, tilhørighet og kompetanse. I tillegg til at en god lærer-elev-relasjon bidrar positivt til å møte flere behov hos eleven, bringer det også lærere i en posisjon som gir læreren påvirkningskraft i forhold til eleven.

Gode relasjoner til medelever er avgjørende for å oppleve tilhørighet til skolen og det bidrar positivt til elevenes selvfølelse og motivasjon (Ladd, 2005; Malecki & Elliot, 2002; Ystgaard, 1997). Gjennom en god innsats for å skape gode relasjoner til elevene, kan læreren være en modell for hvordan elevene etablerer relasjoner til hverandre (Drugli, 2012; Hughes & Kwok, 2006; Luckner & Pianta, 2011). Læreren er også sentral når det gjelder å etablere normer for hvordan elevene skal samarbeide med hverandre og for hvordan konflikter skal løses. Gode elev-elev-relasjoner kan fremmes ved at læreren oppmuntrer til at elevene samarbeider om læringsarbeidet og etablerer rutiner for dette (Koplow, 2002; Wentzel, 1993). Et godt samarbeid kan også stimuleres ved åpne konstruktive samtaler om hvordan samarbeidet mellom elevene best kan organiseres. Klassemøter kan for eksempel hjelpe elever til å forstå medelevers perspektiv og bedre kunne ta hensyn til deres behov (Mulvey & Cauffman, 2001). Elever som er sosialt marginalisert kan ha særlig nytte av å få anledning til å samhandle med sosialt kompetente medelever i par eller i mindre grupper (Doll, m.fl., 2004).

Sosial og emosjonell læring er en prosess for å utvikle grunnleggende sosiale og emosjonelle ferdigheter blant barn og unge. Dette dreier seg om ferdigheter som å gjenkjenne og håndtere egne følelser, sette seg inn i andres perspektiv, sette seg positive mål, etablere og opprettholde positive relasjoner, ta ansvarlige avgjørelser og håndtere sosiale situasjoner konstruktivt (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Elias m.fl., 1997). Spesifikk innsats for å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, kan øke elevenes evne til å ta andres perspektiv, og derigjennom til å kunne ta hensyn til medelevers behov og til å kunne inngå i en mer støttende samhandling. På denne måten kan tiltak for sosial og emosjonell læring bidra til et bedre psykososialt skolemiljø (Durlak, m.fl., 2011; Guerra & Bradshaw, 2008). Spesifikke tiltak rettet mot hele elevgruppa for å fremme empati og prososiale holdninger, har også vist seg å være en effektiv komponent i forebygging av mobbing (Kärna m.fl., 2011).

Konstruktiv elevmedvirkning

Elevmedvirkning kan bidra til helse og velvære ved at det bidrar til å oppfylle behovet for selvbestemmelse eller autonomi. Elevmedvirkning kan også bidra til at elevene opplever å ha mer kontroll over sin situasjon på skolen og dermed oppfatter skolemiljøet som mer forutsigbart. Opplevelse av kontroll og forutsigbarhet beskytter mot opplevelse av stress og bidrar til velvære og motivasjon for innsats og læring (Karasek, 1992; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004). Elevmedvirkning kan også bidra til at elever identifiserer seg med skolens sosiale regler og føre til at elevene tar mer ansvar for hverandre også når lærerne ikke er tilstede (Roth, Kanat-Maymon & Bibi, 2011). Å legge til rette for konstruktiv elevmedvirkning kan være utfordrende, da en kan risikere å gi dominerende elever innflytelse over skolemiljøet på en måte som har negativ innflytelse på medelevers psykososiale skolemiljø. Elevmedvirkning må derfor alltid fundamenteres på en godt etablert struktur og godt etablerte prososiale normer for samhandlingen mellom elevene (Jang, Reeve & Deci, 2010).

Et viktig utgangspunkt for elevmedvirkning er at lærerne lytter til og i rimelig utstrekning tar hensyn til elevenes synspunkter og ønsker. I tillegg vil konstruktiv elevmedvirkning dreie seg om at elever får mulighet til å gjøre valg når gjelder hvordan de arbeider med læringsoppgaver, og at det gjennomføres drøftinger av hvordan regler for livet i klasserommet best kan utformes, og at fornuftige forslag til justering av regler tas hensyn til.

Det er naturlig at elevers medvirkning øker med alder og modenhetsnivå. Forskning tyder imidlertid på at dette ikke er tilfelle (Bru, Stornes, Munthe & Thuen, 2010). En innsats for mer konstruktiv elevmedvirkning er derfor særlig relevant i ungdomsskolen og videregående skole.

Gode relasjoner mellom lærere og foreldre

Foreldrene er viktige samarbeidspartnere når det skal etableres et godt psykososialt skolemiljø for elevene (Desforges & Abouchaar, 2003). Når foreldre og lærere gjensidig utveksler forventninger og støtter hverandre i arbeidet med å fremme elevenes faglige og psykososiale utvikling, ser vi at dette får betydning for elevenes trivsel og læring. Ved at lærere og foreldre har en god relasjon seg imellom, vil dette også kunne få betydning for deres relasjon til elevene. Mange foreldre er ikke oppmerksomme på hvor stor betydning de har for elevenes læringsmiljø og for utvikling av prososiale normer blant elevene. Det er derfor viktig at både den enkelte forelder og hele foreldregruppen informeres om dette og oppfordres til å engasjere seg i barnas skolegang både hjemme og på skolen (Nordahl, 2007).

Et kvalitativt godt samarbeid mellom hjem og skole betinger at partene har en åpen og respektfull dialog basert på gjensidighet, hvor foreldrene føler seg ivaretatt når de henvender seg til skolen. Forskning viser imidlertid at dette ikke alltid er tilfelle (Westergård & Galloway, 2004), og særlig foreldre til barn som blir mobbet, opplever avmakt i sitt møte med skolen (E. Roland, 2014). Flere faktorer innen skolen som system ser ut til å kunne ha

betydning for kvaliteten på samarbeidet med foreldrene. Lærernes tro på egen kompetanse innen klasseledelse og deres håndtering av krevende elevsituasjoner, kan ha betydning for kvaliteten på samarbeidet med foreldrene og dermed også for elevenes læringsmiljø (Westergård, 2007).

Særlig nyutdannede lærere opplever usikkerhet i forhold til deres kompetanse til å kunne etablere et godt foreldresamarbeid, og da særlig når elevene viser utfordrende atferd (Andersson, 2003; Bayer & Brinkkjær, 2003; Denessen, Bakker, Kloppenburg & Kerkhof, 2010; Westergård, 2013). Også annen forskning fremhever at lærere trenger ny kunnskap og bedre strategier for å kunne tilrettelegge for et foreldresamarbeid som bidrar til at foreldres ressurser utnyttes effektivt i arbeidet for å skape et godt psykososialt skolemiljø (Drugli, 2008; Smit, Driessen, Sluiter & Slegers, 2007; Westergård, 2010).

Det psykososiale skolemiljøet og mobbing

Overgrep i relasjoner mellom elever og mellom lærere og elever er alvorlige utfordringer i det psykososiale skolemiljøet. Det blir brukt ulike betegnelser om dette. Eksempler på betegnelser som blir brukt er krenkelse, vold, trakassering, trusler og mobbing. Kunnskapen om slike forhold er først og fremst utviklet i forhold til mobbing, og denne delen av notatet vil derfor primært ta utgangspunkt i kunnskapen om hvordan mobbing kan motvirkes.

Begrepet mobbing

Standarddefinisjoner utgjør en svært viktig forutsetning for å akkumulere kunnskap; slik også med mobbing. Og siden begynnelsen på 80 – tallet har følgende definisjon i prinsippet dannet grunnlaget for internasjonal forskning.

Mobbing er gjentatt negativ atferd fra en eller fra flere sammen, rettet mot en som ikke kan forsvare seg (Olweus & Roland, 1983; Smith, 2005; Sullivan, 2010).

Mobbingen kan foregå i et fysisk eller virtuelt rom.

Denne definisjonen rommer altså også viktige forhold ut over den negative atferden; nemlig at denne atferden er ritualisert og asymmetrisk. Selve atferden kan variere svært mye; fysisk eller verbal trakassering, trusler, ryktespredning, utestenging etc. Definisjonen definerer ikke noe motiv, for eksempel rasisme, eller en subjektiv opplevelse som krenkelse.

Et godt psykososialt skolemiljø kan forebygge mobbing

Gjennom norsk og internasjonal forskning er det empirisk dokumentert og/eller teoretisk antatt at noen sider ved læringsmiljøet har særlig betydning for mobbing mellom elevene. Godt etablerte prososiale normer og gode relasjoner mellom elevene viser sammenheng med redusert forekomst av mobbing (Cowie, 2000; E. Roland, 1998, 2014; Salmivalli, 2010). Tydelig klasseledelse er en viktig faktor ved skolemiljøet som reduserer forekomst av

mobbing (E. Roland, 2014; E. Roland & Galloway, 2002). De mest aktive plagerne har en høy profil på *proaktiv aggressivitet*, som innebærer en tendens til å bruke aggresjon – for eksempel å mobbe medelever - for å oppnå bestemte sosiale gevinster, det være seg makt og/eller tilhørighet i en gruppe (E. Roland & Idsoe, 2001). Tydelig og oppmerksom klasseledelse er nødvendig for å utøve den sosiale kontroll som trengs for å regulere slik atferd (Ttofi & Farrington, 2008, 2012). Tydelig klasseledelse kan også ha en indirekte effekt gjennom å etablere normer som tilsier at mobbing ikke er tillatt og bidra til god og støttende samhandling mellom elevene (E. Roland, 2014; E. Roland & Galloway, 2002).

For noen grupper kan *mål om tilhørighet* være en mer fremtredende drivkraft for mobbing enn mål om status eller makt. Forskning tyder for eksempel på at for *innvandrer gutter* er ønsket om tilhørighet en viktig drivkraft bak mobbingen (Fandrem, Ertesvåg, Strohmeier & Roland, 2010; Fandrem, Strohmeier & Roland, 2009; Strohmeier, Fandrem & Spiel, 2012; Strohmeier, Fandrem, Stefanek & Spiel, 2012). Når tilhørighet er drivkraften bak mobbingen, blir et viktig forebyggende tiltak å ha fokus på å gi alternative tilhørighetsopplevelser som kan kompensere, slik at det ikke tyns til mobbing som strategi for å oppnå følelsen av tilhørighet. Sentralt for å vite hva som kan gjøres overfor innvandrer gutten som mobber er da at læreren må gjøre seg kjent med elevens egenart og behov, og så videre aktivt forholde seg til dette. Læreren bør også identifisere faktorer i læringsmiljøet utenfor eleven, som kan bidra til å gi den enkelte tilhørighetsopplevelser. Det handler deretter om å inkludere aspekter av spesiell betydning for disse elevene i det som skal læres, og/eller bruke elevene selv i undervisningen i forhold til noe de spesielt mestrer. Slik er det psykososiale læringsmiljøet som forebygger mobbing karakterisert av å kombinere identitetsbekreftelse med perspektivutvidelse (Fandrem, 2011). Det å gi tilhørighetsopplevelser er etter dette også koblet til elevmedvirkning. For innvandrer gutter kan det som brukes, eller det som det fokuseres på, være knyttet til deres opprinnelige kultur, men det kan også fokuseres på kulturuavhengige aspekt, hva elevene er flinke til generelt. Et viktig tiltak ellers i læringsmiljøet når tilhørighet er drivkraften bak mobbing, er å etablere strukturer og normer som svekker båndene mellom de aggressive elevene.

Mobbespesifikk forebygging, avdekking og intervensjon

Mobbing forekommer dessverre også på skoler og i klasser der de fleste elevene synes at miljøet er godt. Studier som bruker flernivåanalyser for effektivt å kunne skille mellom system- og individ-nivå, har funnet relativt moderate forskjeller mellom klasser og skoler i forekomst av mobbing. I tillegg forklarer de gjennomsnittlige forskjellene mellom klasser og skoler i psykososialt miljø bare i noen grad forskjeller i forekomst av mobbing (Bru, m.fl., 2002; Saarento, Kärnä, Hodges & Salmivalli, 2013). Dette tyder på at det ikke er nok med en generell innsats for et godt psykososialt miljø for å forhindre mobbing. Spesifikke tiltak for å forebygge, avdekke og stoppe mobbing er nødvendige.

Forebygging rettet spesifikt mot mobbing og annen anti-sosial atferd

Forebygging av mobbing og annen antisosial atferd bør inneholde tiltak for å påvirke individuelle holdninger til slik atferd, inkludert holdninger til å hjelpe elever som er offer for dette, samt innsats for å etablere positive normer. De fleste effektive program mot mobbing inkluderer derfor slike forebyggende tiltak i en eller annen versjon (Ttofi & Farrington, 2008). Anti-mobbe-programmene eller innsatsene KIVA, WITS (Walk away, Ignore, Talk It Out, and Seek Help), Steps to Respect og Fast Track inneholder slik mobbespesifikk forebygging og kan tjene som eksempler på hvilken type tiltak det dreier seg om.

KIVA-programmet (Kärna, m.fl., 2011), som er utviklet i Finland, har et spesielt fokus på tilskuerne eller elever som er vitne til mobbing. Idéen er at mobbing vil miste mye av sin funksjon hvis medelevene aktivt tar avstand fra mobbingen. *KIVA* tar sikte på å utvikle mer empati for mobbeofrene blant tilskuerne, samt å øke tilskuernes evne og vilje til å gripe inn for å stoppe mobbingen. *WITS*, som er utviklet i Canada (Leadbeater & Sukhawathanakul, 2011), fokuserer på de aller yngste elevene. *WITS* tar sikte på å gi elevene god kunnskap om mobbing og de skadevirkninger denne har, samtidig som det jobbes aktivt med sosiale ferdigheter spesielt i forhold til konfliktløsning. *Steps to Respect*-programmet (Frey, Hirschstein, Edstrom & Snell, 2009), som opprinnelig ble utviklet i USA, har et særlig fokus på relasjonell aggresjon (skjult, indirekte mobbing via sladder og ryktespredning, negativt kroppsspråk etc.) Programmet lærer elevene å identifisere de ulike relasjonelle teknikkene som brukes for å ekskludere enkelte elever fra fellesskapet. Deretter arbeider de med normene i klassen og gir elevene verktøy til å støtte hverandre. I *Fast Track* (Conduct Problems Prevention Research Group, 2011) fikk elevene ukentlig trening i sosial problemløsning, følelsesregulering, kommunikasjon og selvkontroll. Både skoleansatte og foreldre fikk opplæring i hvordan de skulle jobbe med barna.

Avdekking av mobbing

Det er viktig at skolen har et godt system for å avdekke mer etablert mobbeatferd. I klasser der det er lite mobbing, svarer elevene at lærerne er flinke til å følge med (E. Roland, 1999). Annen forskning indikerer at læreres manglende oppmerksomhet og respons i forhold til mobbing som foregår, øker forekomsten av mobbing (Marachi, Avi Astor & Benbenishty, 2007). Årvåkne lærere, gode inspeksjonsrutiner og regelmessige elevsamtaler er viktige virkemidler for å kunne avsløre mobbing. Anonyme spørreundersøkelser er også et hensiktsmessig tiltak. Disse har imidlertid den ulempen at de bare kan identifisere antall mobbere og mobbeofre, men ikke hvem disse er. Spesielt utfordrende er det å oppdage elever som er pådrivere for skjult mobbing, da disse formene for krenkelse ofte er subtile og utydelige. Offer for skjult mobbing får ofte ikke hjelp og kan bli mobbet i årevis uten at de voksne griper inn. For å avdekke denne type mobbing er det viktig å prøve ut verktøy som på en systematisk måte kan beskrive samspill og kommunikasjon mellom elever. Det er også behov for mer forskning for å bedømme i hvilken grad bedre rutiner for å avdekke mobbing (for eksempel ved hjelp av systematisk observasjon og elevsamtaler) bidrar til å redusere mobbing (Flack, 2010).

Avdekking av begynnende mobbeatferd kan også være viktig i det forebyggende arbeidet. Studier viser at selv ganske små barn kan ha begynnende mobbeatferd (Alsaker & Valkanover, 2001). Uten veiledning og sosial støtte fra voksne kan aggresjon bli en strategi som noen barn bruker for å løse problemer som oppstår. Det er derfor viktig at skoleansatte evner å identifisere elever med begynnende mobbeatferd tidlig, slik at de kan få tilpasset støtte for å slutte med atferd som er til skade eller ubehag for medelever.

Tiltak for å stoppe pågående mobbing

Det er en klar sammenheng mellom omfanget av mobbing og hvorvidt elevene mener at lærerne er flinke til å stoppe mobbing (E. Roland, 1998). Det finnes alternative metoder for å intervenere i forbindelse med mobbing. Den best dokumenterte framgangsmåten er å konfrontere plagere med deres atferd - først enkeltvis og så samlet - og kreve at mobbingen skal opphøre; *den konfronterende metoden*. Samtidig gis det støtte til den som blir mobbet og foreldrene til begge parter trekkes inn (Olweus, 1993; E. Roland, 2014; Ttofi & Farrington, 2008). Denne metoden brukes i de norske programmene Zero, Respekt og Olweus – programmet (Olweus, 1991; E. Roland & Midthassel, 2012; E. Roland & Vaaland, 2011). En annen tilnærming som har forskningsstøtte kalles «*felles bekymring*» (Pikas, 1989). Dette går ut på at plagere, og eventuelt andre elever, blir invitert til å snakke om mobbingen og mobbeofferet på en empatisk måte. Det er gjerne læreren som har regien. Forskning tyder på at den konfronterende metoden fungerer bedre blant eldre elever (Garandeau, Poskiparta & Salmivalli, 2014). *Megling* er en tredje metode og innebærer at en tredje part leder kommunikasjon mellom overgriper og offer med tanke på å få til en forsoning. Denne metoden er problematisk på grunn av maktforholdet i mobbesituasjoner og norske skolemyndigheter har frarådet denne metoden i mobbesaker, men den praktiseres av konfliktråd og i skolen.

Oppfølging av elever som er blitt utsatt for mobbing

Å bli utsatt for mobbing er en stor belastning som kan føre til negative ettervirkninger (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2010; Idsoe, Dyregrov & Idsoe, 2012). Det er derfor viktig å følge opp den som er blitt mobbet. Det er også en fare for at utøveren av mobbing kan komme inn i et mønster av antisosial atferd og vil trenge hjelp til å komme ut av dette (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008). Dette er for øyeblikket et relativt forsømt område, som må gis høyere prioritet. Skolen og PPT kan ha en viktig rolle her, som bør utredes. Det er også et betydelig behov for forskning innen dette feltet.

Kjennetegn ved skoler som klarer å utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø

Opplæringslovens § 9a-3 sitt krav til skolene om aktivt og systematisk arbeid for å fremme et god psykososialt miljø, vil i praksis innebære at skolene som organisasjon må ha kunnskap og ferdigheter som sikrer skolens kontinuerlige arbeid på dette feltet.

Skoleorganisasjonens betydning for å utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø

Noen studier blir betegnet som klassiske for utvikling av kunnskap. School matters (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988), Fifteen Thousand hours (Rutter & Maugham, 1979) og Teachers' work place (Rosenholtz, 1991) er eksempler på studier som danner bakteppe for dagens kunnskap om gode skoler. Felles for alle er at de fremhever god ledelse, felles forståelse av mål og oppgaver og godt lærersamarbeid. Nyere studier har bekreftet og bidratt til utvidet forståelse av disse aspektene. For eksempel tyder funn fra en britisk studie på at en skoleledelse som fremmer en kultur med orden og positiv atferd, positiv læringsmotivasjon og læringskultur predikerer elevers utvikling av positiv atferd og deltakelse (Sammons, Gu, Day & Ko, 2011). Studiene identifiserer karakteristika ved gode skoler generelt og det er grunn til å anta at disse karakteristika er relevant for utvikling av gode psykososiale skolemiljø.

Studier som spesifikt omhandler sammenhengen mellom faktorer i skolen som organisasjon og sentrale aspekt ved et godt psykososialt skolemiljø er sjeldne. For eksempel har bare en håndfull studier undersøkt sammenhengen mellom forekomst av elevers rapporter om mobbing og faktorer i skolen som organisasjon (f.eks. Ertesvåg & Roland, til vurdering; E. Roland & Galloway, 2004). Med bakgrunn i at Ttofi og Farrington (2009, 2011) i en metaanalyse konkluderer med at de mest effektive tiltakene for å forebygge og redusere forekomsten av mobbing blant annet er kjennetegnet av at de omfatter hele skolen, er mangelen på denne type studier noe underlig. Funnene til Ttofi og Farrington illustrerer at effektivt arbeid med å utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø vil involvere aktører både innen skolen og utenfor skolen, som for eksempel skoleeier og foreldre. Skoleomfattende utvikling av gode psykososiale skolemiljø innebærer da en utviklingsprosess i organisasjonen som krever høy kompetanse og ferdigheter i endring (Fullan, 2007). Å forstå interaksjonen mellom ulike faktorer i prosessen vil bidra til at skoler kan lykkes med forskningsbaserte tiltak som har vist dokumentert effekt (Thapa, m.fl., 2013). Relevansen av faktorer i organisasjonen kan eksemplifiseres gjennom nyere norske studier.

Funn fra studien til Ertesvåg og Roland (til vurdering) indikerer at i skoler der elever rapporter særlig høy forekomst av mobbing, rapporterer lærerne betydelig svakere ledelse fra rektor, mindre samarbeid og svakere tilknytning til kollegaer, enn lærere ved skoler der elevene rapporterte særlig lav forekomst av mobbing. Dette indikerer en mindre konsistent organisasjon i skoler med særlig høy forekomst av mobbing. Resultatene sammenfaller med en tidligere studie av Roland og Galloway (2004). En naturlig slutning av funnene er at skoler

med særlig høy forekomst av mobbing synes å ha de svakeste forutsetningene på sentrale områder, for utvikling av gode psykososiale skolemiljø.

Resultater fra en studie av Sørli og Torsheim (2011) styrker antagelsene om at det er sammenheng mellom faktorer i skolen som organisasjon og psykososialt skolemiljø. I en flernivåanalyse fant de at ved skoler der lærenes kollektive mestringstro økte, ble forekomsten av problematferd redusert. Motsatt, ved skoler der rapporter om problematferd økte, rapporterte lærerne redusert mestringstro. Mestringstro er et sentralt aspekt i en skoles kollektive orientering (Ross & Gray, 2006). Basert på forskning både på skoleutvikling generelt, og knyttet til psykososialt skolemiljø er ledelse likevel den faktoren i organisasjonen som har størst betydning for å utvikle og opprettholde gode psykososiale skolemiljø. Ledelse har påvirkning på skolens utvikling gjennom betydningen ledelse har for personalets utøvelse av andre sentrale faktorer i organisasjonen (Oterkiil, til vurdering; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijsel, 2011).

Ledelse

Skoleledelsens betydning for elevers læring og utvikling er indirekte via lærernes arbeid i klasserommet, der lærernes ferdigheter, mestringstro, opplevelse av felles mål og forpliktende kollegasamarbeid er viktig (Leithwood & Jantzi, 2006; Muijs, 2011; Mulford & Silins, 2011; Sammons, m.fl., 2011). Oppsummering av førti års forskning viser at felles visjoner og mål, fokus på og tilrettelegging for læring og utvikling av lærerne er særlig viktig for elevenes læring (Hallinger, 2011). En metaanalyse fra 2008 viser at rektors støtte til og deltaking i lærernes læringsaktiviteter var en særlig viktigst faktor (Hallinger, 2011). Det er derfor viktig å fremme et godt arbeidsmiljø på skolen der fellesorientering og utvikling er sentralt.

Som vist over krever utvikling av gode psykososiale miljø skoleomfattende innsats over tid. Forskning har vist at rektors egen kunnskap og interessefelt påvirker hva som blir valgt som innsatsområde for skolen (Midthassel & Ertesvåg, 2008; Reeves, Mccall & Macgilchrist, 2001; Wan, 2005). Da blir det viktig at rektor har forskningsbasert kunnskap og forståelse for at gode psykososiale miljø har betydning for elevers læring og utvikling. Samtidig trenger rektor kunnskap om hva som kjennetegner slike miljø og hvordan de kan utvikles.

Studier har fokusert på ulike typer av ledelse, som læringsledelse, transformerende ledelse og distribuert ledelse og vist hvordan kvaliteter i disse formene fremmer lærernes arbeidsmiljø og motivasjon, og gjennom det bidrar til arbeidet overfor elever og foreldre (Hallinger & Heck, 1998; Ross & Gray, 2006; Thoonen, m.fl., 2011). Ledelse er komplekst, og god ledelse innebærer at man benytter ulike typer ledelse i ulike situasjoner og for ulike formål (Bush & Middlewood, 2013; Leithwood & Sun, 2012).

God ledelse bidrar til å skape forhold der lærerne kan utøve sin rolle effektivt, noe som gir bedre elevresultater (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2007; Muijs, 2011). Sterk ledelse kan også støtte kollektiv orientering i personalet, f.eks. gjennom ulike typer samarbeid, som har vist seg sentralt for utvikling av skoler generelt (Leithwood, 2007;

Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010; Waldron & Mcleskey, 2010), men som i liten grad er sett i sammenheng med psykososialt miljø hos elevene.

Norsk forskning tyder på at rektorer som oppleves som støttende og selv er engasjert i arbeidet med å utvikle skolen, har betydning for lærernes involvering (Midthassel, Bru & Idse, 2000). Rektors rolle er todelt; prioritering med praktisk tilrettelegging for gjennomføring av opplæring og planlagt arbeid på skolen og eget engasjement med motivasjonsarbeid knyttet til viktigheten av innsatsen (Larsen & Samdal, 2008; Midthassel, 2006; Midthassel & Ertesvåg, 2008).

Faktorer som er sentrale for at skolen som organisasjon skal utvikle seg og opprettholde forbedringene, knyttes gjerne til skolars endringsberedskap og kapasitet for utvikling.

Skolars endringsberedskap og kapasitet for utvikling

Kapasitet for utvikling beskrives som sentralt for å lykkes i å utvikle skoler generelt (Stoll, 2009), og for å lykkes i forebyggende psykososialt arbeid (Flaspohler, Duffy, Wandersman, Stillman & Maras, 2008; Oterkiil & Ertesvåg, 2012). Begrepet kapasitet beskriver ferdigheter, motivasjon, kunnskap og holdninger i organisasjonen som kreves for å lykkes med en intervensjon eller utvikling (Flaspohler, m.fl., 2008; Oterkiil & Ertesvåg, 2012; Stoll, 2009). Kapasitet ses ofte i sammenheng med endringsberedskap, som er den innstillingen til arbeidet som er nødvendig for å engasjere seg i arbeidet med motivasjon og glød (Oterkiil & Ertesvåg, 2012). God skoleledelse kreves, mens felles mål og strategier, motivasjon, kollektiv orientering og forpliktelse til arbeid i personalet, er eksempler på ferdigheter og innstillinger som er nødvendig i tillegg. Kapasitet innebærer kontinuerlig beredskap og er en forutsetning for å lykkes med endring (Stoll, 2009), noe som innebærer at selv om skolen i øyeblikket ikke har et særlig behov for utvikling eller endring, har skolen forutsetninger for å sette i gang og lykkes med et endringsarbeid ved behov. Hopkins og Jackson (2003) støtter dette ved å konkludere at uten et klart fokus på kapasitetsutvikling, vil skoler ikke være i stand til å håndtere det kontinuerlige behovet for å utvikle seg eller til å håndtere endring effektivt. Oppsummert innebærer dette at skoler som lykkes i å utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø, har høy endringsberedskap og høy kapasitet for endring. Dette støttes av norske implementerings-studier (Ertesvåg, Roland, Vaaland, Størksen & Veland, 2010; Midthassel & Ertesvåg, 2008).

Lærere i skoler som mangler kapasitet for utvikling har vansker med å sette forskningsbasert kunnskap ut i praksis (Gottfredson & Gottfredson, 2007). I ytterste konsekvens vil ikke kunnskap bli omsatt til praksis på en måte som får vesentlig innvirkning på skolens virksomhet uten en større vektlegging av hvordan forskningsbasert kunnskap implementeres effektivt i naturlige situasjoner (Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005).

Generell og intervensjonsspesifikk kapasitet

Ved forebyggende intervensjoner er det behov både for generell kapasitet for utvikling og intervensjonsspesifikk kapasitet (Flaspohler, m.fl., 2008; Meyers, Durlak & Wandersman, 2012; Wandersman m.fl., 2008).

Generell kapasitet omfatter faktorer som kreves for en skoles utvikling generelt, mens intervensjonsspesifikk kapasitet er knyttet til kunnskap og ferdigheter som er nødvendig for å implementere arbeid på et spesifikt område og motivasjonen for å gjøre det nødvendige arbeidet (Flaspohler, m.fl., 2008; Meyers, m.fl., 2012). Det betyr at skoler må ha en robusthet i form av god skoleledelse, felles forståelse for mål og oppgaver, gode strukturer for samarbeid og læring, og skolen må ha kunnskap om hvordan de gjennomfører utviklingsprosjekter som omfatter hele skolen. I tillegg er det nødvendig med spesifikk kunnskap om psykososialt skolemiljø. En intervensjonsspesifikk kapasitet innebærer at de også har forståelse for og motivasjon til å tilegne seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å nå målet de har satt seg gjennom en kollektiv forpliktelse.

Wandersman og kollegaene (2008) understreker behovet for at skoler jobber på to områder samtidig. Det første området handler om generelt å utvikle skolen som organisasjon, mens det andre dreier seg om å utvikle skolens kompetanse på det spesifikke området, her det psykososiale miljøet. Betydningen av arbeid på disse to områdene parallelt dokumenteres i studier av implementering av norske skolebaserte intervensjoner for å styrke ett eller flere aspekter ved det psykososiale skolemiljøet (f.eks. Ertesvåg, m.fl., 2010; Midthassel & Ertesvåg, 2008; P. Roland, 2012).

Implementeringskvalitet

En sentral utfordring i et aktivt og systematisk arbeid med utvikling av psykososialt skolemiljø slik Opplæringsloven krever, er å holde høy implementeringskvalitet. Implementeringskvalitet omfatter i hvilken grad en intervensjon er gjennomført slik den opprinnelig var planlagt (Blase, Van Dyke, Fixen & Bailey, 2012; Domitrovich m.fl., 2008; Greenberg, m.fl., 2005). En skiller slik klart mellom selve intervensjonen og implementeringen av den.

Forskningen som belyser implementeringskvalitet tar utgangspunkt i at innholdet i intervensjonen er planlagt før implementeringen starter, at den har en tydelig forskningsforankring og fortrinnsvis har dokumentert effekt (Domitrovich m.fl., 2010). Generelt er det langt mindre forskning om *hvordan* man kan implementere forskningsbasert kunnskap slik at den får betydning for praksis, enn forskning om *hva* man bør gjøre (Cooper, Levin & Campbell, 2009; Ertesvåg, i trykk). For eksempel er det mye forskningsbasert kunnskap om hva lærer og skoler kan gjøre for å styrke det psykososiale skolemiljøet, men langt mindre kunnskap om hvordan dette kan implementeres slik at det får den forventede effekten på skolemiljøet.

Et fokus på forutsetninger for å lykkes med implementering er sentralt i forskningen på implementeringskvalitet. Årsaken er tydelig. Durlak og DuPre (2008) viser gjennom en meta-analyse av mer en 500 intervensjoner innen sosial og emosjonell læring at de fleste intervensjoner blir implementert med lav kvalitet når de ikke inngår i strengt kontrollerte studier. Intervensjonene blir altså implementert på skolene i så liten grad eller så mangelfullt at det ikke gjør det mulig å oppnå resultatene som var intensjonen. Når gapet mellom intervensjonen slik den var planlagt med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap og intervensjonen slik den faktisk ble implementert på skolen er for stor, kan man ikke oppnå de forventede resultatene. Ertesvåg (i trykk) drøfter hvordan manglende implementeringskvalitet kan være årsaken til at intervensjoner for å forebygge og redusere mobbing, blir ansett for å ikke være effektive, og ikke intervensjonen i seg selv. Skolens manglede implementering er da årsaken til at resultatene uteblir eller blir svakere enn ventet, ikke mangler ved intervensjonen i seg selv. Hun argumenterer med at skoler som ikke lykkes med implementering av en forskningsbasert intervensjon der ekstern støtte inngår, trolig ikke har forutsetning for å utvikle og implementere effektive tiltak for å forebygge og redusere mobbing på egen hånd. Konklusjonen er, i tråd med rådene fra forskere på implementeringskvalitet, at med de begrensede ressursene skolene har, vil det være mest hensiktsmessig å bistå skolene i å lykkes med implementering av intervensjoner som har vist seg å være effektive (Ttofi & Farrington, 2009, 2011). Skolene trenger forsterket støtte i implementeringsarbeidet for å lykkes med å implementere effektive tiltak. I dette arbeidet vektlegges at utvikling av intervensjoner omfatter et støttesystem som gjør det mulig for skoler å lykkes med implementering av intervensjonen (Domitrovich, m.fl., 2008; Flaspohler, Meehan, Maras & Keller, 2012). Kartlegging av skolens endringsberedskap og kapasitet for endring vektlegges som viktig før intervensjonen settes i gang, likedan kartlegging av skolens behov. Underveis i intervensjonen vektlegges utvikling av skolens kapasitet for utvikling for å støtte varig endring, samt at veiledning fra eksterne ressurspersoner ofte er nødvendig for å lykkes i arbeidet. Særlig Flaspohler og kollegaene (Flaspohler, m.fl., 2012) vektlegger behovet for å evaluere om resultatene man søkte er oppnådd ved avslutning av intervensjonen. En studie av den skoleomfattende intervensjonen Respekt (Ertesvåg & Vaaland, 2007) indikerte at full effekt av intervensjonen først kom flere år etter at den aktive perioden i intervensjonen var avsluttet. Med denne bakgrunn kan det være viktig å fortsette kartleggingen også etter at den aktive intervensjonsperioden er over. Skoleomfattende intervensjoner er krevende for både personalet og elevene, og det kan ta tid før man ser full effekt av innsatsen.

Trening og veiledning sentralt for å lykkes

Blase og kollegaene (2012) viser til sentrale faktorer for å lykkes i implementeringsprosessen, og omtaler disse komponentene som implementeringsdrivere. Implementeringsdrivere er prosesser som er nødvendige for å implementere, opprettholde og forbedre effektive intervensjoner. De deler implementeringsdrivere i tre kategorier: 1) ledelse 2) organisasjonsdrivere 3) kompetansedrivere. Innholdet i de to første kategoriene sammenfaller langt på vei med aspekter som er omtalt over, men deres vektlegging på trening og veiledning i utvikling av ny kompetanse er mer eksplisitt enn hos mange forskere på utvikling av skoler.

Studien til Blase og kollegene (2012) sammenfaller her med resultat Joyoce og Showers (2002) fant i en meta-analyse av forskning på trening og veiledning. Trening (forskningsbasert kunnskap, demonstrasjon og ferdighetsbasert praksis) av høy kvalitet var en forutsetning for å lykkes i utvikling av ny kunnskap i skolen, men først når denne ble fulgt av veiledning i klasseromssituasjoner, skjedde det endring i lærernes klasseromspraksis. Studier av læreres implementering av tiltak for å styrke deres ledelse av klasseroms aktiviteter støtter behovet for at kunnskapstilførsel i form av materiellstudier, kurs og/eller tilgang til nettsider blir kombinert med veiledning av praksis for å gi full effekt (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice, 2008; Whitaker, Kinzie, Kraft-Sayre, Mashburn & Pianta, 2007). En studie av profesjonelle lærings-fellesskap (Meirink, m.fl., 2010) kaster ytterligere lys over behovet for trening og veiledning for endring av praksis ved at de fant at lærernes refleksjon over egen praksis sammen med kollegaer ga endring i kognisjon mer enn endring i praksis. Lærerne ble altså flinkere til å snakke om praksis, men refleksjon med kollegaer var ikke tilstrekkelig for at lærerne endret praksis i klasserommet. Studiene indikerer at veiledet trening vil styrke skolars arbeid med å utvikle og opprettholde gode psykososiale skolemiljø.

Oppsummering

Dette notatet har beskrevet forhold som på et forskningsbasert grunnlag anses å være viktige eller avgjørende for å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø. Nedenfor følger en punktvis oppsummering av disse forholdene.

Følgende innsatser og karakteriska anses å være viktige eller avgjørende for å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø:

1. Lærerne har en bevisst strategi for å bli kjent med den enkelte elevs egenart og behov.
2. Det eksisterer et system for å vurdere i hvilken grad den enkelte elev får dekket behov for trygghet, tilhørighet, selvstendighet og opplevd kompetanse i skolesituasjonen.
3. Skolesituasjonen er preget av a) tydelig ledelse og struktur, b) gode relasjoner mellom lærere, elever og foresatte og c) en rimelig grad av elevmedvirkning.
4. Det er en kontinuerlig og systematisk innsats mot mobbing. I denne innsatsen står a) mobbespesifikk forebygging, b) effektiv avdekking av mobbing og c) effektive tiltak for å gripe inn og stoppe mobbingen sentralt.
5. Hele skolens personale tar ansvar for og har kompetanse til å avdekke og gripe inn når mobbing oppstår.
6. Skolen samarbeider godt med foreldrene og bruker de som ressurs for å skape et godt psykososialt skolemiljø.
7. Skolen har høy endringsberedskap og kapasitet for implementering av gode psykososiale miljø spesielt, og utvikling av organisasjonen/skolen over tid generelt.
8. Skolens kapasitet omfatter faktorer både hos den enkelte i personale (f.eks. kunnskap, ferdigheter, motivasjon), skolen (f.eks. ledelse, samarbeid) og utenfor skolen (f.eks. skoleeiers støtte, nasjonale føringer).

9. Skolen har en ledelse som viser retning i arbeid med utvikling og opprettholdelse av gode psykososiale miljø, har blikk for utvikling av organisasjonen og for utvikling av personalet.
10. Skolen er preget av en kollektiv orientering til arbeidet i kollegiet.
11. Skolen er kjennetegnet av høy grad av kollektiv forpliktelse der mange har lederansvar.
12. Det er effektivt samarbeid mellom personalet, og mellom personalet og andre aktører i og utenfor skolen.
13. Det er en felles forståelse for mål og oppgaver i personalet.
14. Høy implementeringskvalitet sikres ved å holde fokus både på hva som skal implementeres og hvordan det skal implementeres.
15. Skolen har rutiner og strukturer (infrastruktur) som ivaretar behovet for trening av nye ferdigheter og veiledning i omsettingsprosessen fra kunnskap til praksis.

Referanser

- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 175-195.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Andersson, I. (2003). *Föräldrars möte med skolan: Lärarhögsk.*
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M.A. (2006). Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing?'. *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729.
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: Nyuddannede lærere og pædagogers møde med praksis*: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixen, D. L. & Bailey, F. W. (2012). Implementation science. Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. F. Perkins (red.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (s. 13-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-26): Universitetsforlaget.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Bush, T. & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education*: Sage.
- Conduct Problems Prevention Research Group, U. (2011). The effects of the fast track preventive intervention on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development*, 82(1), 331-345.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*, 18(2), 18-26.
- Cooper, A., Levin, B. & Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159-171.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in english schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Curwin, R. L. & Mendler, A. N. (1988). *Discipline with dignity*: ERIC.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. R. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318.
- Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K. & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706.

- Denessen, E. J. P. G., Bakker, J. T. A., Kloppenburg, H. L. & Kerkhof, M. (2010). Teacher-parent partnerships: Preservice teacher competences and attitudes during teacher training in the netherlands. *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 29-36.
- Desforjes, C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. London: Department for Education and Skills.
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*: Guilford Press.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M. & Ialongo, N. S. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools*, 47(1), 71-88.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., . . . Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implemenaion quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn*: Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Durlak, J. A. & Dupre, E. P. (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.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Schriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ertesvåg, S. K. (i trykk). Improving anti-bullying initiatives: The role of an expanded research agenda. . *Journal of educational Change*. DOI 10.1007/s10833-014-9232-2
- Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (til vurdering). Professional cutures and rates of bullying.
- Ertesvåg, S. K., Roland, P., Vaaland, G. S., Størksen, S. & Veland, J. (2010). The challenge of continuation. Schools' continuation of the respect program. *Journal of educational change*, 11(4), 323-344.
- Ertesvåg, S. K. & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the respect-program. *Educational Psychology*, 27(6), 713-736.
- Fandrem, H. (2011). Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Fandrem, H., Ertesvåg, S. K., Strohmeier, D. & Roland, E. (2010). Bullying and affiliation: A study of peer groups in native and immigrant adolescents in norway. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 401-418.
- Fandrem, H., Strohmeier, D. & Roland, E. (2009). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence*, 29(6), 898-923.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*(1).
- Flack, T. (2010). Innblikk, et social analytisk verktøy for å forebygge og avdekke mobbing. . Stavanger: Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L. & Maras, M. A. (2008). Unpacking prevention capacity: An intersection of research-to-practice models and community-centered models. *American Journal of Community Psychology*, 41, 182-196.
- Flaspohler, P., Meehan, C., Maras, M. A. & Keller, K. E. (2012). Ready, willing, and able: Developing a support system to promote implementation of school-based prevention programs. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 428-444.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V. & Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 466-481.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*: Routledge.
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the kiva anti-bullying program : A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Gottfredson, G. D. & Gottfredson, D. C. (2007). School violence. I D. Flannery, A. Vazonsyi & W. I. (red.), *The cambridge handbook of violent behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A. & Zins, J. E. (2005). The study of implemetnation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice: U.S: Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Centre for Menatal Health Services.
- Guerra, N. G. & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*(122), 1-17.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995*. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- Hopkins, D. & Jackson, D. (2003). *Building the capacity for leading and learning*. New York: Routledge Falmer.
- Hughes, J. N. & Kwok, O.-M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of school psychology*, 43(6), 465-480.
- Idsoe, T., Dyregrov, A. & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and ptsd symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901-911.
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff developmen* (3rd ed utg.). Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karasek, R. (1992). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*: Basic books.
- Koplow, L. (2002). *Creating schools that heal: Real-life solutions*: Teachers College Press.
- Kunnskapsdepartementet, 2006: Veileder til opplæringsloven kapittel 9a –elvenes skolemiljø.
- Kärna, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the kiva antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330.
- Ladd, W. G. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*.: Yale Univ. Press.

- Larsen, T. & Samdal, O. (2008). Facilitating the implementation and sustainability of second step. *Scandinavian journal of educational research*, 52(2), 187-204.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Leadbeater, B. & Sukhawathanakul, P. (2011). Multicomponent programs for reducing peer victimization in early elementary school: A longitudinal evaluation of the wits primary program. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 606-620.
- Leithwood, K. (2007). Organizational conditions that enhance teaching and learning. *Hawley, Willis D [Ed]*, 139-152.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2007). Seven strong claims about successful school leadership. London: Department for Children, Schools and Families.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- Malecki, C. K. & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1.
- Marachi, R., Avi Astor, R. & Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International*, 28(4), 501-518.
- Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*: ASCD.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P. & Marzano, J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.
- Meyers, D. C., Durlak, J. A. & Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 462-480.
- Midthassel, U. V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365-383.
- Midthassel, U. V., Bru, E. & Idsoe, T. (2000). The principal's role in promoting school development activity in norwegian compulsory schools. *School Leadership & Management*, 20(2), 247-260.
- Midthassel, U. V. & Ertesvåg, S. K. (2008). Schools implementing zero: The process of implementing an anti-bullying program in six norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153-172.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*: Open Books.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60.
- Mulford, B. & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 61-82.

- Mulvey, E. P. & Cauffman, E. (2001). The inherent limits of predicting school violence. *American Psychologist*, 56(10), 797-802.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole - hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Aarhus Universitet.
- NOU 2010:13. (2010). *Arbeid for helse. Sykefravær og utstøting i helse- og omsorgssektoren*. Oslo: Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/2010/nou-2010-13.html?id=628069>.
- Ogden, T. & Hagen, K. A. (2013). *Adolescent mental health: Prevention and intervention*: Routledge.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The development and treatment of childhood aggression*, 17, 411-448.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in the school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. & Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L. & Thomas, D. (2008). Helping children understand routines and classroom schedules *What Works Brief Series, No. 3*. Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.
- Oterkiil, C. (til vurdering). *Exploring elements of leadership in influencing school's readiness and capacity to improve*. PhD, University of Stavanger, Stavanger.
- Oterkiil, C. & Ertesvåg, S. K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter *Educational Inquiry*, 3(1), 71-92.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child development*, 79(2), 325-338.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386): Springer.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Mental Health Services*, 2002(93), 91-107.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. I E. Roland & E. Munthe (red.), *Bullying. An international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeves, J., McCall, J. & Macgilchrist, B. (2001). Change leadership: Planning, conceptualization and perception. *Improving school effectiveness*, 122-137.
- Rimm-Kaufmann, S. (2011) Lastet fra www.apa.org/education/k12/relationships
- Roland, E. (1998). *School influences on bullying*. University of Durham.

- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell Forlag.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E. & Galloway, D. (2004). Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 241-260.
- Roland, E. & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Roland, E. & Midthassel, U. V. (2012). The zero program. *New directions for youth development*, 2012(133), 29-39.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2011). Respektprogrammet. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet respekt*. PhD, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*: Teachers College Press New York.
- 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.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y. & Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 654-666.
- Rutter, M. & Maugham, B. M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*: London: Open Books.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. *John, Oliver P [Ed]*, 654-678.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of school psychology*, 51(3), 421-434.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112 – 120.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C. & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Smith, P. K. (2005). Definition, types and prevalence of school bullying and violence. I E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (red.), *Taking fear out of schools*. Stavanger. Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- Sorlie, M.A. & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175-191.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of educational change*, 10, 115-127.
- Stornes, T., Bru, E. & Idsoe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation

- in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329.
- Strohmeier, D., Fandrem, H. & Spiel, C. (2012). The need for peer acceptance and affiliation as underlying motive for aggressive behaviour and bullying others among immigrant youth living in Austria and Norway. *Anales de Psicologia*, 28(3), 695-704.
- Strohmeier, D., Fandrem, H., Stefanek, E. & Spiel, C. (2012). The goal to be accepted by friends as underlying function of overt aggressive behaviour in immigrant adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 80-88.
- Sullivan, K. (2010). *The anti-bullying handbook*: Sage.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. [Empirical Study; Quantitative Study]. *Victims & Offenders*, 3(2-3), 289-312. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15564880802143397>
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. [Literature Review; Systematic Review; Meta Analysis]. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*(133), 85-98.
- Udir-2-2010. Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a. Rundskriv. Lastet ned Pdf fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/3-Elevens-rett-til-et-godt-psykososialt-miljo--/>
- Von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*: Gyldendal Akademisk.
- Waldron, N. L. & Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.
- Wan, E. (2005). Teacher empowerment: Concepts, strategies, and implications for schools in Hong Kong. *The Teachers College Record*, 107(4), 842-861.
- 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, 171-181.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357.
- Westergård, E. (2007). Do teachers recognise complaints from parents, and if not, why not? *Evaluation & Research in Education*, 20(3), 159-178.
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school: Prevalence, correlates, development and prevention*: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education.
- Westergård, E. (2013). Teacher competencies and parental cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99.

- Westergård, E. & Galloway, D. (2004). Parental disillusionment with school: Prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian journal of educational research*, 48(2), 189-204.
- Whitaker, S., Kinzie, M., Kraft-Sayre, M. E., Mashburn, A. & Pianta, R. C. (2007). Use and evaluation of web-based professional development services across participant levels of support. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 379-386.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131.
- Ystgaard, M. (1997). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32(5), 277-283.