

Felles fokus

En studie av
skolemiljøprogrammer i norsk skole

INGUNN MARIE ERIKSEN
KRISTINN HEGNA
ANDERS BAKKEN
SELMA THERESE LYNG

Velferdsforskningsinstituttet NOVA
NOVA Rapport 15/2014

Velferdsforskningsinstituttet NOVA er et forskningsinstitutt ved Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferds-samfunnets tiltak og tjenester.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA
Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) 2014

ISBN (trykt utgave) 978-82-7894-524-7
ISBN (elektronisk utgave) 978-82-7894-525-4

ISSN 0808-5013 (trykt)
ISSN 1893-9503 (online)

Illustrasjonsfoto:	© colourbox.no
Illustrasjon:	Gustav Vigeland. Motiver i smijernsport © Vigeland museet/Bono 2014
Desktop:	Torhild Sager
Trykk:	Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

Velferdsforskningsinstituttet NOVA
Stensberggata 26, 0170 Oslo · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo
Nettadresse: www.hioa.no/nova

Forord

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet i samarbeid en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen. Forskningsprosjektet innebærer for det første en undersøkelse av hvordan fire skolemiljøprogrammer som har fått implementeringsstøtte av direktoratet brukes i skolen og en vurdering av det empiriske grunnlaget for effektene som er påvist at programmene har. For det andre skal prosjektet studere hvordan skoler tar i bruk andre metoder for å forbedre elevenes trivsel og redusere uønsket atferd, og hvordan de psykososiale utfordringene i skolen fortoner seg fra elevenes eget perspektiv.

Denne første delrapporten tar for seg det første området. Anders Bakken ved NOVA har vært prosjektleder, og Ingunn Marie Eriksen (NOVA), Kristinn Hegna (NOVA) og Selma Therese Lyng (AFI) har samlet inn data. Rapporten er skrevet av Ingunn Marie Eriksen, Kristinn Hegna og Anders Bakken i fellesskap. Selma Therese Lyng har bidratt i innsamlingen av kvalitative data og i analyser.

Vi vil takke programeierne for utlevering av litteratur og materiell. Stor takk også til skolene for at de velvilligst har stilt opp i denne studien, både gjennom å besvare spørreskjemaer rektor har fått tilsendt i posten og gjennom tid ledelse og lærere har satt av til intervjuer med prosjektets forskere. Uten denne innsatsen hadde ikke blitt mulig å gjennomføre prosjektet.

Elisabeth Backe-Hansen har lest manuset i slutfasen og har gitt gode og konstruktive kommentarer. Torhild Sager har redigert manuskriptet.

Til sist vil vi få takke Utdanningsdirektoratet for et godt samarbeid.

Oslo, 1. oktober 2014

Anders Bakken, Kristinn Hegna,
Ingunn Marie Eriksen & Selma Therese Lyng

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	23
1.1 Kontekster for studien	25
1.2 Problemstillinger for rapporten	29
1.3 Rapportens struktur og framstilling	30
2 Beskrivelse av programmene	33
2.1 Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd	33
2.2 Respekt-programmet	37
2.3 Zero – program mot mobbing	40
2.4 PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling	44
2.5 Oppsummering	48
3 Metode	51
3.1 Evalueringslitteratur	52
3.2 Survey til skolene	53
3.3 Kvalitative intervjuer med skoleledelse og lærere	57
4 Vurdering av programmenes egnevalueringer	61
4.1 Design og resultater	62
4.2 Spørsmålet om kontrollgrupper	71
4.3 Instrumenter	77
4.4 Oppsummering og konklusjoner	91
5 Utbredelse av skolemiljøtiltak	95
5.1 Utbredelse av eksterne skolemiljøprogrammer generelt	95
5.2 De fire programmene med implementeringsstøtte	97
5.3 Likhetsstrekk i bruk av programelementer	104
5.4 Oppslutning om skolens arbeid med skolemiljøet	106
5.5 Oppsummering og konklusjon	109
6 Valg av programmer	111
6.1 Initiativtagere til valg av program	112
6.2 Motiver for valg av program	116
6.3 Komplekse valghistorier	119
6.4 Oppsummering og konklusjon	121
7 Hvordan skolene bruker programmene	123
7.1 Ulik grad av helhet i bruk av programmet	123
7.2 Fornøyde med programmene?	128
7.3 Innsats i arbeidet med programmer	133

7.4 Utfordringer over tid	136
7.5 Hindringer for et godt programarbeid	138
7.6 Oppsummering og konklusjon	141
8 Avslutning	145
8.1 Pålitelige effektstudier?	145
8.2 Stor programutbredelse, pragmatisk bruk	149
8.3 Varierende bevissthet når programmer velges	151
8.4 Givende, men utfordrende programbruk	153
8.5 Utfordringer fra andre perspektiver	157
8.6 Konklusjoner	162
Summary	165
Litteraturreferanser	169

Sammendrag

Selv om det store flertallet av norske elever trives godt i skolen, og læringsmiljøet er bra på de fleste skoler, er det mange elever som blir mobbet og som opplever utrygghet i skolehverdagen. NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre et forskningsprosjekt der målet er å få mer kunnskap om det psykososiale miljøet i grunnskolen. Denne rapporten, som er første rapportering i prosjektet, handler om hvordan fire skolemiljøprogrammer som alle har fått implementeringsstøtte av direktoratet, brukes i skolen, og hvordan programmene har evaluert sine intervensjoner.

Målet med rapporten er dels å gi en uavhengig vurdering av de effektstudier som programeierne selv har foretatt, og dels analysere bruken av programmene i praksis – hvordan skoler tar programmene i bruk, hvordan de velger programmer, og hvordan skolene erfarer å jobbe med programmene. Senere i prosjektet vil vi studere hvordan skoler tar i bruk andre virkemidler enn etablerte programmer for å forbedre elevenes trivsel og redusere uønsket atferd, og hvordan de psykososiale utfordringene i skolen fortoner seg fra elevenes eget perspektiv.

Programmene som omfattes av denne rapporten, har alle fått implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. To av programmene (Olweus-programmet og Zero) har som primærmål å redusere omfanget av mobbing. Ett program (Respekt) tar sikte på å redusere flere former for atferdsproblemer i barne- og ungdomsskolen, og ett program har i tillegg til å forbedre skolemiljøet som ambisjon å øke elevenes faglige kompetanse (PALS). Programeierne har foretatt empiriske evalueringer av alle programmene, der de har forsøkt å avdekke om programmene fører til redusert mobbing og forbedringer i skolemiljøet. Konklusjonene fra disse studiene er at programmene «virker», i den forstand at skolemiljøet er blitt forbedret etter at programmet ble implementert i større grad enn det ville vært uten denne implementeringen.

Felles for programmenes evalueringer er altså at det er programeierne eller forskerne som står bak programmene som selv har foretatt evalueringen av egne programmer. I 2010 publiserte imidlertid forskningsinstituttet NIFU en

analyse av de nasjonale elevundersøkelsene som viste at omfanget av mobbing ikke var lavere på skoler som hadde brukt antimobbe- og læringsmiljøprogrammer, og at læringsmiljøet heller ikke var bedre på disse skolene. Selv om studien ikke var godt egnet til å effektevaluere programmene, bidro den til å reise kritiske spørsmål om effekter og virkninger av de ulike programmene.

Den foreliggende rapporten baserer seg på en litteraturgjennomgang og en vurdering av alle de studiene som har vært brukt for å evaluere effekten av de fire nevnte programmene. I tillegg har vi gjennomført egne empiriske studier for å få mer kunnskap om hvordan programmene brukes av skolene i praksis. For å få en oversikt over bruken av skolemiljøprogrammer gjennomførte vi mot slutten av 2013 en spørreundersøkelse til 455 skoleledere i det sentrale østlandsområdet. På bakgrunn av kunnskapen vi fikk fra skolene, har vi videre dybdeintervjuet skoleledere og lærere ved elleve skoler som har brukt programmene. Åtte av skolene ble valgt ut fordi de oppga å ha gode erfaringer med bruken av programmer i skolen, mens de tre siste hadde mer varierte erfaringer.

Vurdering av programmenes egenevalueringer

Hvordan har de fire skolemiljøprogrammene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet evaluert sine intervensjoner, og hva slags kvalitet kan en si at disse evalueringene har, målt etter vitenskapelige kriterier? Litteraturgjennomgangen viser at de fleste evalueringene kan vise til en positiv endring på de utfallsmålene som programmene bruker, målt omtrent ett år inn i implementeringsfasen. Enkelte studier har vist at nivået som regel enten blir opprettholdt eller fortsetter svakt nedover i en toårsperiode etter implementeringen. I evalueringen av Olweus-programmet er det påvist endringer så lenge som fire år etter at programmet ble implementert. Selv om det finnes enkeltresultater som viser negativ eller ingen sammenheng, er det ingen av evalueringene som konkluderer med negative virkninger av programmene.

Å dokumentere kausale virkninger av skolebaserte tiltak stiller høye metodiske krav til forskningsdesign. Å vise at programbruken medfører en endring i læringsmiljøet eller nedgang i mobbing, er ikke nok. Hovedutfordringen er å finne relevante, men upåvirkede, sammenligningsgrupper, og deretter påvise at utviklingen ved programskolene er mer positiv eller skjer i høyere takt enn det som er tilfelle for sammenligningsgruppa. Innen skolemiljøforskningen

kan dette være særlig krevende fordi *alle* skoler er pålagt å drive et aktivt skolemiljøarbeid, noe som gjør at få eller ingen skoler er optimale for å inngå i en slik sammenligningsgruppe. Alderskohort-designet som er valgt i evalueringene av Olweus-programmet, Respekt og Zero, kommer rundt dette problemet ved å sammenlikne elever på samme alder ved samme skole, og sammenligne perioden før tiltaket settes inn med perioden etter at tiltaket er igangsatt. Dette virker som en god strategi, gitt utfordringene som knytter seg til å sammenlikne *mellom* skoler.

Gjennomgangen av effektstudiene viser at resultatene fra Olweus-programmet er de mest konsistente. Det er i evalueringen av dette programmet at effektene er størst, og det er dette programmet som i størst grad har empirisk dokumentert (og avvist) mulige innvendinger mot kausale tolkninger av funnene. At Olweus-programmet har påvist redusert mobbing både på 1990-tallet (der den generelle trenden var økte problemer) og på 2000-tallet (der utagerende problemer jevnt og trutt har gått nedover) tyder på at historiske trendeffekter ikke kan forklare evalueringsresultatene.

Etter vår vurdering er kvaliteten på store deler av evalueringen av Olweus-programmet høy og de empiriske testene særdeles grundige. Det er bare på ett punkt vi mener det er grunn til å sette et spørsmålstegn ved evalueringen av Olweus-programmet, og det gjelder hva elevene legger i mobbebegrepet når de svarer på spørreskjemaet. Etter vår oppfatning kan målingen av mobbing være utsatt for det som i forskningslitteraturen kalles for testeffekter – at bruken av programmet endrer måten respondentene oppfatter mobbing på, slik at man i realiteten måler forekomsten av et annet fenomen før interven-sjonen enn etter. Barna kan tenkes å lære gjennom programmet at mobbing har en smalere definisjon enn de bruker i dagligtale. Dette kan ligge bak en reduksjon av forekomsten av «mobbing», uten at hendelsene som vi fortolker som mobbing egentlig er redusert, og kan ha bidratt til å overestimere effek-tene i særlig de tidligste studiene. Hvor stort problemet eventuelt er, er vanskelig å avgjøre med bakgrunn i den empirien som finnes. Det vil derfor være av stor verdi å få undersøkt nærmere hvordan barn og unge svarer på spørreskjemaene, og hva de har lagt i mobbebegrepet når de krysser av i skjemaet henholdsvis før og etter at intervensjonen har funnet sted.

Resultatene fra evalueringene av Zero og Respekt er til dels utsatt for det samme problemet fordi de langt på vei bruker det samme undersøkelsesdesignet. Samtidig viser evalueringene av disse to programmene mer varierende resultater, og det er heller ikke gjennomført like mange analyser som i Olweus-programmet for å sannsynliggjøre at programmene har hatt effekt. Likevel viser også disse evalueringene stort sett positive resultater, selv om vi mener det kan være grunn til å være kritisk til om svaralternativene i spørreskjemaet som er brukt for å evaluere disse programmene, har vært utformet på en måte som gjør at de godt nok klarer å fange opp endringer i mobbing etter at programmet er innført. Særlig i evalueringen av Respekt er det vanskelig å tolke hva tallene som indikerer endring, innebærer.

Det er per i dag større uvisshet knyttet til effektene i PALS-programmet. Langt på vei henviser programeierne til evalueringsresultater fra det internasjonale programmet som PALS bygger på. Den eneste evalueringen av PALS som hittil er publisert, er basert på fire skoler som har brukt programmet. I evalueringen har man valgt et undersøkelsesdesign der en forsøker å matche programskoler med kontrollskoler. Selv om skoler er matchet etter alder og geografisk område, kan det være betydelige forskjeller mellom skoler selv om de ligger i samme kommune. Denne evalueringen gir ikke grunnlag for entydig å konkludere om programmets virkemåter i en norsk kontekst.

Forskerne bak PALS-programmet er bevisst på flere av svakhetene ved designet i den første evalueringen, og det er derfor prisverdig at de har satt i gang en ny, svært omfattende evaluering. Etter vår vurdering virker designet forskerne har valgt lovende, og vi vil forhåpentligvis om ikke så lang tid få ny kunnskap om virkningene av dette programmet også i en norsk kontekst.

Selv om programevalueringene konkluderer med at programmene oppnår de ønskede virkningene, er det ut fra de publiserte evalueringsresultatene vanskelig å vite *hva* det er ved programmene som eventuelt virker. Det er heller ikke klart om programmene virker like godt for alle grupper av elever (med unntak av for gutter og jenter). Det kanskje viktigste spørsmålet i årene framover blir å få mer kunnskap om under hvilke forutsetninger denne typen programmer virker: Er det noen skoler som lykkes bedre i programarbeidet enn andre? Og hva er det i så fall med disse skolene?

Stor programutbredelse, pragmatisk bruk

Spørreundersøkelsen til et stort utvalg skoleledere, som ble gjennomført i forbindelse med denne studien, viser at svært mange skoler bruker skolemiljøprogrammer, enten alene eller i kombinasjon. Åtte av ti skoler bruker ett eller flere skolemiljøprogrammer, og fire av ti skoler bruker ett av de fire skolemiljøprogrammene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Mest utbredt er Olweus-programmet (15 prosent) og PALS (tolv prosent), mens Zero og Respekt brukes av henholdsvis åtte og seks prosent av skolene. Bruken av disse fire programmene overlapper hverandre i liten grad, men det er utbredt å supplere programmene med andre programmer og generelle skolemiljøtiltak. Det er mange likhetstrekk mellom skolene når det gjelder utbredelsen av enkeltelementer og hvilke tiltak som tas i bruk, uavhengig av om skolene bruker noen av de fire programmene, om de tidligere har brukt dem, om de bruker et annet program eller ikke bruker program. Man kan si at mange slike enkeltelementer utgjør en felles pool av tiltak som alle eller svært mange skoler benytter – kanskje med små variasjoner i praksis.

Det er generelt stor oppslutning om det arbeidet som gjøres for skolemiljøet både blant ledelsen, lærerne, elevene og foreldrene. Ifølge rektorene er interessen og engasjementet størst i skoleledelsen og minst blant foreldrene. Oppslutningen om skolemiljøarbeidet varierer lite mellom skoler som bruker de ulike programmene. Rektorer ved skoler som i løpet av de siste årene *ikke* har brukt programmer, og på skoler som har erfaringer med *mer enn to* forskjellige programmer, rapporterer om høyere oppslutning enn andre skoler.

Barneskolene bruker programmer i større grad enn ungdomsskolene, men ved de kombinerte barne- og ungdomsskolene er programbruk langt mindre utbredt på barnetrinnet enn det er på de rene barneskolene. Resultatene kan tolkes som at barnetrinnet på kombinerte skoler får mindre oppmerksomhet til sitt skolemiljø i konkurranse med ungdomsskoleelevenes mer krevende oppførsel.

Vi tolker det som framkommer gjennom spørreundersøkelsen til rektorene, som et uttrykk for at mange skoler arbeider med skolemiljøet med stor grad av pragmatisme; de lar seg inspirere og bruker elementer fra flere programmer, noe som understreker det som kommer fram gjennom intervjuer vi har foretatt med skoleledere og lærere ved skoler som bruker disse

programmene. Også forskere i Skolverkets (2011) evaluering av skolemiljøprogrammer i Sverige fant at skolenes arbeid med skolemiljøet ser ut til å være sammensatt og i liten grad preget av at det kun styres under én definert programparaply.

Samtidig må det understrekes at en god del av skolene som bruker programmene med implementeringsstøtte, ikke rapporterer om at de bruker andre opplegg enn disse programmene. Dette viser konturene av et kontinuum mellom skoler, der vi i den ene enden har skoler som forholder seg mer eller mindre utelukkende til ett program eller der programmet utgjør hovedrammen for skolens arbeid med skolemiljøet. I den andre enden – og det er her tyngdepunktet av skolene befinner seg – har vi skoler som ut fra pragmatisme og lokale faktorer tar i bruk mange elementer i arbeidet med skolemiljøet, og som i mindre grad rendyrker det som programmer.

Grenser for programbruk

Spørreundersøkelsen til rektorene viser altså at det er en bred flora av programmer og tiltak som benyttes av skolene i deres arbeid for skolemiljøet. Intervjuundersøkelsen, som baserer seg på lengre gruppeintervjuer med henholdsvis skoleledelsen og representanter for lærerne ved elleve skoler i østlandsområdet, bekrefter dette inntrykket. Programmene brukes ofte i kombinasjon, eller enkeltelementer fra andre programmer brukes sammen med et annet «hovedprogram». På mange skoler kommer det fram at de bruker et program i sin helhet, men det er i realiteten ofte uklart for skolene hvilke elementer som inngår i programmet. Ofte finner en skole ut at enkelte tiltak fra programmet ikke passer så godt i deres arbeid, og utelater det. Så lenge grunnstrategien er preget av programmet, ser vi at skolen likevel kan forstå seg selv som en «programskole».

Basert på de ulike datakildene i prosjektet virker det rimelig å konkludere med at programmene *teoretisk sett* eksisterer i rendyrket form, men i *praksis* oppfattes og behandles de enkelte elementene i hvert program som en felles bank av tiltak som kan supplere skolens arbeid – uavhengig av hvilket program det egentlig stammer fra.

Det kan være flere grunner til dette. Dersom en skole ikke får veiledning, får dårlig veiledning eller opplever programeierne som lite mottakelige for

tilbakemeldinger fra skolen, vil skolene kunne improvisere og selv utvikle sin egen form. Særlig over tid kan programeiernes eventuelle manglende tilpassning til skolens virkelighet bidra til at skolene supplerer eller avslutter arbeidet med programmet. Å slutte med enkeltelementer fra programmet kan også være en måte å slutte med programmet på – litt etter litt.

En annen viktig grunn til at skolene kan supplere programmet, kombinere programmer (eller bryte med programmet), er dersom ledelse og lærere opplever at *viktige utfordringer i skolens hverdag faller utenfor* programmets fokus. I intervjuene med skolene beskrives skolemiljøet som lite preget av vold og åpenlys mobbing. Derimot er skjult mobbing og nettmobbing mer utbredt og vanskeligere å oppdage og få bukt med.

Særlig trekkes psykisk helse fram som et voksende problem, og som et problem som oppleves som utfordrende å håndtere for de ansatte på skolene. Svært mange av de etablerte programmene fokuserer ensidig på mobbing, atferdsproblemer eller på andre sider av skolemiljøet, og ingen av de fire programmene som beskrives i denne rapporten, har fokus på elevenes psykiske helse. Den tette sammenhengen som finnes mellom mobbing og utsatthet for mobbing på den ene siden, og psykisk helse på den andre, understreker også behovet for å se disse to fenomenene i sammenheng. Mangel på verktøy til å håndtere digital mobbing, skjult mobbing og elevenes psykiske helse, stiller skolene i villrede, og kan også tenkes å bidra til at skolene supplerer programmer.

Postholm (2012) argumenterer for at det er solid dokumentasjon for at det generelt er viktig at skoler får et eierforhold til prosjekter i endringsprosesser, og at ledere og lærere må utvikle identitet og tilhørighet til prosjektene. Dersom utviklingsarbeidet blir for mekanisk og instrumentelt, vil en heller ikke få til noen varige forbedringer. Vi tolker skolenes arbeid med programmene, der de gjør egne valg om hvordan de vil bruke programmene, og om de vil supplere programarbeidet med andre tiltak, som et uttrykk for at skolene nettopp utviser eierskap til arbeidet med skolemiljøprogrammene. Det at skolene bruker programmene og andre elementer slik skolen selv synes er «best», viser et utviklingsarbeid som er viljestyrt og dynamisk, og dermed et godt utgangspunkt for varige endringer.

Fra skolenes perspektiv har en eklektisk programbruk noen klare fordeler; grunnstrukturen fra programmene kan bidra til å skape systematikk i viktige deler av skolens arbeid, programmer som oppleves som rigide eller lite treffsikre kan suppleres for å bidra til at skolen bedre kan løse sine oppgaver, og tilpasning av arbeidet med skolemiljøet til skolens virkelighet kan være viktig for at skoleledelse og lærere skal være engasjert i skolemiljøarbeidet. Slik sett ser vi det som *positivt* at skolene finner sin måte å jobbe med skolens psykososiale miljø på, og at de kan hente inspirasjon fra andre programmer eller tiltak.

I et slikt perspektiv er det som har blitt omtalt som «programkontaminering» (at bruken av et skolemiljøprogram ved en skole er «smittet» av elementer fra andre programmer) altså i prinsippet ikke et problem for skolene, men primært et problem for programeierne som forsøker å dokumentere effekter av sitt program. Det kan også være et problem for Utdanningsdirektoratet, som vil bevilge penger til de beste programmene, og som derfor er avhengig av å vite hvilke programmer som «virker». Det faktiske landskapet av skolenes bruk av antimobbe- og skolemiljøprogrammer står imidlertid delvis i veien for en slik strategi.

Variende bevissthet når programmer velges

I likhet med andre studier finner også vi i denne studien at skolenes kunnskapsgrunnlag om hva de forskjellige programmene står for, kan være spinkelt. Det er svært varierende hvor godt skolene er orientert om tilbudet av programmer, og hvor mye de vet om hva forskjellige programmer kan tilby. Skolene som selv hadde valgt program, gjorde dette ut fra et spenn av forskjellige motiver. Ved noen skoler hadde man klare ideer om at programmet måtte være vitenskapelig basert. I intervjuene var det svært få som fortalte at elevutfordringer i utgangspunktet hadde styrt dem i retning av å ønske et program ved skolen. Til sammenligning var det 40 prosent av skolene i survey-materialet der erkjennelsen av skolemiljøproblemer var viktig for beslutningen om å bruke bestemte program. Noen valgte program kun fordi de ønsket et opplegg for utarbeidelse av lovpålagte systemer og prosedyrer. Uten relevant kunnskap om hvilke program som finnes, og hva de forskjellige programmene kan tilby, kan det være ganske vilkårlig hva skolene ender opp med.

Selv om vi altså finner at skolemedarbeidernes programbevissthet *kan* være lav, finner vi også en del skoler der medarbeiderne tar utpreget bevisste og strategiske valg. De forholder seg selvsagt til et større utvalg av mulige programmer enn de fire programmene vi omtaler i rapporten. Likevel, i den grad deltakerne i undersøkelsen forteller at de har vurdert andre programmer enn det de har valgt, har dette særlig vært Olweus og PALS – kanskje fordi disse programmene er best kjent. Disse to programmene står samtidig fram for aktørene som motsetninger, både i fokus og grunntanke. Valg av programmer er imidlertid ikke hovedsakelig basert på programmenes teoretiske grunnprinsipper, men på andre sentrale dimensjoner. Det som ofte er mest sentralt ved valg av program, er om skolene ønsker *brede* atferdsprogram eller *smalere* mobbeprogram, og om de ønsker et *detaljstyrende* eller *overordnet* program.

Nesten førti prosent av rektorene svarer i undersøkelsen at de er pålagt av kommunen å benytte et bestemt program. I tilfeller der det ikke er en helhet i personalet, god enighet mellom lærerne og mellom lærere og ledelse, er det nærliggende å tro at det kan bli større misnøye med programmet dersom skolen blir pålagt programmet av kommunen. Gode eksempler på hvordan pålegg ovenfra allikevel har gitt gode resultater med program, er nettopp skoler som hadde en god struktur og god helhet fra før. Det viktigste ser ut til å være en *intern lojalitet* mellom lærere og ledelse – en oppfatning om at «vi er i samme båt».

Givende, men utfordrende programbruk

Fire av ti rektorer er godt fornøyd med programmene og mener at de i stor grad treffer skolens faktiske utfordringer godt. Omtrent like mange er godt fornøyd med virkemidlene programmene tilbyr, og med resultatene som programmene frambringer. Bare på et fåtall av skolene er rektor misfornøyd på disse områdene. Rektorene som bruker PALS, er mest fornøyd med både det rammeverket programmet tilbyr, de virkemidlene som stilles til rådighet og de resultatene som oppnås. Vi finner også at de som bruker et program på en helhetlig måte med stor innsats, er mer fornøyd enn andre rektorer. PALS-rektorene er også blant de som oftest beskriver sin programbruk som helhetlig og med stor innsats.

I intervjuene med skoleledere og lærere har vi fått utdypet hva skolene er særlig fornøyd med. De fremhever naturlig nok at de er mest fornøyd når de ser at programarbeidet har ført til reduserte atferdsproblemer og redusert mobbing. Samtidig beskrives også andre positive sider ved det å bruke et program. Mange skoler forteller at programbruken gir økt forutsigbarhet for lærere og elever. Det å ha et definert program å «hekte» sitt arbeid med skolemiljøet på, gjør dessuten at konkrete personal- og tidsressurser kan avsettes til arbeidet, slik at programmet skaper bedre tid til å diskutere og forebygge, slik det forutsettes. Vellykket kontinuerlig programarbeid krever kontinuerlig finansiering og ressurser. Programbruk kan også gi skoleledelsen autoritet og legitimitet i arbeidet. Ikke minst bidrar det til at lærere blir utstyrt med konkrete oppskrifter til å håndtere utfordringer i skolemiljøarbeidet.

Spørreundersøkelsen viser at fire av ti skoler som bruker ett av de fire skolemiljøprogrammene, gjennomfører programmet i sin helhet, mens fire av ti skoler gjennomfører store deler av programmet. Over 80 prosent av skolelederne svarer at de legger inn stor innsats i programmet. Særlig oppstartsfasen krever mye av skolene, fordi det er mye å sette seg inn i, mange rutiner og tiltak som skal utarbeides og settes på plass, og mye læring som skal foregå på alle nivåer i skolen.

Etter en tid opplever mange at arbeidet med programmene går inn i kulturen og de faste rutinene ved skolen, men at det likevel ikke er enkelt å få programarbeidet til å fungere over tid. Ved mange skoler er det slik at det har krevet en *ildsjel* – ofte en av initiativtagerne til programmet eller en lærer som har hatt et spesielt ansvar for programarbeidet – for å videreføre det gode arbeidet, og stabilitet i staben generelt er også viktig. En særlig utfordring i denne fasen er å inkludere nytilsatte lærere i det arbeidet som allerede gjøres ved skolen. I de tilfeller der programeiernes oppfølging av skolene over tid er tilfeldig eller svak, får skolene liten hjelp fra programeierne til å lære opp nye medarbeidere eller til å aktualisere programarbeidet gjennom år. Enkelte skoler beskrev en «innsatsterskel» – for noen var det slik at hvis innsatsen sank under et visst nivå, glapp hele programmet.

Gjennom intervjuer med skoleledere og lærere kom det også fram fortellinger om hindringer i arbeidet med programmene. Formatet og systematikken i programmene kunne oppleves som for *rigid* ved noen skoler – eller

for vagt ved andre, eller visse enkeltelementer kunne oppleves som mot sin hensikt. Over tid opplevde flere at manglende involvering av nytilsatte kunne bli et problem. Imidlertid var det manglende oppfølging fra programeier som ble trukket fram som en av de viktigste hindringene i programarbeidet: manglende eller dårlig veiledning fra programeier, og ikke minst, manglende mottakelighet for tilbakemeldinger og innspill til forbedringer eller tilpasninger fra skolene.

Utfordringer fra andre perspektiver: krenkelser

I rapportens avslutning diskuterer vi om nyere perspektiver på mobbing representerer en utfordring for bruken og evalueringen av skolemiljøprogrammer. En slik utfordring kommer fra dem som ønsker å utvide synet på negative hendelser i skolen til å gjelde *krenkelser*. Som juridisk begrep handler krenkelser om hendelser hvor det begås overtramp mot en persons rettighetssone, og det er derfor i større grad knyttet til offerets reaksjoner. Dette perspektivet får betydning for synet på mobbing, fordi kravet om frihet fra diskriminering, mobbing og krenkelse er lovfestet som en juridisk rett i skoleloven.

Fokuset på krenkelser innebærer en dreining av oppmerksomheten mot hvordan den enkelte *opplever* negative hendelser. Å dreie perspektivet fra «mobbing» til «krenkelser» innebærer derfor å utvide definisjonen på flere måter. For det første bidrar det til at elever som føler seg krenket, kan inkluderes som ofre for mobbing, selv om handlingen i seg selv ikke tilfredsstiller definisjonen av «mobbing» (negativ handling, gjentakende, ulikt styrkeforhold). For det andre kan det inkludere negative hendelser som ikke er gjentatt mange ganger, fordi det ifølge loven skal reageres fra skolens side også ved krenkende, alvorlige enkelttilfeller. For det tredje kan det bidra til en utvidelse ved at åpenbart krenkende hendelser, men hvor offeret tar igjen mot mobberen eller den som utøver krenkelsen, også kan inkluderes. I et krenkelsesperspektiv, blir det også tydelig at ulike typer diskriminering må innlemmes.

På hvilken måte kan dette bidra til vurderingen av de fire programmene? I de tidlige Olweus-evalueringene og evalueringene av Respekt og Zero, brukes det overordnede enkeltspørsmålet om mobbing, etterfulgt av tre oppfølgings-spørsmål som konkretiserer visse hendelser. Mobbebegrepet er svært fremtredende i alle tre spørreskjemaer. Disse spørsmålene står i fare for å ikke kunne

fange opp hendelser som defineres som krenkende, men som faller utenfor definisjonen av «mobbing»; alvorlige enkelttilfeller, hendelser der offeret tar igjen, seksuell trakassering, diskriminering – utover etnisk diskriminering i den amerikanske versjonen – omfattes ikke. Mest grunnleggende er at det fortsatt er mobbebegrepet som benyttes som paraplybegrep for handlingene som måles, og at offerets følelse av å ha blitt krenket ikke utgjør en side av definisjonen. I tråd med utfordringen fra krenkelsesperspektivet ville det derfor være riktig å konkretisere hendelser, unngå begrepet «mobbing», men også å utvide listen over hendelser til å omfatte enkelttilfeller, tilfeller der det var mer likhet i styrkeforhold samt seksuell trakassering og diskriminering, i evalueringer av skolemiljøprogrammene virkninger.

Nå kan det anføres at dette er en kritikk som bare treffer selve definisjonen og måleinstrumentet i evalueringene av Olweus, Respekt og Zero, og at alle de fire programmene gjennom sin innretning mot aggressiv atferd og positivt skolemiljø i praksis uansett kan bidra til at nivået av krenkelser i denne betydningen av begrepet, går ned. Poenget i denne sammenheng er at vi ikke kan vite om det i så fall er slik, fordi krenkelser ikke er satt eksplisitt på dagsordenen i bruken av programmene (Olweus, PALS, Zero eller Respekt) samtidig som denne typen spørsmål ikke er inkludert i evalueringene.

Utfordringer fra andre perspektiver: mobbing som relasjon

I boka *School bullying. New theories in context* lanserer Robin May Schott og Dorte Søndergaard det de kaller for et nytt paradigme i forståelsen av mobbing. Olweus' mobbeperspektiv kritiseres her med henvisning til hans tidligere publikasjoner, og forfatterne argumenterer for at en individualpsykologisk forståelse av mobbing og det å forstå mobbing som et uttrykk for individuell aggresjon, slik de hevder at Olweus gjør, innebærer flere uheldige antagelser. For det første innebærer det at årsakene til mobbing primært finnes utenfor og ikke i klasserommet eller innen selve barne- og ungdomsgruppen. For det andre innebærer det individualpsykologiske fokuset at årsaken til mobbingen kobles til relativt stabile karaktertrekk hos mobber/offer, og ikke omskiftelige eller flyktige roller.

I boka argumenteres det med at disse antagelsene er problematiske på flere måter. Schott mener istedet at det er klasserommets interne dynamikk som er

avgjørende, og at rollene som mobber og mobbet er omskiftelige og flyktige posisjoner som «normale» barn kan innta. I innledningskapittelet skriver Schott og Søndergård at denne bestemte teoretiske forståelsen av mobbing som legges til grunn i de Olweus-inspirerte skolemiljøprogrammene, potensielt kan ha eksplisitte og også ødeleggende konsekvenser for skolenes arbeid.

Til tross for at disse innvendingene isolert sett kan være fruktbare, ser vi at skolenes faktiske bruk av tiltak og skolemiljøprogrammer i stor grad er *løsrevet* fra Olweus' teoretiske forståelse av mobbing. Snarere er det slik at programmenes materiell/tiltak og skolenes faktiske bruk i praksis legger vekt på de sosiale relasjonene mellom barna i skolen, og har tiltak for å endre på dynamikken i klassen. Definisjonen av mobbing kan allikevel ha stor innflytelse på hvordan både elever og voksne opplever og fortolker hva mobbing er, og hvilke situasjoner man mener krever voksnes aktive innblanding. Har innspillene fra paradigmet som Schott og Søndergaard beskriver, noen betydning for selve evalueringen av mobbeprogrammene og målingen av mobbing som disse bygger på?

Elevene i skolene som bruker Olweus-inspirerte definisjoner av mobbing, vil som et ledd i implementeringen lære denne mobbedefinisjonen. I evalueringenes målinger, ville dermed også enkelte hendelser som innenfor dette paradigmet oppfattes som mobbing, kunne falle utenfor. Igjen kunne det vært fruktbart å isteden måle forekomsten av konkrete, krenkende hendelser, hvor den teoretiske grunnforståelsen av «mobbing» kunne fått mindre betydning.

Konklusjoner

Rapportens første problemstilling handler om hvordan kvaliteten i de effektstudiene som har evaluert virkningene av de fire skolemiljøprogrammene, har vært. Vår konklusjon er at de har *varierende kvalitet*, og dessuten at de viser til varierende resultater. Selv om alle programmene kan vise til at det har skjedd en endring til det bedre i omfanget av skolemiljøproblemer etter at programmet er innført, er det likevel for flere av programevalueringene heftet en viss usikkerhet om det er programmet i seg selv som har bidratt til å frambringe de ønskelige endringene, eller om det er andre forhold som har hatt betydning.

Olweus-programmet er det av de fire programmene som kan vise til *de mest konsistente resultatene*, samtidig som evalueringen av dette programmet har

foretatt et betydelig forskningsarbeid for å sannsynliggjøre at programmet i seg selv har hatt betydning. Det er derfor etter vår vurdering god grunn til å feste lit til resultatene fra evalueringen av dette programmet. Samtidig etterlyser vi mer kunnskap om hva barn og unge legger i mobbebegrepet når de svarer på spørreskjemaene som ligger til grunn for evalueringer av programeffekter.

Når det gjelder denne rapportens andre hovedspørsmål – hvordan skolene tar programmene i bruk, hvordan de velger programmer, og hvordan skolene erfarer å jobbe med programmene, er svaret mer sammensatt. Ett hovedfunn framtrer likevel gjennom de svarene skoleledere har gitt gjennom spørreundersøkelsen og gjennom de intervjuene vi har foretatt med lærere og skoleledere på skoler som bruker skolemiljøprogrammene: et felles fokus står sentralt.

Programmene *krever et felles fokus* i form av lojalitet og samstemthet i personalet når programmet velges, eventuelt blir pålagt. Uten en slik samstemthet kan det være vanskelig å få til en god forankring av programmet – det vil si at lærere og ledelse har et bevisst og omforent forhold til programmets målsetninger, verktøy og fremgangsmåter, om de opplever et eierskap til disse, og om de har evne og vilje til å nå programmets mål. Å tilegne seg og opprettholde fokuset er krevende. I oppstartsfasen krever det særlig mye tid, og skolene må ofte prioritere vekk andre ting i en periode. Videreføring av programmet kan svekkes av dårlig oppfølging fra programeier.

Programarbeid kan også *gi et felles fokus*. Noe av det som særlig blir løftet fram som fordeler av programarbeid, er en forutsigbarhet i skolemiljøarbeidet og en felles verktøykasse, som alle de fire programmene bidrar med i form av en felles skolering og avsatt fellestid til å diskutere forebygging og håndtering av mobbe- eller krenkelsessaker.

For å forstå det arbeidet med skolemiljøet som skolene i praksis gjør, er det en viktig innsikt at arbeidet med skolemiljøprogrammer krever og kan gi skolen et felles fokus. Studier av implementering av reformer og endringsprosesser understreker også det grunnleggende i at skolene har et eierforhold til sine egne tiltak og prosesser. Noe av det viktigste vi mener at denne studien har vist, er at skolenes felles fokus og engasjement i dette, ofte vil resultere i at skolene selv tar styringen i sitt arbeid med skolemiljøet – og dermed bruker programmene og tiltakene slik de selv synes best, og ikke nødvendigvis helt «etter boka». Slik kan ulike innsikter og tiltak inngå i et helhetlig arbeid ved

skolene, og bidra til gunstige konsekvenser. Snarere enn å benevne dette med det negativt ladede ordet «programkontaminering», bør det kanskje sees som en form for «programbefruktning», der programmer og tiltak som er i bruk spiller sammen på positive måter. Ulempen ved en slik «programbefruktning» er at det i realiteten er vanskelig med sikkerhet å dokumentere de enkelte programmenes selvstendige effekter.

1 Innledning

Det store flertallet av norske elever trives godt i skolen, og på de fleste skoler er læringsmiljøet preget av gode relasjoner mellom elever og mellom lærere og elever (Bakken 2010; Wendelborg 2013). De siste tiårene har det vært en omfattende offentlig satsning for å bedre elevers læringsmiljø og redusere mobbing i skolen, og flere indikatorer tyder på at læringsmiljøet har blitt bedre. Ungdomsundersøkelser fra de siste 20 årene viser for eksempel at stadig færre unge «gruer seg ofte til å gå på skolen», at flere trives på skolen og at konfliktnivået mellom elever og lærere har blitt redusert (Øia 2011). I tillegg tyder de årlige elevundersøkelsene på mer ro og orden i klasserommet og at et økende antall elever opplever relasjonene til lærerne som gode (Bakken & Elstad 2012: 154).

Selv om hovedbildet er positivt, er det likevel ikke *alle* barn og unge som har det så godt i skolehverdagen. Etter en periode der mobbingen gikk ned på begynnelsen av 2000-tallet (Roland 2011), viser nyere undersøkelser nokså stabile nivåer på omfanget av mobbing fra midten av 2000-tallet og fram til i dag (Wendelborg 2013)¹. Den manglende nedgangen er en utfordring for politiske målsettinger om nulltoleranse for mobbing og bryter med intensjonene i opplæringsloven, som gir *alle* elever i Norge rett til et godt psykososialt miljø (§ 9 a-1). I oppsummeringen av resultatene fra tilsynsrapporter som fylkesmennene gjennomførte i 2010 og 2011, er konklusjonen at man så positive utviklingstendenser, men at det var «fortsatt nødvendig for skolene og skoleeiere å ha fokus på arbeidet med elevenes psykososiale miljø. Til tross for betydelig tilsynsinnsats over tid, er det fortsatt store avviksprosjenter» (Utdanningsdirektoratet 2012a: 8). Opplæringsloven pålegger skolene å arbeide aktivt, systematisk og kontinuerlig med å fremme gode læringsmiljøer (§ 9 a-3 og 4) og engasjere elevene i dette arbeidet (§ 9 a-5).

Bakgrunnen for den foreliggende rapporten er at Utdanningsdirektoratet ønsker mer kunnskap om det psykososiale miljøet i grunnopplæringen, både om bruken av programmer for å redusere mobbing og forbedre skolemiljøet,

¹ Resultatene fra Elevundersøkelsen viste en markant nedgang i mobbingens omfang i 2013 sammenlignet med flere år tilbake. Det er vanskelig å konkludere om det er en reell nedgang eller om endringer i spørreskjemaet påvirket tallene (Wendelborg 2013).

og alternative innfallsvinkler for å belyse problematikken rundt krenkelser og mobbing i skolen. Direktoratet lyste derfor ut et todelt forskningsoppdrag, som NOVA i samarbeid med Arbeidsforskningsinstituttet er blitt bedt om å utføre. Første del er en uavhengig studie av bruken av antimobbe- og læringsmiljøprogrammer i skolen, der en ønsker mer kunnskap om hvordan programmene har evaluert sine egne innsatser og hvordan programmene faktisk blir brukt i skolene. I den andre delen ønsker direktoratet forskning som kan gi ny kunnskap og økt forståelse av mobbing og hvordan skolene kan arbeidet for å bedre det psykososiale miljøet, blant annet med utgangspunkt i hvordan dette fortoner seg og oppleves fra elevenes eget perspektiv.

Denne rapporten gir et svar på den første delen av oppdraget. Den er dels basert på en litteraturgjennomgang og en grundig vurdering av hvordan programeiere, som har fått støtte til å implementere programmer for å redusere mobbing og forbedre skolemiljøet, har evaluert sine egne programmer. Dels er rapporten basert på intervjuer med skoleledere og lærere på et utvalg skoler som har tatt i bruk ett av fire programmer som har fått implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Studien er supplert med en survey til et større antall skoler for å få en oversikt over hvor mange skoler som bruker ulike typer skolemiljøprogrammer og hvordan skolene har tatt disse programmene i bruk.

IMPLEMENTERINGSSTØTTE TIL EIERE AV LÆRINGSMILJØ- OG ANTIMOBBE-PROGRAMMER

Som et ledd i den statlige satsningen *Bedre læringsmiljø* (2009–2014) la Utdanningsdirektoratet i 2011 ut en offentlig utlysning der eiere av læringsmiljø- og antimobbeprogrammer kunne søke om offentlig støtte til å implementere programmer og modeller (Utdanningsdirektoratet 2012b). Det ble understreket at:

(...) utlysningen gjaldt programmer og modeller som er beregnet for både grunnopplæringen og videregående opplæring. Programmene og modellene skal bidra til utvikling av et godt læringsmiljø og en reduksjon av mobbingen, uro eller atferdsproblemer i skolen. Utlysningen presiserte at den statlige støtten ikke skulle brukes til utvikling, evaluering, forskning eller dokumentasjon av eiernes modeller og programmer, men implementering av modeller og programmer for skoler som trenger det. Programmene og modellene skal være basert på anerkjent og aktuell kunnskap om læringsmiljøet i skolen og være tilpasset kunnskapsgrunnlaget for satsningen *Bedre læringsmiljø*. (Utdanningsdirektoratet 2012b: 1)

Til sammen ble det søkt om støtte til elleve programmer, hvorav følgende fire fikk innvilget støtte: Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd, Respekt-programmet, Zero – program mot mobbing og PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling. Denne rapporten omfatter derfor disse fire programmene.

1.1 Kontekster for studien

Antimobbe- og læringsmiljøprogrammer, som vi i denne rapporten for enkelthets skyld vil omtale som «skolemiljøprogrammer», har en lang historie i norsk skole. Olweus-programmet var det første som ble implementert i stor skala, og det har vært brukt siden midten av 1980-tallet. Siden den gang har mange fornøyde skoleledere og lærere erfart at arbeidet med skolemiljøet kan ha godt av den systematikken og strukturen som bruken av et ferdig utviklet program kan gi. Mange av programmene har gode skussmål, flere av dem har gjennomgått strenge vurderinger, og flere har gjennom vitenskapelige evalueringer konkludert med positive virkninger på mobbing og ulike sider ved skolemiljøet. Blant annet konkluderte en forskergruppe nedsatt av myndighetene for å vurdere forventete effekter av ulike forebyggende innsatser i skolen, med at alle de fire programmene som inngår i vår studie er programmer «med dokumenterte resultater» og som de anbefaler videre bruk av i skolen (Nordahl mfl. 2006).

Det finnes imidlertid nyere forskning som har bidratt til å problematisere hvilken betydning programmene har hatt for å redusere omfanget av mobbing. Lødding & Vibe (2010) brukte resultater fra Utdanningsdirektoratets elevundersøkelser til å studere sammenhenger mellom mobbing, læringsmiljø og bruken av skolemiljøprogrammer i norsk skole. I denne studien ble det, i motsetning til det en kunne forvente ut fra programeiernes positive evalueringer av egne programmer, funnet «få og svært svake sammenhenger mellom forhold som vi har påvist har effekt på omfanget av mobbing og bruk av programmer. Det gjelder både om skolene i det hele tatt bruker programmer, og hva slags programmer de bruker» (Lødding & Vibe 2010: 15). Forskerne fant ikke noen systematiske forskjeller i omfanget av mobbing på skoler som brukte program versus de som ikke brukte programmer. Samtidig fant forfatterne en tendens til «noe mindre omfang av mobbing på skoler som bruker eller har brukt

Olweus-programmet sammenlignet med andre skoler, og tilsvarende større omfang av mobbing på skoler som bruker programmene PALS og Zero.»

Som vi vil komme tilbake til, er ikke NIFU-rapportens design spesielt godt egnet til å avdekke effekter av programmene. Til det hadde Lødding & Vibe (2010) for svak kontroll på hvor godt programmene var implementert, hvor mye de var brukt, på hvilket tidspunkt implementeringen av programmene hadde funnet sted etc. Samtidig var rapporten et første forsøk på en uavhengig vurdering av skolemiljøprogrammene, som så langt utelukkende hadde vært evaluert av programeierne selv. Når den første eksterne studien av programmene ikke finner systematisk mindre mobbing på skoler som bruker programmer, åpner dette for kritiske spørsmål ved programmenes virkemåter og hvordan programmene har blitt evaluert. At mobbing er mindre utbredt på skoler som bruker Olweus-programmet og større på skoler som bruker andre programmer, åpner også for en analyse av forskjellene mellom programmene.

PROGRAMKONTAMINERING

En annen kontekst for den foreliggende studien er utfordringene ved å evaluere og dokumentere bestemte programmers effekt. I NIFUs kartlegging av skolens bruk av programmer fra 2010 var det omtrent to tredjedeler av skolene som hadde brukt programmer de siste fire årene (Lødding & Vibe 2010). I gjennomsnitt hadde skolene brukt to ulike programmer, og forskerne stiller spørsmål ved om valget av programmer er styrt av i hvilken grad skolen oppfatter at de har utfordringer i det psykososiale miljøet (Lødding & Vibe 2010). Flygare og medarbeideres studie for det svenske Skolverket (2011) viser også en stor variasjon i hvordan skolene bruker skolemiljøprogrammene, og i rapporten bringer de inn begrepet *programkontaminering* for å beskrive det de oppfatter som problematiske sider ved skolenes programbruk. Begrepet viser til hvordan bestemte programmer kan brukes i en skolekontekst sammen med elementer og innflytelse fra andre programmer, og at skolene ikke benytter programmene fullt ut slik det er tenkt. «Man kan säga att skolorna ‘plockar russin ur kakan’» (Skolverket 2011). Konsekvensen av denne programkontamineringen er at sentrale forutsetninger for evalueringen av bestemte programmers effekt faller bort, fordi det blir vanskelig å skille tydelig mellom effekter av selve programmet og det skolen ellers gjør i arbeidet med å forbedre skolemiljøet.

I Skolverkets (2011) evaluering finner Flygare og medarbeidere også at skolene ofte er ubevisste på programmenes grunnperspektiver, virkemåte og målsetninger når de velger programmer, og at de kan ha urealistiske forventninger til hva programmene vil kunne bidra til. Program og innsatser kan også være ulike i sin innretning og være mer eller mindre tilpasset den enkelte skoles utfordringer. Studien viste samtidig at det er krevende for skoler å gjennomføre programmene slik manualene foreskriver og at det er utfordrende å opprettholde bruken over tid (Skolverket 2011: 21). God implementering av programmene er altså et kritisk punkt for hvorvidt skoler lykkes med programbruken eller ikke.

Kritikken mot en eventuell manglende effekt av arbeidet med skolemiljøprogrammene de siste årene, har blitt imøtegått av forskere med tilknytning til Eiermiljøene som er opptatt av at programmene blir implementert på riktige måter og i tråd med det som er foreskrevet for programmene (Arnesen 2011, Ertesvåg & Midthassel 2012). I ulike innlegg i media har disse forskerne kommentert at variasjoner i implementeringen av programmene forklarer hvorfor noen skoler reduserer mobbingen mens andre ikke gjør det. Argumentet er at skoler med høy «implementeringskvalitet» over tid har fått redusert problemene, mens skoler som i liten grad har klart å implementere programmene heller ikke har oppnådd ønskede resultater.

Vår vurdering er at det er behov for en analyse av programbruk i norske skoler som går lenger enn å identifisere hvordan programmene inngår i skolens strategier for å bedre det psykososiale miljøet – enten de brukes alene eller sammen med andre programmer. Dette innebærer analyser av hvilke programmer og innsatser skolene har iverksatt for å bedre det psykososiale miljøet og hvordan skolene – skoleledelse og lærere – forstår og forholder seg til programmer og andre innsatser: hva de mener virker, sett i lys av det skolene oppfatter som utfordringer. Et sentralt spørsmål i vår studie blir også om, og i så fall hvorfor, skoler opplever det som krevende å innføre og å opprettholde programmer over tid, og hva dette kan fortelle om programmenes egnethet i arbeidet med psykososialt miljø og mobbing.

NYE MOBBEPERSPEKTIVER

En tredje kontekst som danner rammen for vår studie, er at det i de senere årene har vært reist kritiske røster om hvorvidt antimobbe-programmene

legger en riktig forståelse av mobbing til grunn for sine målinger av mobbing, og om mobbing er det (eneste) sentrale problemet som bør adresseres i programmer som tar sikte på å forbedre skolemiljøet. Bakgrunnen for å tre ut av programmenes eget perspektiv og gi en vurdering fra et annet ståsted, er endringer i perspektiver på mobbing som har skjedd i deler av mobbeforskningsfeltet de siste årene.

I boken *School Bullying. New Theories in Context* går forfatterne så langt som til å snakke om et paradigmeskifte i forståelsen av mobbing (Schott & Søndergaard 2014). Paradigme én utgjøres av den forståelsen av mobbing som Dan Olweus står som den sterkeste eksponenten for. I følge Schott og Søndergaard knyttes mobbing innenfor Olweus-paradigmet til individuelle personlighetstrekk; aggressivitet og lav empati hos mobberen, og passivitet og engstelse hos mobbeofferet. Denne individbaserte forståelsen av mobbing forklarer dermed hvorfor mobbing har en tendens til å være etablert som et mønster ved å vise til at rollene som utøver og offer forstås som stabile trekk der årsaken til mobberens aggressive reaksjonsmønster og offerets usikkerhet er å finne i oppdragelsen og forholdet til mor (Schott 2014).

I motsetning til dette beskriver Schott og Søndergaard det de kaller et paradigme to, der mobbing heller forstås som et fenomen som har sin årsak i relasjoner mellom individer i en gruppe. Mobbing – enten det er fysisk eller psykisk (utestengelse) – forstås her som et ledd i en sosial gruppes arbeid med å etablere eller bekrefte maktposisjoner og grensene for gruppen. I klassens sosiale liv vil det å være innenfor gruppen gi makt, og relasjonene mellom elevene vil ofte handle om å signalisere og bekrefte hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. Denne forståelsen fokuserer mer på gruppeprosesser enn på individuelle karakteristika.

Innenfor dette paradigmet har forskerne lansert en ny definisjon av mobbing som, istedenfor å legge vekt på aggressivitet og individualpsykologiske begreper, beskriver fenomenet i termer av relasjoner, inkludering, ekskludering og makt (Schott 2014: 39). Schott og Søndergaards perspektiver på mobbing er ikke en ren akademisk øvelse, skriver de, for definisjonene «have explicit and potentially disturbing consequences for schools' intervention programmes» (Schott & Søndergaard 2014: 6). Om antimobbeprogrammene og evalueringene av dem er for sterkt preget av bare én måte å forstå mobbing på, er noe vi vil komme tilbake til i slutten av rapporten.

En annen utfordring er beskrevet i det svenske Skolverkets rapport «På tal om mobbing – och det som görs» fra 2009. I rapporten viser forskerne Gun-Marie Frånberg, Peter Gill, Kenneth Nordgren og Marie Wrethander hvordan mobbing som begrep langt på vei ble erstattet av det juridiske begrepet *krenkelser* utover på 1990-tallet (Skolverket 2009). Også den norske opplæringsloven gir alle elever rett til «eit godt fysisk og psykososialt miljø» og at dersom «ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme» skal ansatte straks gripe inn. Men mens mobbing karakteriseres ved et visst *handlingsmønster*, kom etter hvert krenkelser til å bli et begrep med utgangspunkt i *individets opplevelse* av en hendelse. Dette ledet pedagogen Marie Bliding til å spørre om et for sterkt fokus på mobbedefinisjonens krav om mønster og kontinuitet i handlingene kan skygge for andre krenkende handlinger: «Borde inte situationen med ett barn som uppvisar eller själv påtalar utanförskap räcka till grund för ett agerande oavsett vad situationen kan betecknas som?» (Bliding 2002) Et viktig spørsmål er da om skolemiljøprogrammer som særlig fokuserer på mobbing, treffer for smalt i forhold til det som er skolenes reelle utfordringer.

1.2 Problemstillinger for rapporten

Denne rapporten er første rapportering fra et større prosjekt som tar sikte på å bidra med mer kunnskap om hvordan skolemiljøprogrammer brukes og hvordan programmene er blitt evaluert. Senere i prosjektet skal vi studere hvordan elever og andre forstår begreper og fenomener som mobbing, krenkelser og skolemiljø, samt alternative tilnærminger til programmer når det gjelder arbeid med skolemiljø.

I denne rapporten avgrenser vi oss til å belyse følgende problemstillinger knyttet til skolenes arbeid med skolemiljø og bruk av skolemiljøprogrammer:

- (1) Hvordan har de fire skolemiljøprogrammene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet evaluert sine intervensjoner og hva slags kvalitet kan en si at disse evalueringene har, målt etter vitenskapelige kriterier?
- (2) Hvordan tar skolene programmene i bruk, hvordan velger de programmer og hvilke erfaringer har skolene med å jobbe med programmene?

Den første problemstillingen handler om å undersøke nærmere forhold som faller inn under den kritikken som har vært anført mot skolemiljøprogrammernes oppbygging og de evalueringene som underbygger og dokumenterer deres virkning. De vurderingene som gjøres i denne rapporten bygger på en gjennomlesing og analyse av de *evalueringene* som de fire programmene Olweus-programmet, PALS, Zero og Respekt la til grunn da de søkte og fikk innvilget implementeringsstøtte av Utdanningsdirektoratet i 2012.

Den andre problemstillingen handler om skolenes arbeid med og utvelgelse av skolemiljøprogrammer, samt hvilke erfaringer de har med å bruke de fire skolemiljøprogrammene som har fått implementeringsstøtte. For det første vil vi gi en oversikt over hvordan skolene bedømmer sitt skolemiljø og hvor mange skoler som benytter skolemiljøprogrammer. For alle skoler som arbeider med å forbedre skolemiljøet eller opprettholde et godt skolemiljø, er dette en kontinuerlig prosess som ofte handler om å utarbeide, implementere og anvende gode rutiner og tiltak. For det andre vil vi beskrive selve prosessen med å velge programmer eller ikke velge programmer; hvilke forhold legger skolene vekt på, og hvordan beskriver skolene den prosessen som har foregått ved skolene underveis. Når det gjelder den praktiske bruken av skolemiljøprogrammene, undersøker vi hvordan landskapet av skoler ser ut når det gjelder kontinuitet i bruken, innsats og engasjement fra skolens ulike aktører.

Disse spørsmålene vil vi belyse gjennom ulike typer av data. For det første gjennom innsamlede surveydata fra 455 skoler i fem sentrale østlandsfylker. For det andre intervjuer med lærere og skoleledere på elleve skoler som på ulike måter bruker eller har brukt ett av de fire skolemiljøprogrammene.

1.3 Rapportens struktur og framstilling

Rapporten består av åtte kapitler. Etter innledningskapittelet gir vi i kapittel 2 en kortfattet beskrivelse av de fire programmene – hvilke målsettinger de har, hvilket teoretisk grunnlag de bygger på og hva som er innholdet i programmene. I kapittel 3 gir vi en oversikt over de datakildene som rapporten bygger på.

Kapittel 4 omhandler programeiernes egevalueringer av skolemiljøprogrammernes effekter. I kapittelet gjennomgår vi og diskuterer spørsmål til metodene som er brukt i evalueringene, om egevalueringenes forskningsdesign og spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet.

Kapitlene 5–7 handler om hvordan programmene blir brukt i praksis. Her viser vi resultater fra surveyen til skolelederne og analyserer det som kom fram gjennom fokusgruppeintervjuer med skoleledelsen og lærerne ved skoler som har brukt programmer. Kapittel 5 er et oversiktskapittel som gir en hovedsakelig kvantitativ gjengivelse av skolenes beskrivelse av skolemiljøet, og en kartlegging av utbredelsen av programbruken. I kapittel 6 går vi dypere inn i hvordan skolen begrunner valg av programmer/ikke programmer, og hvilken betydning det har for skolen dersom de er pålagt å bruke bestemte programmer fra skolemyndighetene i kommunen, hovedsakelig basert på fokusgruppeintervjuene. Kapittel 7 beskriver hvordan programmene brukes og hva slags erfaringer lærere og skoleledere har med bruken. Bruker skolene programmene helhetlig, eller plukker de elementer fra programmet? Hvor stor innsats nedlegges i arbeidet med programmet? Er alle aktører i skolen like engasjert? Og hvor fornøyd er de med programmenes virkemidler og resultatene de har oppnådd?

I kapitlene 5–7 veksler vi mellom analyser av kvantitative og kvalitative data. Enkelte steder tar vi utgangspunkt i resultatene fra surveyen, som blir utdypet ved hjelp av de kvalitative intervjuene. I andre kapitler er det omvendt. Å kombinere kvalitative og kvantitative data oppfatter vi som en styrke og brukes derfor aktivt i framstillingen av resultatene. Det kvantitative materialets styrke er å gi oversiktsbilder og bidra til å forstå helheten. Ofte vil det kvantitative materialet kunne bidra til å utfordre det kvalitative, eller innsiktene fra det kvalitative materiale utfordrer de tilsynelatende enkle sammenhengene som viser seg i tallenes kategoriske svar. Intervjuene gir en stor bredde av erfaringer som bidrar til en dypere forståelse av hva som ligger bak valg og vurderinger skolene gjør, på en annen måte enn det surveysvarene gir.

I kapittel 8 oppsummerer vi rapportens hovedfunn og diskuterer sentrale spørsmål knyttet til de resultatene som framkommer gjennom rapporten.

2 Beskrivelse av programmene

Som en kontekst for analysene i denne rapporten vil vi i dette kapittelet beskrive de fire programmene som omfattes av studien. Vi vil kort skissere bakgrunnen for og historikken til programmene, hva programmene har som hensikt å oppnå, hvilke elementer og innsatser programmene er basert på og hva som er programmenes teoretiske grunnlag. Presentasjonen er basert på beskrivelser som finnes på programmenes nettsider, på materiell vi har fått oversendt fra programeierne og på presentasjoner som er beskrevet av Ungsinn-panelet (se www.ungsinn.no).

2.1 Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd

«Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd» er et skoleomfattende program der hensikten er å redusere omfanget av eksisterende mobbeproblemer, hindre at nye mobbeproblemer oppstår og får utvikle seg og mer generelt å oppnå bedre jevnalderrelasjoner på skolen (Olweus & Limber 2010b). Programmet retter seg mot alle elever i skolen og skal bidra til å skape et skolemiljø som reduserer mulighetene for og belønning av mobbeatferd. Et sekundært mål for programmet er å redusere omfanget av antisosial atferd.

Programmet ble utviklet i Norge på begynnelsen av 1980-tallet av professor Dan Olweus. Programeier og rettighetshaver er Uni Research ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU) Vest, Uni Helse. Fram til nå har rundt 600 norske grunnskoler tatt programmet i bruk, og programmet har siden 2001 vært del av en nasjonal satsing mot mobbing med støtte fra Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet. I følge NIFUs kartlegging av bruken av skolemiljøprogrammer i grunnskolen fra 2010 rapporterte 14 prosent av skolelederne at de hadde brukt Olweus-programmet i løpet av de fire siste årene (Lødding & Vibe 2010). Programmet hadde noe lavere utbredelse på skoler med utelukkende 8.–10. trinn (9 prosent) og større utbredelse på skoler med 1.–10. trinn (16 prosent). Programmet har hatt betydelig utbredelse i USA, der om lag 9.000 skoler har tatt i bruk programmet. Også Island, Sverige og Litauen er blant landene som har tatt i bruk Olweus-programmet.

Gjennom Olweus-programmet skal skolene jobbe for å øke bevisstheten og kunnskapen om mobbeproblemer, samt å fjerne en del myter om mobbing og årsaker til mobbing. Programmet skal også bidra til at lærere og foreldre aktivt engasjerer seg, det skal innføres noen enkle og klare regler mot mobbing og skolene skal gi effektiv beskyttelse og støtte til den mobbeutsatte.

GRUNNPRINSIPPER

Programmet er utviklet med bakgrunn i forskning om hvordan barn og unges problematferd, og da særlig aggressiv atferd, utvikles og kan modifiseres. Teoretisk henter programmet impulser fra ulike psykologiske teoritradisjoner, som utviklingspsykologi og teorier om aggressiv og prososial atferd, men også innsikter fra kriminologisk og sosialpsykologisk forskning om foreldres oppdragsstiler, gruppepåvirkning og sosial-kognitiv læringsteori ligger til grunn for utviklingen av programmet. Programmet kan sies å bygge på en økologisk flernivåmodell, der man antar at individ- og gruppefaktorer, familie- og skolefaktorer og samfunnsfaktorer gjensidig påvirker og samspiller med hverandre (jf. Bronfenbrenner 1979). Dette innebærer en grunnleggende antakelse om at individer kan forandre oppførsel dersom omgivelsene forandrer seg. Programmet legger stor vekt på å restrukturere og endre barnets omgivelser i skolesituasjonen, på en måte som gjør mobbing mindre attraktivt og som bidrar til å redusere den enkeltes muligheter for å involvere seg i mobbeaktiviteter.

På skolenivå representerer de voksne den viktigste endringsagenten, og det å påvirke lærernes holdninger og atferd er et viktig mål. Programmet er basert på fire grunnleggende prinsipper for voksenatferd. De voksne skal vise varme og positiv interesse ovenfor elevene og være involvert i livene til de unge, de skal sette tydelige grenser ovenfor uakseptabel atferd, ved regelbrudd skal de voksne reagere konsekvent med ikke-fysiske og ikke-truende handlinger som har negative konsekvenser og de voksne skal fungere som autoritative og positive rollemodeller. Det legges stor vekt på at voksen–barn-relasjonene foregår på konsistente måter, både på tvers av klasser og trinn og over tid.

DESIGN OG METODIKK

Olweus-programmet innføres normalt over en periode på 18 måneder. Etter innføringsperioden kan skolene delta i et oppfølgingsprogram for å videreføre

og vedlikeholde innsatsen i programmet. Dersom skolene følger kvalitets-sikringssystemet samt oppfyller visse vilkår, kan den bli sertifisert og få status som en Olweus-skole.

For å delta i programmet krever programeier at skolene bekrefter at rektor og minst halvparten av personalet har en «noenlunde positiv holdning til programmet». Det skal inngås avtaler med en ferdigutdannet Olweus-instruktør eller en som forplikter seg til å bli utdannet som instruktør. Skolen forplikter seg i samarbeid med instruktør til å planlegge innføringen av programmet etter en foreskrevet implementeringsmodell. Skolen er også forpliktet til å gjennomføre programmet i tråd med programmets innføringsmodell og til å opprette en samordningskomité som har det overordnede ansvaret for å gjennomføre programmet. Komitéen består av representanter for ledelsen, lærerne, FAU, elevrådet og SFO, samt sosiaallærer og skolehelsetjenesten.

Hver skole skal altså ha en egen Olweus-instruktør. Dette kan være en ansatt på skolen, men også en eksternt utdannet instruktør. Dersom skolen bruker egne ansatte, er det et krav om at de gjennomfører et opplæringsprogram for å bli utdannet som Olweus-instruktør. Instruktøren følges opp gjennom veiledning og gjennom nettverksmøter. Instruktørens ansvar er å utdanne, følge opp og veilede nøkkelpersoner blant de ansatte på skolen. Nøkkelpersonene leder arbeidet med pedagogiske samtaler, der alle lærere og flest mulig av personalet for øvrig deltar. Disse samtalene blir gjennomført etter en fast struktur hver 14. dag, der tiltak diskuteres og planlegges og kollegaene bidrar til å veilede hverandre. Det gjennomføres i tillegg to personalmøter per skoleår, der programaktivitetene blir gjennomgått og vurdert.

Tiltakene i programmet foregår på ulike nivåer. På *skolenivå* er de viktigste elementene, foruten opprettelse av samordningskomitéen og de pedagogiske samtalegruppene, knyttet til en spørreskjemabasert elevundersøkelse, felles markering av satsningen på arbeidet mot mobbing og bedre inspeksjon i friminuttene. I noen sammenhenger involveres også lokalsamfunnet der barn og unge deltar.

På *gruppenivå*, fortrinnsvis i den enkelte klasse, skal det utvikles klasse- og skoleregler mot mobbing, det skal gjennomføres regelmessige klassemøter om mobbing der lærere og elever deltar og det skal avholdes foreldremøte om programmet. Klassemøtene foregår gjerne en gang i uka og varer i 30–45 minutter. Målet er å få etablert et fellesskap i klassen og hjelpe elever til å forstå

deres egen rolle når det gjelder å forebygge og stoppe mobbing. Møtene brukes også til å diskutere og tydeliggjøre klassereglene, blant annet i form av rollespill. Tanken er at lærerne gjennom eksemplifiseringer fra elevene får økt innsikt i de sosiale relasjonene mellom elevene, om deres indre liv og maktforhold, som et grunnlag for å avdekke mobbing og motvirke mobbeproblemer. Lærerne har også ansvar for å henge opp skolereglene mot mobbing i hvert klasserom og diskutere med elevene slik at alle forstår hva de innebærer. Reglene skal håndheves av lærerne på en konsekvent måte og følges opp gjennom positive og negative konsekvenser.

Programmet har også en rekke tiltakskomponenter på *individnivå*. Skolens ansatte blir for eksempel instruert til særlig å passe på og overvåke de områdene av skolen der mobbing typisk vil foregå, såkalte «hot spots», og på elever som man vet eller man mistenker for å være involvert i mobbing. De ansatte blir også instruert til å gripe inn i alle situasjoner der de observerer mobbing. Særskilte prosedyrer er utviklet for å gjennomføre alvorlige samtaler med mobbere og mobbeutsatte, og samtaler med foreldre til innblandete elever. I disse samtalene blir det gitt tydelig beskjed om at mobbingen skal stoppe og at skolen vil følge nøye med på hvordan ting utvikler seg framover. Skolene blir også oppfordret til å jobbe sammen med foreldre og andre instanser for å utvikle individuelle tiltaksplaner og for å få hjelp og støtte til den som har blitt utsatt for mobbing og for å endre atferd til de(n) som står for mobbingen.

Programmet har utviklet en omfattende materiellpakke, som blant annet inneholder boka *Mobbing i skolen* (Olweus 2000), en veiledning til de ansatte, veiledningshefte til foreldre og mobbefilmer til bruk i undervisningen (DVD). I tillegg er det utviklet et web-basert opplegg som skolene skal bruke for å gjennomføre og bearbeide elevundersøkelsen.

Den statlige støtten til Olweus-programmet bidrar til å dekke implementeringen av programmet på skolene og kostnader knyttet til utvikling av og forskning på programmet. Skolene betaler en begrenset sum til programeier for materiell (kr 10–15.000,-). Skolene må også dekke kostnader knyttet til frikjøp av utdannede instruktører (kr 10–30.000,-). Skolen bidrar selv med personalressurser, og på en skole med rundt 40 lærere er det beregnet et arbeid med programmet tilsvarende 2.600 lærertimer for å få innført programmet fullt ut. Programmet anbefaler at ressursene tas av rammen som er satt av til lærernes utviklingsarbeid.

2.2 Respekt-programmet

Respekt er et program for skoleutvikling der målet er å forebygge og redusere ulike former for atferdsproblemer i barne- og ungdomsskolen. Mobbing, disiplinproblemer og konsentrasjonsvansker er hovedinnsatsområdene, i tillegg har programmet som mål å redusere omfanget av skulk, rasisme, vold og negativ gjengdannelse. Programmet er skoleomfattende og er et verktøy som skoler kan ta i bruk i arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø for alle elever. Respekt involverer elever, foreldre, lærere og annet skolepersonell og til en viss grad også lokalmiljøet rundt den enkelte skole.

Programmets historie går tilbake til tidlig 1990-tallet og har utviklet seg fra å være et prosjekt til et mer omfattende skolebasert program. Programmet het tidligere Connect etter det europeiske Connect-prosjektet «Tackling Violence in Schools». I 2006 skiftet programmet navn til Respekt for bedre å reflektere kjernen i programmet. Professor Erling Roland ved det tidligere Senter for atferdsforskning, har stått sentralt i utviklingen av programmet. Programeier og rettighetshaver er Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) ved Universitetet i Stavanger. Rundt 100 norske grunnskoler har så langt tatt programmet i bruk. I følge NIFUs kartlegging i 2010 rapporterte tre prosent av skolelederne i grunnskolen at de hadde brukt programmet i løpet av de fire siste årene (Lødding & Vibe 2010). Programmet hadde noe lavere utbredelse på skoler med utelukkende 1.–7. trinn (2 prosent) enn på skoler med ungdomstrinn (4 prosent). I løpet av perioden 2011–2013 har 37 skoler startet opp med Respekt, hvorav seks er skoler med kun ungdomstrinn (Læringsmiljøsentret 2013).

Respekt er ikke et strengt manualbasert program. Programmet bygger på involvering fra alle ansatte på skolen, der de deltar i kurs, får veiledning og er selv med på å utforme innholdet og implementeringen av tiltakene i tråd med programmets prinsipper (Antonsen & Ertesvåg 2010). Gjennom refleksjoner rundt egen praksis skal omforente tiltak settes ut i ny praksis og bidra til å skape et eieforhold til programmet blant de ansatte.

GRUNNPRINSIPPER

Programmet er ikke basert på en eksplisitt teori om hvordan ulike innsatser skal virke, men legger sterk vekt på forskningen som viser sammenhenger

mellom god og tydelig klasseledelse på den ene siden og omfanget av atferdsproblemer og mobbing på den andre (Roland & Galloway 2002). Et overordnet prinsipp for programmet er å utvikle en tydelig og respektfull voksenrolle, både når det gjelder skoleledelse og den måten lærerne leder elevene i og utenfor klasserommet. Ulike teoretiske tilnærminger legger føringer på de prinsippene som skolene skal ta som utgangspunkt i sitt arbeid med å forbedre læringsmiljøet. Mørck (2010) mener at programmet blant annet tar utgangspunkt i teorier om stabilitet i aggresjon, kognitiv atferdsterapi, relasjonsteoretiske modeller for utvikling av relasjonell kompetanse og læringsteori. At programmet jobber mot ulike nivåer i organisasjonen og at elever kan forandre seg som et resultat av endringer i omgivelsene, viser at programmet også er inspirert av for eksempel Bronfenbrenners (1979) økologiske flernivåmodeller.

Programmet bygger på en grunnleggende idé om at «den som merker respekt fra andre selv får næring til trivsel, vekst og omsorg for andre» (Roland & Vaaland 2011). Antakelsen er at slike prosesser genereres av personer som utviser positiv og ikke-negativ atferd, og at dette gjelder på alle nivåer i skoleorganisasjonen: i samhandlingen elevene imellom, mellom lærerne og elevene, på tvers av lærerstaben og i møtet mellom lærere og skoleledere.

Gjennom Respekt-programmet skal dette oppnås gjennom å arbeide ut fra fire sentrale prinsipper. Det første er å utvikle *autoritative voksenpersoner*, som evner å gi nødvendig emosjonell og faglig støtte til elevene, samtidig som de utøver myndighet i kraft av tydelig klasseledelse. Det andre prinsippet er å sikre en *bredde* i arbeidet med å forbedre skolemiljøet. Dette handler dels om å involvere alle relevante aktører (elever, lærere, skoleledelse, assistenter, foreldre, råd og utvalg, skolens samarbeidspartnere etc.). Bredde skal også gjenspeiles i at programmet har et bredt siktemål om å redusere omfanget av mange typer atferdsproblemer og generelt skape et bedre læringsmiljø. Et tredje prinsipp handler om *konsistens*, om å utvikle voksenpersoner som framstår med integritet og som er forutsigbare på tvers av situasjoner. Tanken er at dette vil skape trygghet for alle, særlig om en klarer å oppnå konsistens på tvers av organisasjonen og få integrert de grunnleggende prinsippene i alle deler av skolens virksomhet. Det fjerde prinsippet er *kontinuitet*, som innebærer at skolen må arbeide for å forankre endringsprosesser som har varighet over tid.

En skal unngå skippertaksvirksomhet og skoleledelsen spiller en viktig rolle her for å kontinuerlig oppmerksom mot programarbeidet.

DESIGN OG METODIKK

Respekt innføres normalt over en periode på to og et halvt år, der det første halvåret er en forberedelsesfase. Elevene møter programmet ved skolestart på høsten. I siste del av programperioden legges det vekt på skolens videreføring av arbeidet.

Programeierne understreker at deltakelse i Respekt er krevende, og det anbefales at skolene ikke er involvert i andre tunge skoleutviklingsprosjekter samtidig. Skolene forplikter seg til å sette av nok tid og ressurser til å gjennomføre hele programmet, og valget om å delta i programmet må være basert på en kollektiv prosess i kollegiet. Skolen og rektor må være villige til å ta imot veiledning, samt å planlegge aktivitetene i samsvar med en nærmere definert virksomhetsplan. Skolen må også være villig til å bli forsket på, blant annet skal det gjennomføres spørreundersøkelser til elever, lærere, skoleledelse og foreldre.

Respekt innføres vanligvis i klynger av tre skoler. Hver skoleklynge får tildelt en eller flere lokale veiledere som har det praktiske ansvaret for å følge opp skolene gjennom å være en aktiv drøftingspartner og rådgiver. For hver klynge etablerer Læringssenteret et team på 3–4 personer som den lokale veilederen er knyttet opp mot.

Skolen må opprette en prosjektgruppe som ledes av rektor. Prosjektgruppen gjennomgår ved oppstart et todagers forankringsseminar sammen med de andre skolene i klyngen der de blir kjent med det faglige innholdet i Respekt og hvordan programmet skal implementeres. Prosjektgruppen får ansvar for å gjennomføre et tilsvarende forankringsseminar for hele personalet på skolen og har ansvar for å lede arbeidet med programmet i hele programperioden.

Gjennom programperioden arrangerer Læringssenteret seks dagskurs, der hele personalet deltar sammen med personalet fra de andre skolene i samme klynge. Klasseledelse er et gjennomgående tema i alle kursene. Det første året gjennomføres det kurs i hvordan sikre en god oppstart av skoleåret («God

start»), hvordan god ledelse utøves i klasserommet («Klasseledelse, konsentrasjon og disiplin») og kurs i ulike former for mobbing, årsaksmønstre, forebygging, avdekking og intervensjon («Mobbing»). Det andre året kurses personalet i samarbeid mellom skolen og hjemmet («Skole–hjem samarbeid og skolesamfunnet»), hvordan skolene kan arbeide med sårbare elever som sliter med andre problemer enn utagerende atferd («Sårbare elever») og hvordan skolene kan arbeide med elever som sliter med tyngre former for atferdsproblemer («Tunge atferdsproblemer & intervensjoner»). Dagen etter hvert kurs samles prosjektgruppen til et heldagsseminar ledet av kursholder eller en annen ansvarlig, der de drøfter hvordan kursets tema konkret skal implementeres i deres skole.

Det er utviklet materiell til bruk i arbeidet på skolene, blant annet håndbøker, kartleggingsmateriell og profileringsmateriell inkludert refleksvester, plakater ol. Nylig har det blitt utarbeidet brosjyrer på 30–40 sider med lett tilgjengelig tekst som følger opp innholdet i kursene, med temaer som klasseledelse, skole–hjem samarbeid, problematferd og emosjonelle vansker. En egen brosjyre er utarbeidet som går i dybden på hvordan skolene kan arbeide for å implementere skoleomfattende tiltak. Det er også laget noen filmer, både for bruk under kursdagene og som kan brukes i undervisningen. Alle skoler som deltar får tilbud om å være med i RespektNettverket, der de gis tilgang til en nettside med fagstoff og nyheter og der Læringsmiljøsenderet legger til rette for kontakt mellom skoler som deltar i programmet. Det arrangeres også en årlig, nasjonal konferanse for deltakerne i nettverket.

Respekt mottar implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Skolene betaler selv en deltakelsesavgift. I 2014 beløper dette seg til kr 60.000,- fordelt over fem semestre.

2.3 Zero – program mot mobbing

«Zero – program mot mobbing» er et forebyggende mobbeprogram beregnet for barne- og ungdomstrinnet. I 2013 har også et par barnehager satt i gang programmet. Målet er å redusere og forebygge mobbing, øke trivselen i skolen og redusere angsten for mobbing. Antimobbearbeidet i Zero forankres gjennom skolens ordinære organer og involverer alle elevene og samtlige av skolens

personale. Programmet involverer også elevrådet og FAU, og tanken er å involvere bredt slik at alle parter får et eierforhold til programmet.

Utviklingen av Zero går tilbake til 1983, til starten for det systematiske arbeidet mot mobbing i Norge. Programmet fikk selve navnet i 2003, som en direkte respons på nulltoleranse-prinsippet formulert i det første Manifestet mot mobbing lansert året før. I likhet med Respekt har programmet vært forankret ved det tidligere Senter for atferdsforskning og ledet av professor Erling Roland. Prosjektleder i dag er Tove Flack ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsenteret) ved Universitetet i Stavanger.

Rundt 370 norske grunnskoler har så langt tatt programmet i bruk siden oppstarten i 2003. I følge NIFU rapporterte 13 prosent av skolelederne i grunnskolen i 2010 at de hadde brukt Zero i løpet av de fire siste årene (Lødding & Vibe 2010). Programmet var mindre utbredt på ungdomsskoler enn på barneskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler. I løpet av perioden 2012–2013 har 15 skoler startet opp med Zero, hvorav de aller fleste i Voss kommune. (Læringsmiljøsenteret 2013).

GRUNNPRINSIPPER

Zero er ikke organisert som et strengt manualbasert program. Det er samtidig utarbeidet materiell som beskriver hva skolene kan eller bør gjøre for å motvirke mobbing. Tiltakene bygger på noen overordnede prinsipper som skal gi retning til arbeidet. Et viktig grunnprinsipp, som ligger i selve navnet på programmet, er prinsippet om nulltoleranse. Målet om et skolemiljø fritt for mobbing står sterkt og skal markeres tydelig fra de voksne i alle sammenhenger. De andre prinsippene likner mye på de som ligger til grunn for Respekt, som for eksempel at de voksne skal utøve sin rolle på en autoritativ måte, der de er tydelige grensesettere samtidig som de utøver varme og er positive rollemodeller. Også konsistensprinsippet står sterkt i Zero, som altså betyr at antimobbearbeidet skal være integrert i alle skolens aktiviteter og i hele skolens virksomhet.

DESIGN OG METODIKK

Arbeidet med programmet overfor elevene skjer normalt gjennom ett skoleår – med forberedelser våren før og med oppfølging av arbeidet for å sikre kontinuitet høsten etter. Gjennom å delta i Zero forplikter skolene seg til å

gjennomføre en mobbeundersøkelse hvor elevene svarer på et spørreskjema tre ganger med ett års mellomrom. Skolene skal også opprette en ressursgruppe, som har som oppgave å sørge for arbeidet blir fulgt opp og at FAU og elevrådet involveres. Skolene forplikter seg til å delta på samlingene i programmet, de skal videre følge opp arbeidet fra kurs og seminarer på skolen ved å iverksette tiltak som trykker elevenes skolehverdag, de skal utarbeide en handlingsplan i tråd med en angitt mal, de skal involvere foreldre og elever i arbeidet mot mobbing og gi tilbakemelding om arbeidet med programmet på oppfordring fra ressurspersonene i Zero.

Antimobbearbeidet i Zero skal involvere hele skolen, og det anbefales at også PP-tjenesten, barnevern, skolehelsetjenesten og andre av skolens samarbeidspartnere trekkes med i arbeidet. Det finnes et aktivitetsprogram som beskriver selve implementeringsprosessen. Programmet starter i april ved at ressursgruppe på skolen konstitueres og deretter gjennomføres den første mobbeundersøkelsen. Før skolestart jobbes det med å få forankret programmet, blant annet skal alle ansatte kurses gjennom et dagskurs om mobbing. Programmet har utarbeidet en lærerveiledning og et elevrådshefte, som skal brukes aktivt i antimobbearbeidet. Skolen skal også utarbeide et system som sikrer at lærerne involveres i diskusjoner om tiltak og som sikrer at arbeidet mot elevgruppen skal skje ukentlig gjennom hele skoleåret.

Skoleledelsen og ressursgruppa skal ved oppstart på høsten sammen utarbeide en handlingsplan, lærerne skal gjennom skoleåret ha individuelle samtaler med hver enkelt elev om mobbing og klassemiljø og det skal arbeides med mobbetema i klassen hver uke etter en plan lærere og tillitsvalgte elever er blitt enige om. Mobbing og hvordan skolen jobber for å motvirke mobbing skal også være tema på foreldremøter og utviklingssamtaler lærerne har med foresatte. Mot slutten av skoleåret gjennomføres mobbeundersøkelsen på ny, for å undersøke om det er noen endringer i mobbetallene, og ledelsen og ressursgruppa skal utarbeide en plan for å videreføre antimobbearbeidet neste skoleår.

En ressursperson i Zero deltar på seks samlinger gjennom implementeringsfasen. Det avsluttes med en samling ved starten av det neste skoleåret der målet er å sørge for kontinuitet i arbeidet mot mobbing.

Handlingsplanen mot mobbing står sentralt i programmet og skolen skal selv utforme denne i tråd med prinsippene i programmet. Gjennom handlingsplanen skal skolen vise hvilke holdninger de står for og hvilke tiltak som skal settes i gang. Tiltakene kan være på klasse- og/eller skolenivå, men også være rettet mot foreldrene.

Praktisk skal programmet utformes rundt prinsippene avdekking, problemløsning, forebygging og kontinuitet. *Avdekking* skal skje gjennom spørreundersøkelsen og gjennom inspiserende lærere med synlige vester som skal gripe inn ved mobbing og annen negativ atferd i skolegården og i innearealene. I tillegg skal rektor besøke hver klasse og lærerne skal ha individuelle samtaler med elevene og med de foresatte for å avdekke mobbing.

Problemløsning skal først skje gjennom at de voksne skal skaffe seg best mulig oversikt over situasjonen og deretter gjennomføre samtaler med de involverte og eventuelt deres foreldre. Gjennom samtalene skal offeret få oppleve den voksnes støtte og at mobbing ikke er akseptabelt. Skolen skal kreve at plageren slutter og bidra til å finne gode løsninger på problemet. Tiltaket skal følges opp gjennom oppfølgingssamtaler og eventuelt med tiltak i klasserommet med tanke på tilskuerne til mobbingen.

Forebygging av mobbing skal først og fremst skje gjennom å utvikle læreren til å bli en enda bedre og autoritativ klasseleder, der myndighet og grensesetting formidles tydelig til elevene på en omsorgsfull måte. Dette betyr at læreren skal ha autoritet i klasserommet, samtidig som han eller hun inngir tillitt og bidrar til at det utvikles enda bedre relasjoner i klassen.

Et siste praktisk prinsipp handler om *kontinuitet*, noe som betyr at oppmerksomheten og standarden på antimobbearbeidet opprettholdes over tid. Dette skal skje gjennom at mobbing tas opp i klassen regelmessig, at det alltid er tema på foreldremøter og -samtaler og at elevrådet lager en egen årsplan for tiltak mot mobbing.

Zero mottar implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Skolene betaler selv en deltakelsesavgift. I 2014 beløper dette seg til rundt kr 20.000,-.

2.4 PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling

«PALS – positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling» er et skoleomfattende tiltak der målet er å styrke elevenes sosiale kompetanse og skolefaglige ferdigheter og forebygge atferdsproblemer i skolen. PALS er rettet mot alle skolens elever og bygger på ideen om at positiv oppmerksomhet og forutsigbare reaksjoner på negativ atferd både bidrar til et godt skolemiljø og til gode faglige resultater. Programmet har høye ambisjoner, og ifølge programeierne kan skoler som deltar i PALS forvente et bedre læringsmiljø med mindre bråk og uro og mer tid til læring, elevene skal få bedre læringslyst, økt kompetanse og mestringsopplevelse og samarbeidet mellom skole og hjem skal bli bedre. PALS er et skoleomfattende program som krever aktiv deltakelse fra alle skolens ansatte, i tillegg til skoleeier og PP-tjenesten. Skoler som blir med i PALS må ha et langsiktig perspektiv på utviklingsarbeidet i minst tre–fire år, og det forutsettes at skolene benytter seg av de «systematiske kvalitetssikringsverktøyene som modellen inneholder». PALS forutsetter at om lag 80 prosent av de ansatte på skolen ønsker å bruke programmet.

PALS er en norsk tilpasning av School-Wide Positive Behavioral Intervention & Support (SW-PBIS), som er utviklet blant annet ved Universitetet i Oregon. Modellen er tilpasset norske forhold av Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis AS. Atferdssenteret har et nasjonalt ansvar for å implementere programmet i Norge og samarbeider med de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene (Statped). Senteret ble etablert i 2003 og er eid av Universitetet i Oslo og finansieres av ulike departementer og direktorater.

I følge nettsidene til programmet er det 208 skoler i Norge som bruker PALS per juni 2014, hvorav 169 barneskoler, åtte ungdomsskoler og 31 kombinerte barne- og ungdomsskoler. I følge NIFUs kartlegging i 2010 rapporterte sju prosent av skolelederne i grunnskolen at de hadde brukt PALS-programmet i løpet av de fire siste årene (Lødding & Vibe 2010). Programmet hadde betydelig lavere utbredelse på skoler med utelukkende 8.–10. trinn (1 prosent). På barneskoler med 1.–7. trinn hadde ti prosent nylig brukt eller de brukte programmet på tidspunktet for undersøkelsen.

GRUNNPRINSIPPER

Programmet bygger på ti prinsipper, som er nærmere beskrevet i Arnesen, Ogden & Sørli (2006). Det første prinsippet er at skolen skal drive utviklingsarbeidet i tråd med *evidensbasert praksis*. Dette betyr at tiltakene som settes i verk bør baseres på det som gjennom forskning har vist seg å være virksomt. Det andre prinsippet er *skoleomfattende tiltak*, som innebærer en bredspektret innsats. Skolen skal involvere alle parter i skolen, på alle steder og områder der elever oppholder seg og tiltakene skal være rettet mot alle mulige faktorer som har betydning for elevenes utvikling. Et tredje prinsipp kalles for *multimodale intervensjoner*. Dette innebærer at skolen må arbeide på alle nivåer – mot individet, med grupper og med klassen og på skolenivået – samtidig som skolen må arbeide på flere arenaer – både i og utenfor skolen.

Det fjerde er prinsippet om *tilpasning av elevenes risikonivå*, og betyr å tilpasse tiltak til elevenes behov når det gjelder fokus, omfang og intensitet. Et femte prinsipp er allerede nevnt, prinsippet om *positiv atferdsstøtte*, der skolen legger vekt på positive relasjoner og oppmuntring til og anerkjennelse av ønsket atferd. Det sjette prinsippet handler om *handlingsrettet og ferdighetsorientert utviklingsarbeid*. Dette betyr at det ikke bare skal snakkes, men skolen må jobbe aktivt med å utvikle elevenes ferdigheter for å fremme læring og motvirke atferdsproblemer. Prinsippet om *problem-/ressursorientering* handler om at skolen må identifisere og utnytte de positive ressursene som ligger i skolen og dens omgivelser.

Det åttende prinsippet handler om *sammenhengen mellom sosial kompetanse og skolefaglige ferdigheter*. Med dette understrekes betydningen av å lykkes sosialt for også å lykkes faglig, og at målsettinger om sosial mestring og reduksjon av atferdsproblemer kan bidra til å styrke elevenes faglige utvikling. Prinsipp ni handler om *teambasert skoleutvikling* og at skolen må nedsette et eget PALS-team som har ansvaret for å implementere og vurdere skolens handlingsplan. Det siste prinsippet handler om at programmet må *implementeres på riktig måte*, det vil si i tråd med prinsippene for programmet. Dette skal sikres gjennom rutinemessig evaluering av såkalte implementeringsgrad og -kvalitet i hver enkelt skole.

Programmet legger sterk vekt på betydningen av en helhetlig skoletilnærming, og forskerne bak PALS argumenterer for at én enkelt teori vanskelig

kan gripe over alle sider ved elevers utvikling og skolens læringsmiljø (Arnesen mfl. 2006). Programmet bygger derfor på ulike teorier, men har likevel et utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) økologiske flernivåmodell, der man altså antar at en rekke faktorer på ulike nivåer gjensidig påvirker og samspiller med hverandre. I dette ligger det en erkjennelse av at de kontekstuelle forholdene rundt læringsmiljøet har stor betydning. Samtidig bygger PALS på utviklingspsykologiske teorier, der en forsøker å forstå hvordan barns utvikling er preget av både ulike typer risikofaktorer og beskyttende faktorer og der mestring kan bidra til utvikling selv der risikobelastningen kan være stor. Programmet har også utgangspunkt i ulike teorier om at vår atferd er lært og at utviklingen av læring både kan påvirkes positivt og negativt, som Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, Banduras sosial-kognitive læringsteori og Pattersons læringsteorier om sosial interaksjon. Teorier om sosial tilknytning og sosial kontrollteori blir også vektlagt, fordi de forklarer hvordan barn og unges tilknytning og tilhørighet til et miljø kan bidra til å forhindre at den enkelte bryter normer og regler.

DESIGN OG METODIKK

PALS legger til grunn at det bare er en mindre del av elevgruppa som står for mesteparten av en skoles atferdsproblemer og at det er nokså få av elevene som har alvorlige atferdsproblemer. Mens denne gruppa på de fleste skoler utgjør rundt 3–5 prosent av elevmassen, viser det store flertallet sjelden eller aldri noen former for atferdsproblemer. En gruppe på 5–10 prosent står derimot i risiko for å utvikle atferdsproblemer.

I PALS brukes denne fordelingen som et utgangspunkt for en inndeling av innsatsen i tre ulike nivåer. Nivå 1 er innsats som rettes mot alle elever og er beskrevet i en egen modul som heter «skoleomfattende forebyggende tiltaksnivå». Her handler tiltakene blant annet om å definere og tilegne seg regler som er enkle for elevene å følge og for lærere å håndheve, at lærerne blir flinkere til å gi gode og effektive beskjeder, at lærerne bruker positiv oppmerksomhet og anerkjennelse for å fremme positiv atferd, at lærere og elever trenes på selvkontroll, å regulere følelser og å løse problemer gjennom samarbeid og bedre kommunikasjon. Det finnes også en egen mobbeforebyggende innsats i PALS, som er rettet mot barnetrinnet. Innsatsen her handler om tidlig avdekking og

inn gripen både når det gjelder krenkende atferd og mobbing. Elevene skal lære seg praktiske strategier for hvordan de skal forholde seg til mobbing, både når de selv blir utsatt og når de ser andre elever bli utsatt for krenkende handlinger.

Individuelle tiltak rettes derimot mot elever på nivå 2 og 3, det vil si de som ikke har tilstrekkelig utbytte av de generelle tiltakene i Modul 1. De individuelle tiltakene er beskrevet i en egen Modul 2, der det skal gis spissete og tilpassete tiltak i samarbeid med PP-tjenesten. Tiltakene skal skje innenfor skolens egen ramme og omfatter et sett av ulike virkemidler. Til elever som befinner seg på nivå 2 kan det gis økt skolefaglig støtte og tilrettelegging, elevsamtaler, økt foreldresamarbeid eller tilpasset sosial ferdighetstrening og oppfølging (for eksempel «Sjekk inn/sjekk ut»). Til elever som er klassifisert på nivå 3 kan det gis et mer omfattende opplegg med intensivt skolefaglig støtte, atferdsstøtte, sosial ferdighetstrening og/eller samarbeid med foreldre.

I PALS finnes et omfattende kartleggingsverktøy. Bakgrunnen er at programmet skal vare over tid og at det derfor er behov for gode verktøy for å kunne foreta kontinuerlige vurderinger, beslutninger, planlegginger og evalueringer. Verktøyene skal brukes både for å identifisere hvilke forhold ved læringsmiljøet skolen bør endre, hvordan skolen har greid å implementere selve programmet og hva slags utbytte elevene har hatt av programmet. Elevenes utbytte vurderes fortløpende under hele implementeringsfasen, og skolens ansatte skal registrere elevenes atferd og skolefaglige ferdigheter. Elevene skal også vurdere seg selv og hvordan de oppfatter skolens innsats med PALS.

Et av verktøyene skolene skal bruke heter SWIS, som står for School Wide Information System. Dette er en passordbeskyttet database med personopplysninger, der negative hendelser som medfører en negativ konsekvens rapporteres inn. Informasjonen i SWIS omfatter hva slags problematferd det dreier seg om, hvem som er involvert, hvor og når det skjer, mulig forståelse av hvorfor hendelsen skjer og hvilke konsekvenser det får. Informasjonen brukes dels for å vurdere om tiltakene som er satt i gang har hatt et tilfredsstillende utbytte for elevene og dels for å igangsette relevant hjelp og støtte for å kunne forebygge problemutvikling tidligst mulig. Elevene har innsynsrett i det som er registrert om seg selv, og personinformasjon slettes ved overgang til annen skole eller til ungdomstrinnet ved samme skole.

Det koster ingen ting for skolene å være med i PALS, så lenge Atferds-senteret får sine kostnader dekket av sentrale myndigheter. Skolene får støtte av en ekstern PALS-veileder, som gir opplæring, veiledning og oppfølging til skolens PALS-team.

2.5 Oppsummering

De fire programmene som denne rapporten tar for seg har flere felles kjennetegn, samtidig som de er nokså forskjellige på andre områder. Likhetene er at alle programmene er opptatt av at innsatsen skal inngå i en større sammenheng og ikke bare som enkeltinnsatser, at skolene skal forplikte seg til å gjennomføre tiltaket på en god måte og at tiltakene skal utgjøre en integrert del av skolens virksomhet. På denne måten kan vi si at de alle tilstreber helhetlige innsatser, der alle nivåer og alle ansatte i skolen skal involveres. Til en viss grad beskriver de alle også betydningen av å trekke skolens omgivelser inn i arbeidet med å forbedre skolemiljøet og redusere mobbing.

Selv om prinsippene for utviklingsarbeidet varierer en del programmene imellom, er det likevel et fellestrekk at alle legger til grunn at omgivelsene og konteksten rundt elevene har stor betydning for hvordan elever opptrer overfor hverandre. Etter vår vurdering ligger det teoretiske bakteppet for programmene mye nærmere det vi innledningsvis omtalte som paradigme to (Schott & Søndergaard 2014) innen mobbeforskningen enn den individualpsykologiske forståelsen av mobberen og mobbeofferet som innehaver av stabile personlighetstrekk som er vanskelig å endre på. Alle programmene kan sies å bære preg av å bygge på et «multiteoretisk paradigme», der også individualpsykologiske forståelser inngår, men som en av mange måter å forstå negative relasjoner mellom jevnaldrende på. At programmene har en slik flerteoretisk tilnærming er trolig en respons på en økende erkjennelse av at skoler og klasser er komplekse organisasjoner, som det er vanskelig å gripe gjennom ett teoretisk perspektiv.

Samtidig går det et tydelig skille når det gjelder hvilke *målsettinger* programmene har for sin virksomhet. Olweus-programmet og Zero er på den ene siden antimobbeprogrammer og skal primært settes inn for å motvirke, redusere og forebygge mobbing. PALS og Respekt har på den andre siden en videre målsetting, som også omfatter atferdsproblemer, vold og trakassering.

PALS er samtidig det klart mest omfattende programmet av disse fire, fordi det i tillegg til å redusere problematferd også har en intensjon om å styrke elevenes skolefaglige utvikling. PALS er også mer bredspektret når det gjelder innsats og legger betydelig vekt på systematiske kartleggings- og vurderingsverktøy. Programmet er i større grad enn de andre manualbasert.

3 Metode

Rapportens ulike problemstillinger krever ulike datakilder. Mens gjennomgangen av programevalueringene baserer seg på en analyse av *forskningslitteratur* om programmene, baserer den delen som omhandler hvordan skolene bruker programmene og deres erfaringer med dem seg på *spørreskjema-data* fra skolene og *intervjudata* fra ledelsen og lærere ved utvalgte skoler.

I dette kapittelet beskriver vi og redegjør for disse tre datakildene. Samtidig kan det for oversiktens del være nyttig å vite at rapporten er første del av en større studie, som også omfatter skoler som ikke benytter seg av skolemiljøprogrammer. Vi vil derfor først beskrive kort hvordan strukturen i datainnsamlingen i det overordnede prosjektet er tenkt.

Østlandsområdet ble valgt som kjerneområde for studien, først og fremst fordi vi i den kvalitative delen av studien rent praktisk skulle få gjennomført intervjuer og feltarbeid på skolene. Vi valgte å inkludere skoler i fylker i nærheten av der forskerteamet bor: Oslo, Akershus, Vestfold, Østfold og Buskerud. Selv om utvalget utgjør i overkant av en fjerdedel av samtlige skoler i Norge, og dekker nær 40 prosent av landets grunnskoleelever, bidrar likevel denne avgrensningen til at vi ikke kan være sikre på om det bildet som vi gir er representativt for landet som helhet. På den annen side viser for eksempel elevundersøkelsen at det bare er beskjedne forskjeller mellom fylkene når det gjelder forekomst av mobbing på 7. trinn og 10. trinn (Wendelborg 2012). Dette tyder på at mobbing er nokså jevnt fordelt utover i landet.

Fra disse fem fylkene utgjør *alle* grunnskoler populasjonen av skoler, til sammen om lag 800 skoler. Skolene fikk først tilsendt et spørreskjema om bruk av skolemiljøprogrammer og hva de ellers gjør for å bedre elevenes psykososiale miljø. På bakgrunn av denne undersøkelsen ble 20 skoler valgt ut til å delta i den kvalitative delen av prosjektet. Disse skolene har satt av tid til fokusgruppeintervjuer med henholdsvis skoleledelse og lærere hver for seg. Senere i prosjektet vil vi velge ut noen skoler der vi skal intervjuer elever om deres opplevelse av det arbeidet skolene gjør og hvordan de forstår og hva de legger i begreper som mobbing, krenkelser etc. Vi vil også gjennomføre et feltarbeid på et utvalg skoler.

Prosjektet har innhentet tilråding fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) til både innhenting av surveydata og intervjudata. Det er innhentet muntlig samtykke fra deltakere i studien. Før feltarbeid ved skolene skal settes i gang vil det innhentes samtykke fra foreldre og foresatte fra elever som deltar i studien.

3.1 Evalueringsslitteratur

Delen om skolemiljøprogrammenes egevalueringer bygger på gjennomlesing og vurdering av en lang rekke publikasjoner som omhandler de fire skolemiljøprogrammenes vurdering av metodikk og effekt på mobbing, atferdsproblemer eller andre sider ved elevenes læringsmiljø. Først ble det gjort et større arbeid for å innhente relevant litteratur som omhandlet Olweus-programmet, PALS, Zero eller Respekt. Litteraturen ble avgrenset til å gjelde bidrag som spesifikt omhandlet effektmålinger av programmene, eller som beskrev eller diskuterte særlige metodiske sider ved evalueringene av effekt. Hovedtyngden av bidragene er skrevet av forskere som er direkte knyttet til programmene og mange av dem er publisert i norske rapporter eller tidsskrifter. En vesentlig del er imidlertid publisert internasjonalt, og en del har også utenlandske forfattere som omhandler implementeringen av programmene i andre land. Det finnes også en systematisk gjennomgang av den internasjonale litteraturen på mobbeforskningsfeltet, som inkluderer enkelte av programmene (Farrington & Ttofi 2009).

I tillegg til våre egne søk og innhenting av litteratur, ble det sendt en henvendelse til alle fire programeiere med spørsmål om NOVA kunne få tilsendt den forskningslitteraturen som programeierne hadde lagt til grunn ved sin søknad om støtte. Alle programeierne returnerte utfyllende litteraturlister og kopier av den litteraturen de mente var dekkende for det vi ønsket. Vi mottok 28 bidrag fra PALS (inkludert litteratur om den internasjonale varianten av programmet, SWPBS), 19 bidrag fra Olweus-programmet, ti fra Respekt og sju fra Zero.

Det var betydelig overlapp mellom den litteraturen programeierne sendte til oss og den litteraturen vi selv hadde funnet fram til. Dette tolker vi som en bekreftelse på at den litteraturen programeierne sendte inn representerte et bredt tilfang av litteratur med høy relevans for den evalueringen NOVA var

bedt om å gjøre. Hovedtyngden av den litteraturen som ligger til grunn for vurderingen av evalueringene, kommer derfor fra programeierne, supplert med andre kilder.

I redegjørelsen for våre vurderinger i kapittel 4 inngår store deler av denne litteraturen som referanser i teksten. Vi vil understreke at det at enkeltbidrag ikke er referert i teksten, ikke betyr at bidraget ikke er tatt med i vurderingen.

3.2 Survey til skolene

Spørreskjemaundersøkelsen som ble gjennomført i forbindelse med prosjektet hadde to hovedformål. For det første ønsket vi å få en oversikt over bruken av skolemiljøprogrammer og tiltak som skolene i de fem fylkene bruker og har erfaring med. For det andre ønsket vi å bruke svarene fra undersøkelsen til å identifisere skoler som var aktuelle for kvalitative intervjuer og observasjonsstudier. Spørsmålene i undersøkelsen ble derfor konstruert med tanke på begge disse siktemålene.

DATAINNSAMLING

Spørreskjemaet ble sendt ut i siste halvdel av november 2013 til 817 e-post-adresser. E-postadressene ble innhentet fra Grunnskolens Informasjonssystem GSI, slik at den adressen som ble brukt var den som skolen selv benytter til rapportering til dette systemet. Dette var hovedsakelig adressen direkte til rektor, men også enkelte ganger til skolens e-postkasse eller til kommunens felles e-postkasse for alle skolene. Dette innebar at skjemaet i en del tilfeller gikk til rektorer som hadde sluttet, som hadde gått av med pensjon eller var langvarig sykemeldt. I alle disse tilfellene ble det funnet erstatningsadresser. Det var også noen tilfeller av feil i adressene, slik at vi fikk feilmeldinger i retur. Også disse feilene ble forsøkt rettet opp. På grunn av slike eller andre feil i listen over epost-adresser, er skjemaet derfor sendt ut til 806 adresser, som i hovedsak tilsvarende like mange unike skoler.

I løpet av den første uken var det kommet inn mer enn 300 svar, og det ble deretter purret to ganger. Mange rektorer ga uttrykk for at de mottok svært mange slike undersøkelser, og at de allerede hadde stor arbeidsbyrde. Kombi- nert med vår kunnskap om at mange postale undersøkelser av denne typen oppnår svært lav svarprosent – ned i 30 prosent – tilsa en forventet svarprosent

på rundt 40 prosent. Vi kunne se av svarloggen at mange svarte raskt etter at skjemaet ble mottatt, og at svært mange besvarte undersøkelsen på ettermiddags- og kveldstid (til og med nattestid!). Antall unike skoler som har svart er 455 skoler. Basert på antall skoler som mottok spørreskjemaet gir dette en svarprosent på 56,5 prosent. Vi er derfor godt fornøyd med å ha fått inn svar fra nesten tre av fem skoler.

UTVALG

Nettutvalget er 272 barneskoler (1.–7. trinn), 110 ungdomsskoler (8.–10. trinn) og 73 kombinerte barne- og ungdomsskoler (1.–10. trinn). I 94 prosent av tilfellene er det rektor som har besvart spørreskjemaet, noen ferske i jobben, mens andre har lang erfaring fra den skolen de ved undersøkelsestidspunktet ledet. Seks prosent av skjemaene har vært besvart av assisterende rektor, sosiallærer, teamleder eller undervisningsinspektør. For vårt formål er det en fordel at skjemaet er besvart av en person som kjenner skolen godt. I tre av fire skoler er skjemaet besvart av rektor med tre års erfaring eller mer.

Tabell 3-1 Beskrivelse av utvalget

		Antall skoler	Prosent
Skoletype	Kun barnetrinn	272	59,8
	Kun ungdomstrinn	110	24,2
	Både barne- og ungdomstrinn	73	16,0
Fylke	Oslo	91	20,0
	Akershus	128	28,1
	Østfold	75	16,5
	Vestfold	71	15,6
	Buskerud	89	19,6
Hvem har besvart skjemaet?	Rektor	426	93,6
	Assisterende rektor	17	3,7
	Andre	12	2,7
Hvor lenge har rektor vært ansatt?	1–2 år	98	21,7
	3–5 år	132	29,2
	5–10 år	117	25,9
	mer enn 10 år	105	23,2

Valget av de fem østlandsfylkene medfører at resultatene ikke nødvendigvis er representative for landet som helhet. Vi vet at skoler i andre deler av landet for eksempel oftere er små skoler, noe som kan tenkes å påvirke både forekomsten av mobbing og skolens arbeid med skolemiljøet. Kan så utvalget av skoler sies å være representativt for disse fem fylkene? Sammenlignet med fordelingen av antall grunnskoler i de fem fylkene i SSBs statistikk, er fordelingen mellom fylkene tilnærmet lik vårt utvalg, men med en svak underrepresentasjon av skoler fra Akershus (utgjør 32 prosent av skolene i de fem fylkene (SSB 2013)). Det er derfor grunn til å konkludere med at utvalget gir et godt bilde av situasjonen ved skoler i disse fem østlandsfylkene.

SPØRRESKJEMA

Spørreskjemaet ble konstruert med tanke på at det ikke skulle ta for lang tid å besvare det og at skoler skulle få spørsmål som i størst mulig grad var relevante for deres erfaring med programmene. Skjemaet er derfor delt i en fellesdel med generelle spørsmål om skolen, skolemiljøet og hvilke skolemiljøprogrammer som er benyttet, og en spesifikk del der hver enkelt skole fikk spørsmål knyttet til akkurat det/de programmene de hadde erfaring med.

Skjemaet inneholdt også en del åpne spørsmål. Vi spurte etter eksempler på episoder eller krevende situasjoner som skolen hadde opplevd, hva skolen selv opplevde som det viktigste arbeidet skolen gjør for å få til et godt skolemiljø, korte beskrivelser av tiltak eller systemer som er egenutviklet og spesielt gode erfaringer skolen har gjort seg i arbeidet med skolemiljøet.

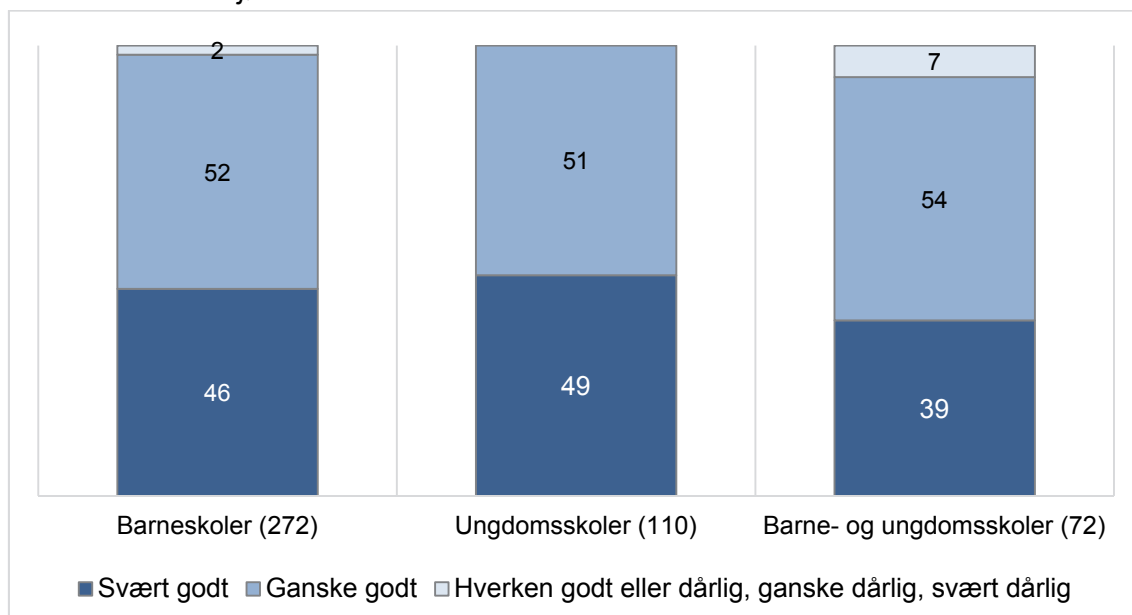
Både de lukkede og de åpne spørsmålene ble brukt i det videre arbeidet med å identifisere aktuelle skoler for kvalitativ oppfølging, som vi beskriver nedenfor.

SKOLEMILJØET VED DELTAKENDE SKOLER

I surveyen ble skolene bedt om å gi en vurdering av hvordan de ville beskrive skolemiljøet generelt ved skolen. Forsvinnende få vurderte skolemiljøet som noe annet enn ganske godt eller svært godt (Figur 3-1). De få skolene som vurderte skolemiljøet som hverken godt eller dårlig, eller som ganske eller svært dårlig, var enten rene barneskoler eller kombinerte skoler, men forskjellen mellom skoletypene var ikke signifikant.

Figur 3-1 Skolelederes vurdering av eget skolemiljø ved barne- og ungdomsskoler i Oslo, Akershus, Buskerud, Vestfold og Østfold. N=454.

Hvordan er skolemiljøet nå for tiden?



Trolig er det for det første slik at skolemiljøet ved de aller fleste skoler på Østlandet *er* ganske godt eller svært godt. For det andre er det også sannsynligvis slik at det sitter langt inne for rektorer å gi uttrykk for at skolemiljøet ved akkurat deres skole er noe annet enn godt. Spørsmål om skolemiljøet har *endret* seg i løpet av de siste årene kan bidra til å fylle ut bildet av hvordan skolemiljøet er og har vært. Tabell 3-2 viser prosentandelen av skolene som har opplevd endring eller ikke opplevd endring i skolemiljøet *i løpet av de siste fem årene*.

Tabell 3-2 Prosentandel skoler i ulike kategorier etter egen bedømming av kvaliteten på skolemiljøet og hvorvidt det har skjedd endring i skolemiljøet siste 5 år. N=455

Stabilitet eller endring i skolemiljø	Prosent
Positiv endring i skolemiljø	
...til svært godt skolemiljø	23
...til ganske godt skolemiljø	20
...til hverken godt eller dårlig skolemiljø	1
Stabilt skolemiljø siste 5 år	
Svært godt skolemiljø	23
Ganske godt skolemiljø	28
Negativ endring i skolemiljø	5
Totalt	100

Sett under ett er det 51 prosent av skolene som ikke hadde opplevd endring i skolemiljøet fra tidligere, mens 44 prosent hadde opplevd bedring. Det er 23

prosent av skolene som har opplevd at skolemiljøet har vært stabilt svært godt gjennom hele femårs-perioden, mens 28 prosent har opplevd det som stabilt ganske godt. Det er litt flere barneskoler som har opplevd stabilt svært godt skolemiljø, sammenlignet med de andre skoletypene (25 prosent mot 18 prosent).

At så høy andel av skolenes rektorer rapporterer om godt eller svært godt skolemiljø, må tas med i vurderingen av resultatene som rapporteres senere i rapporten. Når det samtidig viser seg at flere skoler har opplevd endring i skolemiljøet til det bedre, kan vi anta at det skjuler seg en god del variasjon innenfor hva skoleledere vil beskrive som godt eller svært godt skolemiljø. Kunnskapen om skoleleders beskrivelse av skolemiljøet eller eventuell endring av skolemiljøet, danner noe av grunnlaget for utvelgelse av skoler til videre kvalitativ oppfølging.

3.3 Kvalitative intervjuer med skoleledelse og lærere

Det kvalitative materialet består av fokusgruppeintervjuer med henholdsvis ledere og lærere ved elleve skoler som enten bruker Olweus-programmet (tre skoler), Zero (to skoler), Respekt (tre skoler) eller PALS (tre skoler). Fokusgruppene var normalt sammensatt av tre til seks deltakere. Gjennom disse intervjuene har vi samlet inn data om skolenes forståelse, bruk og erfaring med programmer – sett fra henholdsvis ledelsens og læreres ståsted. Vi har ønsket å fange opp gode erfaringer så vel som utfordringer, og i intervjuene med både skoleledelsen og lærerne fulgte vi opp temaene som er belyst gjennom surveyundersøkelsen om bruken av programmer. I tillegg utforsket vi skolenes arbeid med det psykososiale miljøet mer generelt, og de ulike aktørenes forståelse av fenomenene mobbing og krenkelser, samt deres forståelse av hva som utgjør utfordringer ved det psykososiale miljøet ved deres skole. Vi har også vært opptatt av å få deltakernes synspunkter på hva som fungerer i skolemiljøarbeidet og hvilke ressurser som finnes i deres skolemiljø som kan bidra til positiv endring. Deler av dette materialet vil inngå i den neste rapporten.

Fokusgruppeintervjuene ble holdt som et semi-strukturert gruppeintervju. Et overordnet formål med å samle deltakere i en gruppe i stedet for å intervju dem enkeltvis, er at deltakerne dermed må forholde seg til hverandres utsagn og meninger, og dermed italesette begreper, fortsette diskusjoner og

slippe oss inn i deres tankesett og erfaringer. For en del av informantene representerte intervjuene en mulighet til å reflektere over sine egne synspunkter og erfaringer om arbeidet med skolemiljø, og å sammenligne disse med andres synspunkter og erfaringer med arbeidet med skolemiljøet.

En kjent ulempe ved fokusgruppeintervjuer er at samtalen kan bli konsensuspreget, blant annet fordi deltakerne kan være engstelige for å skille seg ut. Dette er særlig et problem når deltakerne har ulik status. Fokusgruppeintervju bør derfor som en hovedregel gjennomføres med grupper av mennesker som kan antas å ha liknende erfaringer, ut fra deres sosiale posisjon. I vårt tilfelle innebar dette at vi gjorde separate intervjuer med skoleledelsen og med lærerne.

De to fokusgruppeintervjuene på hver skole ble utført på skolen, i løpet av samme dag, av to forskere sammen. Den ene forskeren fungerte som moderator, det vil si at hun stilte spørsmål, fulgte opp informantenes svar og sikret at alle ble inkludert i samtalen. Den andre forskeren fungerte som sekretær, som innebar å skrive notater og passe på at viktige spørsmål eller oppfølgings-spørsmål ikke ble oversett. Rollene ble vanligvis byttet mellom de to intervjuene, og hvert intervju varte mellom én og halvannen time. Intervjuene ble tatt opp på bånd. Etter hvert skolebesøk skrev vi dessuten utfyllende refleksjonsnotater.

Fordi det kvalitative materialet alene ikke gir grunnlag for konklusive sammenligninger mellom spesifikke programmer, har vi i analysene av skolenes erfaringer om valg og bruk av program stort sett unnlatt å angi hvilket program det gjelder. For det første er antallet skoler per program i utvalget begrenset. For det andre ble det gjennom intervjuene klart at skolenes erfaringer med programbruk og programmenes betydning på skolene varierte kraftig, blant annet i sammenheng med andre utvalgsriterier, for eksempel knyttet til elevgrunnlag. Ulikhetene mellom skolene kunne gå på tvers av program. Å beholde programnavn i disse analysene hadde gitt et feilaktig inntrykk av at programmene faktisk lot seg sammenligne ut fra det kvalitative materialet. Materialet gir oss imidlertid mulighet til å utforske hva skolene opplever som programarbeidets styrker og svakheter, utfordringer og fordeler, og ta hensyn til andre trekk ved skolene som kan tenkes å påvirke deres erfaringer. Vi inkluderer informasjon om hvilket program det er snakk om i de tilfeller der programmet er særskilt relevant.

UTVALG

Utvelgelsen av skoler til den kvalitative delen av undersøkelsen hadde som mål å finne skoler som kunne gi kunnskap om gode praksiser og erfaringer på den ene siden, og utfordringer knyttet til bruk av programmer på den andre. Utvalget av programskoler består derfor av to underutvalg:

- 1) For å representere gode praksiser og erfaringer ble det ene underutvalget (åtte skoler) rekruttert på bakgrunn av følgende utvalgs-kriterier: for hvert av de fire programmene har vi valgt ut to programskoler som i surveyen svarte at de i hovedtrekk er fornøyde med programmet, at de har brukt programmet hele tiden de siste fem årene (2008–2013), at de har lagt ned stor grad av innsats, og at skolen har fulgt hele programmet og bare det programmet.
- 2) For å gi data om mulige utfordringer med programarbeid valgte vi tre skoler² som i mindre grad var fornøyd med programmet.

En enkel sammenligning mellom de «fornøyde» og de «misfornøyde» skolene viste seg å være verken mulig eller hensiktsmessig, men å velge disse tre skolene i tillegg til de andre åtte ga oss et interessant spenn i skolene vi fordypet oss i. Vi har rekruttert skoler både fra byer og bygder, skoler med høy, lav og middels andel av minoritetsetniske elever, og skoler med elever fra høy, lav og middels sosioøkonomisk bakgrunn. Hvorvidt skolene var barne- eller ungdomsskole eller en kombinasjon, var underordnet disse kravene. Det var derfor noe tilfeldig at det ble en overvekt av barneskoler i utvalget av skoler. En av skolene vi besøkte er en kombinert barne- og ungdomsskole, én er ungdomsskole, mens resten er barneskoler.

² Disse tre skolene brukte henholdsvis Olweus-programmet, Respekt og PALS.

4 Vurdering av programmene egenevalueringer

I dette kapitlet vil vi gi en nærmere vurdering av hvordan de fire skolemiljøprogrammene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet har evaluert sine intervensjoner, og hva slags kvalitet en kan si at disse effektevalueringene har, målt etter det som vanligvis anses som anerkjente samfunnsvitenskapelige kriterier (Cook & Campbell 1979; Shadish mfl. 2002). Alle programmene er evaluert gjennom kvantitative metoder, der en har sammenlignet situasjonen på skolen før og etter at programmet ble implementert og der en har benyttet seg av ulike typer av kontrollgrupper.

Evalueringsresultatene er publisert i vitenskapelige tidsskrifter. Felles for programmene er at de alle konkluderer med at det er sannsynlig at bruken av programmet bidrar til å forbedre skolemiljøet eller redusere mobbing, i den forstand at dersom en implementerer programmene på den foreskrevne måten, så vil skolene oppnå at målsettingene med programmene oppfylles. For de ulike programmene betyr det siste enten at mobbingen reduseres, atferdsproblemene minker og/eller at skolen blir et tryggere og bedre sted å være, i større grad enn om denne intervensjonen ikke hadde funnet sted.

Som nevnt innledningsvis i denne rapporten, er en av bakgrunnene for vår egen studie en rapport fra forskningsinstituttet NIFU, som i 2010 sådde tvil om de resultatene som programeierne hevder gjelder for deres programmer (Lødding & Vibe 2010). Kritikken var basert på analyser de selv hadde foretatt av Elevundersøkelsene, der de ikke kunne påvise systematisk bedre læringsmiljø og mindre mobbing på skoler som brukte programmer sammenlignet med skoler som ikke brukte programmer. Samtidig fant de forskjeller mellom skoler som hadde brukt ulike programmer, med mindre mobbing på skoler som brukte Olweus-programmet og større omfang på skoler som hadde brukt PALS og Zero.

Med unntak av NIFUs analyser, som altså ikke tilfredsstiller vanlige krav til effektstudier, finnes det så langt vi har oversikt over ingen eksterne effektevalueringer av programmene, slik de er implementert i Norge, utover de studier programeierne eller de forskerne som har utviklet programmet, selv har

foretatt. Alle evalueringsresultatene er presentert gjennom vitenskapelige publikasjoner, hovedsakelig gjennom utenlandske, men også norske, tidsskrifter. Tidsskriftene har etablert anerkjente ordninger som skal sikre kvaliteten i arbeidet og at det er hold i de konklusjoner som trekkes. Vår evaluering består utelukkende av en gjennomgang av denne litteraturen, og vi gjør ingen egne undersøkelser av effekter av de ulike programmene. Utvelgelsen av publikasjonene er beskrevet nærmere i kapittel 3.

I dette kapittelet gir vi først en oversikt over hva slags design og hvilke data forskerne har brukt for å dokumentere effekter av de fire skolemiljøprogrammene og beskriver kort hvilke resultater som har kommet fram gjennom disse studiene. Siden det er en vesentlig forutsetning for å kunne sannsynliggjøre at programmene oppnår de ønskede utfall at en har sammenlignbare kontrollgrupper, vil vi diskutere i mer detalj hvordan studiene har forholdt seg til dette spørsmålet. Deretter vil vi drøfte bruken av instrumenter, for til slutt å gi en samlet vurdering av programmenes grunnlag for sine konklusjoner. Et vesentlig spørsmål er om de *metodene* som programmene har brukt kan sannsynliggjøre at de sammenhenger som avdekkes kan sies å reflektere endringer som knytter seg til selve implementeringen av programmene, og at det ikke er andre forhold som kan forklare at eventuelle endringer har funnet sted.

4.1 Design og resultater

Effektmålinger av de fire programmene har pågått over en lang tidsperiode, fra Olweus' første dokumentasjonsstudier på 1980- og 1990-tallet (Olweus 1989, Olweus & Alsaker 1991), via evalueringene av Respekt, Zero og PALS på 2000-tallet, til dagens pågående evalueringer (Sørli & Ogden under utgivelse). I løpet av denne 30-årsperioden har både forskningen og metodene som har blitt tatt i bruk utviklet seg, noe som gjenspeiler seg i de ulike publikasjonene fra disse studiene. For eksempel bygger flere av Olweus' senere studier (Olweus 2005, Olweus & Limber 2010), samt studier av Zero (Roland mfl. 2010) og Respekt (Ertesvåg & Vaaland 2007), på samme grunnleggende metode som Olweus' tidligere studier (alderskohort-design), samtidig som denne er utviklet og styrket i løpet av denne perioden. I evalueringene av PALS har man derimot valgt en annen innfallsvinkel, ved at det er valgt kontrollgrupper av geografisk nærliggende skoler som ikke bruker PALS (Sørli & Ogden 2007, Ogden mfl.

2012). Også Olweus' siste Bergen-studie (Olweus 2005) er basert på et ikke-randomisert gruppdesign med intervensjons- og kontroll skoler. Med unntak av en delstudie av Zero (Midthassel mfl. 2008), har ingen av de norske studiene tatt i bruk randomiserte kontrollerte eksperimenter for å teste ut effekter av programmene. Som vi skal komme nærmere inn på nedenfor, regner vi ikke dette som en svakhet.

EVALUERINGER AV OLWEUS-PROGRAMMET

Det er blitt gjennomført en rekke studier av Olweus-programmet i løpet av de siste 30 årene (for en oversikt, se Olweus & Stormark 2013). I den første Bergen-studien fra 1983–1985 (Olweus, 1991, 1997; Olweus & Limber, 2010) ble data samlet inn fra fire alderskohorter (4.–7. trinn) ved 28 barneskoler og 14 ungdomsskoler i Bergen. Utvalget omfattet 2.500 elever, 300–400 lærere og 1.000 foreldre (Olweus 1991). Den første datainnsamlingen fant sted i mai–juni 1983. I det påfølgende skoleåret ble Olweus-programmet innført, og nye målinger av forekomsten av mobbing ble gjennomført i mai 1984, åtte måneder etter at programmet ble igangsatt på skolene. En tredje måling ble gjennomført mai 1985, om lag ett år etter at programmet hadde blitt implementert.

Denne formen for kvasi-eksperimentelt design kalles i litteraturen for alderskohort-design, og evalueringen foregår ved at målingen av forekomsten av mobbing blant elever i for eksempel 5. trinn på det første tidspunktet for datainnsamlingen (T1), sammenlignes med de som går på samme trinn ett år senere (T2), eventuelt i flere senere omganger (T3–Tx). Dette betyr at det ikke er de samme elevene som sammenlignes med seg selv på ulike tidspunkter, men med årskullet som er født ett år senere når de går i 5. trinn. Sammenligningsenheten er dermed trinnet, og ikke individer. Designet skiller seg fra andre design der man kan se utviklingen av mobbeatferd eller viktimisering hos individer over tid.

Begrunnelsen for designet er flere. For det første var arbeidet mot mobbing ved hjelp av blant annet Olweus-programmet allerede på begynnelsen av 1980-tallet utbredt nasjonalt, noe som vanskeliggjorde et rent eksperimentelt design med tilfeldig allokering av skoler til eksperiment- og kontrollgruppe. Denne begrunnelsen gjelder for alle evalueringene som har foregått ved norske skoler siden da. Designet har den fordel at elever ved

samme skole er kontrollgruppe for elever som er yngre enn dem selv, men der man altså sammenligner dem når de har nådd samme alder. Som vi skal komme tilbake til bidrar dette til å redusere effekter av sammensetningen av elever ved skolen, samt at man kontrollerer for såkalte modningseffekter (Shadish mfl. 2002), det vil si tendensen til at utbredelsen av mobbing blir mindre utbredt gjennom barneårene.

Senere studier av Olweus-programmet har bygget videre på dette designet. Olweus' studier i Oslo (Oslo I og II) inkluderte data fra henholdsvis 900 elever i 5.–7. trinn i 1999–2000 (ett års intervall) og ca. 3.000 elever fra 14 av 24 Oslo-skoler som deltok i «Den nye nasjonale satsingen mot mobbing» (data innsamlet med ett års intervall i perioden 2001–2006) (Olweus & Limber 2010). I den såkalt «nye Bergen-studien» ble designet utvidet, ved at en kontrollgruppe på 16 skoler ble inkludert sammen med 14 skoler som hadde brukt programmet. Kontrollskolene besto imidlertid ikke av skoler som overhodet ikke hadde innført tiltak mot mobbing – noe som er forventet av alle skoler – men de hadde ikke vært en del av Olweus-programmet. Denne svakheten blir påpekt i evalueringsrapporten (for eksempel Olweus 2005). Svarprosenten i disse undersøkelsene har stort sett ligget på rundt 90 prosent.

I den nasjonale satsingen ble skoler som innførte Olweus-programmet i forskjellige år inkludert i evalueringen (til sammen nærmere 21.000 elever), slik at en sammenligning av effekter mellom skoler som implementerte programmet høsten 2001 med skoler som implementerte programmet for eksempel høsten 2002, var mulig. Slike sammenligninger gir muligheter til å undersøke om det er historiske effekter som ligger til grunn for deler av endringen i for eksempel mobbeforekomst fra pre- til post-test.

Av de fire programmene som denne rapporten tar for seg er det Olweus-programmet som har vært gjenstand for den klart mest omfattende evalueringen. Både fordi evalueringene har pågått over lengst tid, men også fordi publikasjonene har vært særlig omfattende og inneholder en rekke delstudier der en gjør ulike empiriske forsøk på å sannsynliggjøre at resultatene fra program-evalueringene gir valide resultater (Olweus & Limber 2010a; Olweus & Limber 2010b; Solberg & Olweus 2003).

Av de fire programmene som vurderes her, er Olweus-programmet også der de norske evalueringsresultatene er mest konsistente. Evalueringene viser

at det rapporterte omfanget av mobbing – både det å bli mobbet og det å mobbe andre – har blitt betydelig redusert etter at programmet har blitt implementert på skolene. Studiene varierer noe med hensyn til hvor stor reduksjonen har vært, men nedgangen har stort sett ligget mellom 30 og 60 prosent, både for det å bli utsatt for mobbing og for det å mobbe andre. Studiene fra 1990-tallet viste i hovedsak sterkere nedgang i omfanget av mobbing enn studiene fra 2000-tallet. Programmet har i størst grad blitt brukt på barnetrinnet og det er også her at en har funnet de tydeligste effektene.

Evalueringen av Olweus-programmet har i tillegg vist at nedgangen i mobbing har vært størst i de klassene der de klassebaserte tiltakene har vært implementert i størst grad (Olweus & Kallestad 2010). Elevene har i undersøkelsene rapportert om høyere innsats fra lærere og særlig fra kontaktlærere etter innføringen av programmet, noe som styrker konklusjonen om at det er noe ved selve programmet som har medført endringen. I følge evalueringene har både jenter og gutter tilnærmet samme reduksjon i mobbing. Evalueringene har også påvist en sammenheng mellom intervensjonen og reduksjon i andre problemer i skolen på den ene siden og med forbedringer i miljøet i klassene på den andre (Olweus 1991).

Et viktig spørsmål i evalueringer av programmer er spørsmålet om langtidseffekter. Evalueringen av Olweus-programmet har studert skoler som deltok i programmet i 2001 og fulgt dem i en periode fire år etter at den åtte måneders lange intervensjonen var gjennomført. Evalueringen viste at disse skolene hadde en reduksjon i rapportert forekomst av mobbing i løpet av det første året og at dette nivået holdt seg mer eller mindre konstant i den påfølgende fireårsperioden. Olweus & Stormark (2014) tolker funnet som et uttrykk for at programmet har medført en endring i skolekulturen som har påvirket også de årskullene som har kommet til i perioden og som ikke selv deltok i programmet. Trolig bidrar dette funnet også til å styrke en antakelse om at effekter av programmet ikke primært er resultat av såkalte «Hawthorne»-effekter.

EVALUERINGER AV ZERO

Intensjonen med Zero er å redusere omfanget av mobbing, og det ble gjennomført en større evalueringsstudie der en har forsøkt å avdekke mulige effekter av programmet (Roland mfl. 2010). Også her er det hovedsakelig brukt alderskohort-designet. I tillegg er resultatene sammenlignet med et

nasjonalt utvalg av skoler som ikke har brukt Zero. Bakgrunnen for å supplere med en nasjonal sammenligning, er at det vil kunne styrke evalueringresultatene, dersom endringene på Zero-skolene er større enn på skoler som ikke har brukt programmet.

Som en del av den store nasjonale satsningen på å redusere mobbing, deltok 170 skoler i Zero-programmet skoleåret 2003/04. Sammen med Olweus-programmet var Zero valgt ut som ett av to anbefalte antimobbe-programmer som myndighetene ønsket å satse på. Spørreskjemadata ble samlet inn mai 2003 før programmet ble iverksatt og fulgt opp med datainnsamling i mai 2004 etter ett års intervensjon. Skoler som ønsket ulike typer oppfølging etter dette året ble tilfeldig trukket ut til en videre evalueringstudie for å måle endringer i mobbing i en toårsperiode etter at tiltaket var implementert (2006) (Midthassel mfl. 2008). Noen av disse skolene fikk ytterligere oppfølging og veiledning, mens andre ikke fikk det.

I den store evalueringstudien ble evalueringresultatene delt mellom elever på småtrinnet (2.–4. trinn) og mellomtrinnet (5.–7. trinn). På en gjennomsnittsskala fra 0–3 ble det på begge trinn funnet en svak nedgang i både det å bli utsatt for mobbing og det å mobbe andre (Roland mfl. 2010). Nedgangen for viktimisering – å bli utsatt for mobbing – var derimot noe sterkere for de yngste enn for de eldste, mens nedgangen i mobbingen av andre var omtrent lik for de to aldersgruppene. I følge Martinussen og Eng (2010:6) har evalueringen av Zero påvist forholdsvis beskjedne effekter av programmet (målt ut fra Cohen's d).³

I evalueringen presenteres også andelen av barna som henholdsvis mobber eller blir mobbet ukentlig eller daglig. Her var det også en nedgang i viktimisering, men forskjellen mellom de eldste og yngste var omtrent lik (andelen som ble utsatt for mobbing gikk ned fra 10,1 til 7,4 prosent blant de

³ Cohen's d er en nokså utbredt måte å indikere statistiske effektstørrelser på. Det kan likevel være verdt å understreke at Olweus og Limber (2010: 385) oppfatter Cohen's d som et lite egnet mål på statistiske sammenhenger når en skal studere fenomener som mobbing. De mener at dette målet gir et for lavt estimat på de virkelige effektene fordi de aller fleste ikke er involvert i mobbing og har derfor ingen mulighet til å bli enda mindre mobbet, som jo er målsettingen med antimobbearbeidet. De foreslår isteden å bruke enkle prosentdifferanser, og at en viser både absolutte og relative endringer i forekomst.

yngste og 7,0 til 5,7 prosent blant de eldste). Andelen som mobber andre gikk også noe ned – på begge trinn, men det må understrekes at det kun var 1,1 prosent av barna som rapporterte om at de mobbet andre ukentlig eller daglig før Zero ble iverksatt på skolene. Dette gjør det selvsagt vanskelig å få til en ytterligere reduksjon og dermed problematisk å dokumentere effekter av programmet, slik forskerne også understreker (Roland mfl. 2010: 52).

Samtidig er det et annet problem, som forskerne ikke tar opp, nemlig at målinger foretatt gjennom spørreskjema ikke kan ta for gitt at alle respondentene nødvendigvis svarer helt «rett». Respondenter kan misforstå spørsmål, de kan ubevisst krysse av i feil kategori eller de kan bevisst over- eller under-rapportere. Små endringer i disse målefeilene mellom målepunktene kan bidra til å gi et skjevt bilde av hvordan omfanget av mobbing utvikler seg over tid. Dette er nok et problem som særlig har betydning for fenomener med lav utbredelse, siden det er grunn til å anta at disse målefeilene ikke gjelder så mange av respondentene. Når en tar høyde for slike problemer, vil det å dokumentere endringer for fenomener med så liten utbredelse som mobbing av andre være vanskelig å dokumentere på en valid måte, selv i så store utvalg som i evalueringen av Zero. Sannsynligvis ville det vært en fordel å hatt flere svar-kategorier, for å fange opp flere nyanser enn det som ligger i den nokså vage kategorien «av og til», som er svaralternativet som er plassert mellom de mer kategoriske «aldri» og «hver uke»⁴. Vi vil komme tilbake til denne utfordringen nedenfor, i gjennomgangen av evalueringen av Respekt.

I evalueringen av Zero er det også foretatt supplerende analyser der en sammenlignet skolene som hadde brukt Zero med et nasjonalt utvalg av skoler (Roland mfl. 2010). Forskerne fant at det hadde vært en reduksjon i mobbing også på de skolene som *ikke* hadde brukt Zero. Selv om nedgangen nasjonalt var omtrent på samme nivå som nedgangen ved Zero-skolene, tolket likevel forskerne dette som et uttrykk for at programmet hadde hatt ønsket virkning. De så isteden resultatene i sammenheng med at det i evalueringsperioden ble igangsatt et intensivert antimobbearbeid på et stort flertall av norske skoler,

⁴ Dette er en innvending som ser ut til å være fulgt opp i Zero. I den store evalueringen fra begynnelsen av 2000-tallet var kategoriene «aldri», «av og til», «hver uke» og «hver dag». I den siste versjonen av spørreskjemaet som vi har fått tilsendt er svarkategoriene «aldri», «sjelden», «2-3 ganger i måneden», «omtrent hver uke» og «omtrent hver dag».

som et resultat av Manifest mot mobbing, og at dette arbeidet hadde medført endringer i mobbetallene i begge gruppene.

I en oppfølgingsundersøkelse av skoler som deltok i den første studien, ble 77 skoler fulgt to år etter at Zero var blitt implementert (Midthassel mfl. 2007). Her fant forskerne at gjennomsnittstallene for mobbing enten fortsatt var på samme reduserte nivå eller var ytterligere noe redusert. Samtidig ble det ikke funnet forskjeller i hvordan mobbingen hadde endret seg mellom skoler som fikk en spesiell oppfølging etter det første implementeringsåret, og de som ikke hadde fått det.

Etter vår vurdering er det problematisk å legge for sterk vekt på gjennomsnittsforskjellene i denne studien. Selv viser forfatterne at de aller fleste enten «aldri» eller «av og til» blir mobbet (dette gjelder 90–93 prosent) eller mobber andre (som gjelder nær 99 prosent). Dette betyr at forskyvninger mellom kategoriene «aldri», «av og til» og «ukentlig» vil ha stor betydning for de endringer i gjennomsnitt en måler over tid. Dette vil særlig være et problem fordi «av og til»-kategorien i denne undersøkelsen for mange vil kunne tolkes som en nokså vag kategori fordi den plasserer seg mellom de mer entydige kategoriene «aldri» (som av den som svarer på spørreskjemaet kan tolkes dithen at «jeg er IKKE en som mobber / en som IKKE blir mobbet») til «ukentlig» («jeg er en som ukentlig blir utsatt for mobbing / utsetter andre for mobbing»). Trolig vil det ligge mange forskjellige mobbehistorier og mobbephenomener mellom det å aldri mobbe og det å mobbe hver uke, der noen kan være av så stor alvorlighetsgrad at de burde vært inkludert blant de som mobber/blir utsatt for mobbing.

En senere evaluering av Zero var basert på én større kommune med flere store skoler der implementeringen hadde fungert godt. Denne studien viste derimot en nedgang i mobbing på rundt 40 prosent. Dette resultatet var betydelig høyere enn det de første studiene kunne påvise (Midthassel & Roland 2011). Forskerne tolket dette som et uttrykk for at programmet har et stort potensiale når det gjelder å forebygge mobbing.

EVALUERINGER AV RESPEKT

Også evalueringen av Respekt-programmet baserer seg på alderskohort-designet. I den første studien av Respekt ble det innhentet data om blant annet mobbing og viktimisering på fire tidspunkter (Ertesvåg & Vaaland 2007). Nær

800 elever fra fire skoler deltok hvert år fra mai 2002 (pre-test) til mai 2005 (en post-test etter åtte måneder, og to oppfølgings-datainnsamlinger). I en senere studie med samme design ble antallet skoler utvidet til tolv (Antonsen & Ertesvåg 2010). Denne studien inkluderte nesten 2.000 elever fra 5.–10. trinn, der elevene ble fulgt over en periode på fem år med fem datainnsamlingspunkter. Svarprosenten på elevnivå har i studiene av Respekt ligget på minst 90 prosent.

Gjennom evalueringsstudiene fra Respekt har en forsøkt å dokumentere eventuelle effekter av programmet på disiplin- og atferdsproblemer blant elevene, samt på mobbing av andre og det å selv bli mobbet. Det vises separate effektmål for de fire utfallsmålene og for de ulike klassetrinnene som inngår i studiene. Basert på den første evalueringen konkluderte Ertesvåg & Vaaland (2007) med at mange av de atferdsproblemene programmet skulle forebygge, hadde blitt mindre etter at programmet ble implementert, og at nivået også holdt seg eller ble ytterligere redusert i en toårsperiode etter implementeringsfasen. En oppfølgingsstudie noen år senere, der en brukte de samme indikatorene, og der altså utvalget av elever var større, viser i hovedsak de samme funnene (Antonsen & Ertesvåg 2010). Ett unntak var at forskerne i denne studien fant endringer i omfanget av mobbing på 10. trinn, mens endringene på barnetrinnet var små. I den første studien var det derimot omvendt.

Det må understrekes at de statistiske effektstørrelsene som ble rapportert i de to studiene av Respekt ble beskrevet som små til middels, målt ut fra Cohen's d (Cohen 1988). Samtidig lå noen av de rapporterte effektmålene i området rett over null og noen var svakt negative. Vår vurdering er at de rapporterte effektmålene i disse studiene varierer nok så mye, både mellom trinn og mellom de ulike indikatorene som ble målt, uten at det er så lett å få øye på noen systematiske mønstre bak resultatene som blir presentert. For eksempel ble det funnet nok så betydelige effektstørrelser på enkelte indikatorer på noen av trinnene, mens det ble rapportert om svake negative effekttall på andre indikatorer på det samme trinnet. Og mens noen av indikatorene hadde positive effektstørrelser på enkelte trinn, var det ingen endringer knyttet til intervensjonen på den samme indikatoren på andre trinn.

En skulle kanskje forvente at dersom det virkelig knyttet seg en årsaks-effekt av å ta i bruk intervensjonen, i den forstand at Respekt-programmet

frambringer en ønsket endring i utfallsmål, ville effektindikatorene ikke sprike så mye. Som vi skal komme tilbake til, kan grunnen være at studiene har inkludert for få skoler eller for få elever til å kunne gi robuste nok resultater.

Mobbing er i evalueringen av Respekt-programmet målt på samme måte som i Zero-programmet, med en fire-punkt-skala der de aller fleste svarer «aldri» og «av og til». I evalueringen fra Respekt rapporteres det utelukkende på gjennomsnittsskårer, og som nevnt over gjør denne måten å rapportere resultatene på det vanskelig å tolke hva endringene faktisk innebærer. I prinsippet kan positive endringer vise til en marginal forskyvning i fordelingen mellom svarkategoriene «aldri» og «av og til», som riktignok er en positiv endring, men kanskje ikke spesielt signifikant siden det trolig er mange varierte mobbehendelser som ligger bak de som sier at de blir mobbet «av og til». Hvis endringen derimot innebærer at færre blir mobbet ukentlig eller daglig, vil funnene trolig indikere betydelig mer signifikante endringer.

EVALUERINGER AV PALS

PALS skiller seg fra de andre programmene ved at det har et bredt siktemål med læringsmiljøet og har en tydelig innretning også mot utvikling av elevenes faglige kompetanse. Også i forskningsdesign skiller evalueringen seg fra de andre programmene. I den eneste evalueringen av PALS der det foreløpig er blitt publisert resultater, ble et utvalg av fire barneskoler som hadde benyttet programmet inkludert (Ogden & Sørli 2009, Sørli & Ogden 2007). Til sammen deltok 743 elever fra 4.–7. trinn. Disse ble fulgt opp med et spørreskjema etter to år, hvilket er en noe lengre periode mellom første og andre kartlegging enn de andre programmene benytter. I tillegg ble et kontrollutvalg av fire naboskoler av om lag samme størrelse, inkludert. Kontrollskolene ble dermed matchet på geografi og alder.

Etter to års implementering av programmet fant Sørli & Ogden (2007) at elevenes problematferd, slik lærerne vurderte dette, var blitt mindre på PALS-skolene enn på skolene de sammenlignet med som ikke hadde brukt PALS. Effektstørrelsene var middels til sterke, målt ut fra Cohen's d. Endringene som ble påvist var størst på skolene der omfanget av atferdsproblemer i utgangspunktet var størst. Den samme evalueringen fant derimot ingen forskjeller mellom PALS-skolene og kontrollskolene, verken i elevenes sosiale

kompetanse eller læringsmiljøet, når dette ble målt gjennom elevenes selvrapportering. Derimot avdekket de at skoler som hadde implementert programmet mest i tråd med intensjonen hadde en mer positiv utvikling.

Forskerne bak studien betegner selv dette designet som «encumbered with weaknesses» (Sørli & Ogden under utgivelse), og i en ny og pågående evaluering er denne modellen betydelig videreutviklet (Sørli mfl. 2012). Denne nye studien inkluderer 28 skoler som gjennomfører såkalt «full-scale» PALS, 17 skoler som benytter «short version» og 20 sammenligningsskoler. Til sammen inngår over 12 000 elever, 35 000 lærere og 2 750 foreldre. Sammenligningsskolene er matchet på størrelse og geografi, på den måten at det er skoler fra samme kommune, men ikke naboskoler, som inngår i sammenligningen.

Datainnsamlingen ved denne evalueringen inkluderer to pre-test («double baseline», 2007), noe som bidrar til å redusere faren for feilmåling og modningseffekter. Underveis i implementeringen innsamles data i tre runder, en gang per år (2008–2010). Post-test ble gjennomført ett år etter siste underveismåling (2011), til sammen seks målinger på fire år. Sammenligningen av baseline-målinger ved skolene i de ulike gruppene har blitt publisert og viste at det var noe mer atferdsproblemer ved skolene som brukte fullskala PALS, men ellers ingen signifikante forskjeller mellom skolegruppene, og heller ingen store forskjeller mellom de deltakende skoler og nasjonale undersøkelser. Dette designet gir således gode muligheter til å sammenligne endringene som skjer i PALS-skolene med tilsvarende skoler som ikke benytter programmer, eller som benytter andre programmer. Så langt er det ikke publisert resultater fra den nye evalueringen av PALS.

4.2 Spørsmålet om kontrollgrupper

Når en skal vurdere kvaliteten i disse studiene, er det mange forhold som kan diskuteres og trekkes fram. Som et utgangspunkt kan en si at det å avdekke årsakseffekter av programmer og målrettede innsatser i skolen er svært krevende, og det finnes etterhvert en betydelig forskningslitteratur som diskuterer hvilke design som egner seg for å avdekke kausale relasjoner gjennom samfunnsvitenskapelige metoder. Siden et minimumskrav for at resultatene skal være tolkbare som mulige programeffekter er at det i studiene etableres

relevante sammenligningsgrupper (kontrollgrupper) som ikke har blitt utsatt for programmet (Cook & Campbell 1979), vil vi først vurdere hvordan denne utfordringen er løst.

Det første vi kan slå fast er at ingen av evalueringene er basert på det som gjerne blir omtalt som «gullstandarden» innen evalueringsforskningen, såkalte *randomiserte kontrollerte forsøk*⁵. I slike studier avgjøres det ved loddtrekning hvem som skal delta i et forsøk og hvem som inkluderes i kontrollgruppa. Fordelen er at en vil få to grupper som i prinsippet er identiske langs alle mulige faktorer som kan tenkes å påvirke de utfall en ønsker å oppnå (forutsatt at utvalget en trekker fra er stort nok og at det ikke er skjevhet i hvem som faktisk deltar i studien).

Som nevnt har begrunnelsen for at de norske skolemiljøprogrammene så langt ikke har gjennomført evalueringer av denne typen, handlet om vanskelighetene med å finne kontrollskoler siden alle skoler er pålagt å drive et aktivt arbeid for skolemiljøet. Vår vurdering er at dette er en rimelig innvending mot bruken av et slikt design for å avdekke mulige effekter av skolemiljøprogrammer i Norge. I en situasjon der de aller fleste skoler benytter seg av skolemiljøprogrammer (se Lødding & Vibe 2010 og kapittel 5 i denne rapporten), og dessuten er pålagt å drive et aktivt arbeid for skolemiljøet, blir det svært vanskelig å finne nok skoler til å delta i et slikt forsøk. Selv om randomiserte kontrollerte forsøk er tatt i bruk som forskningsmetode flere andre steder (Ttofi & Farrington 2010), og blant annet nokså nylig i Finland (Salmivalli mfl. 2013), er det etter vår vurdering en god strategi å forsøke å avdekke effekter av skolemiljøprogrammer gjennom andre typer design.

Siden majoriteten av evalueringene har lagt alderskohort-designet til grunn for sine konklusjoner, vil vi først og fremst diskutere de metodiske utfordringene ved akkurat dette designet og hvordan forskerne har forsøkt å imøtekomme disse. Vi har allerede vært inne på at dette er et såkalt kvasi-

⁵ Ett unntak gjelder for evalueringen av Zero, der en tok i bruk tilfeldig uttrekking av et utvalg skoler som hadde deltatt i Zero – for å forsøke å avdekke effekter av ulike typer oppfølging av programmet etter implementeringsfasen. Analysene konkluderte med at det ikke var mulig å avdekke effekter av oppfølgingen, og tolket dette som et uttrykk for at mange av skolene som ikke fikk oppfølging ikke trengte det (Midthassel mfl. 2008).

eksperimentelt design, der en istedenfor å bruke andre skoler som kontrollgruppe etablerer kontrollgrupper på de samme skolene som gjennomfører intervensjonen. Kontrollgruppene utgjøres av elever på ulike klassetrinn før intervensjonen settes i gang og en sammenligner med elevene på samme trinn året etter.

I flere av studiene har det blitt benyttet et utvidet alders-kohort-design, noe som innebærer at en kartlegger flere klassetrinn samtidig. I de norske studiene har en typisk kartlagt elever fra 4. eller 5. trinn og til og med 7. trinn og noen ganger til 10. trinn. Olweus & Limber (2010a) understreker at det er en tydelig fordel å inkludere flere kohorter eller fødselskull samtidig, ikke bare fordi det gir mer robuste resultater enn om en kun skulle kartlagt ett trinn. Men et utvidet alderskohort-design reduserer også seleksjonsproblemet, fordi det å inkludere flere årskull innebærer at kohortene som deltar i studien (med unntak av de eldste) både vil fungere som kontrollgruppe (ved målingen på T1, altså før tiltaket er satt i gang) og som intervensjonsgrupper (ved T2 og ved eventuelt senere målinger).

En vesentlig fordel med dette designet framfor en sammenligning mellom skoler, er at en øker sjansen for at *forsøksgruppa og kontrollgruppa er like* med hensyn til en rekke faktorer som kan tenkes å påvirke resultatene. Siden elevene som inngår i studien går på samme skole, og stort sett bor i det samme lokalmiljøet, vil de bli undervist av de samme lærerne, de vil bli utsatt for det samme pedagogiske opplegget, de vokser opp i det samme lokalmiljøet og vil dele de samme sosioøkonomiske kjennetegnene. Forutsatt at utvalgene er store nok, kan en anta at kontrollgruppa og intervensjonsgruppa i utgangspunktet vil være svært så like og være påvirket av andre faktorer enn programmet på mer eller mindre samme måte.

I slike design vil for små utvalg kunne representere et validitetsproblem. Det er derfor viktig å inkludere mange nok skoler og elever, fordi to påfølgende kohorter innen samme skole av rene tilfeldigheter ofte vil være ganske forskjellige og dermed ikke helt sammenlignbare. Noen fødselskohorter kan for eksempel ha større risiko for å utvikle atferdsproblemer enn andre eller det kan være at andelen gutter er betydelig høyere for ett årskull av elever sammenlignet med et annet. Slike forskjeller mellom påfølgende årskull vil som regel utjevnes når utvalgene blir store nok.

I enkelte av studiene er utvalgene forholdsvis små, særlig når resultatene brytes ned på enkelttrinn og det kun er noen få skoler som inngår i studien, som for eksempel i den første Respekt-studien (Ertesvag & Vaaland 2007). Dette kan være en av grunnene til at effektmålene spriker nokså mye i denne studien.

En utfordring er likevel at det ikke er gitt at en oppnår direkte sammenlignbare forsøks- og kontrollgrupper dersom en behandler data uten å ta hensyn til at de er samlet inn i klynger, der elevene er likere innen skoler enn mellom dem. En løsning som metodelitteraturen anbefaler, er å ta i bruk såkalte flernivåanalyser (Rabe-Hesketh & Skrondal 2008) som tar hensyn til den hierarkiske datastrukturen – med skoler som ett nivå og elever på nivået under. Så langt vi har oversikt over, er det i de norske evalueringene kun Olweus-studiene som har tatt hensyn til dette i sine analyser (Olweus 2005). Dette styrker funnene fra evalueringen av Olweus-programmet, både fordi det gjør analysene mer robuste (tar hensyn til variasjon både innen og mellom skoler) og fordi signifikanstestene er mer realistiske (Raudenbush & Bryk 1992).

En annen fordel ved alderskohort-designet er at en utelukker såkalte *modningseffekter*. Dette kan være et problem i evalueringsstudier der en utelukkende følger en og samme kohort over tid. Hvis man for eksempel måler hvordan omfanget av mobbing utvikler seg i en fase av barndommen der omfanget av mobbing normalt sett avtar, vil resultatene fra målinger utover i programperioden rett og slett kunne reflektere det faktum at barna blir eldre.

Et liknende problem, men som vil kunne utfordre validiteten i alderskohort-studier, kan oppstå dersom den typen fenomener programmene ønsker å redusere, varierer med ulike tidspunkter på året. Hvis det for eksempel er slik at barn og unge er mer utsatt for mobbing den delen av året det er lyst og varmt, og det gjennomføres en pretest på begynnelsen av skoleåret og en posttest på vinteren, kan en potensielt stå i fare for å måle sesongmessige variasjoner heller enn programeffekter. For å unngå slike problemer anbefaler Farrington & Ttofi (2009) å gjennomføre målinger på samme tidspunkt av året. Dette er gjort i de norske studiene, som stort sett har gjennomført kartleggingsundersøkelser i mai måned.

UTFORDRINGER MED ALDERSKOHORT-DESIGNET

At det er mange fordeler med alderskohort-designet utelukker likevel ikke at det også finnes utfordringer ved dette designet, slik det er med alle typer design. Selv om seleksjonen på elevnivå er godt ivaretatt, vil det likevel kunne oppstå en seleksjon på skolenivå. Dersom skoler som velger å delta i programmet av ulike årsaker har bedre forutsetninger for å redusere mobbe-problemet enn andre skoler, er dette en faktor som vil påvirke resultatene i positiv retning. Det kan for eksempel tenkes at skoler som velger å delta i programmer allerede er inne i en god utvikling når det gjelder arbeidet med skolemiljøet. Dersom programmet implementeres i en slik fase, vil reduksjon i for eksempel omfanget av mobbing kanskje kunne reflektere den utviklingen skolen er inne i heller enn det som har med programmet å gjøre. En måte å undersøke dette på er ha en såkalt «dobbel baseline»-måling, det vil si at man måler omfanget av problemer i to (eller flere) omganger før programmet implementeres. Så langt vi har oversikt over er det ingen av programmene som har brukt alderskohort-designet, som har testet for dette.⁶

En annen faktor som kan utfordre validiteten i effektstudiene, er knyttet til skolenes nivå av problemer i forkant av intervensjonen. Dersom skoler som deltar i programmer har et spesielt høyt og avvikende nivå av problemer i forhold til det som er vanlig på andre skoler, ligger det en fare i såkalt «regresjon til gjennomsnittet». Dette er et fenomen som kan observeres i en rekke sammenhenger, og innebærer at en rent statistisk kan forvente at enheter som er positivt avvikende fra et gjennomsnitt ofte over tid vil redusere nivået på grunn av mer eller mindre tilfeldige fluktuasjoner som naturlig finner sted. Det er lite som tyder på at dette er et problem i flere av de evalueringene som studeres her. I Zero var det for eksempel rundt én prosent av elevene som mobbet andre ukentlig eller oftere (Roland mfl. 2010), et nivå som er så lavt at en kanskje rent statistisk heller skulle forvente økt forekomst? Olweus & Limber (2010a) viser til at skolene som har deltatt i evalueringen av Olweus-programmet hadde et nivå på mobbingen i forkant av intervensjonen som ikke avviker særlig fra det som er tilfelle på andre skoler.

⁶ Den pågående evalueringen av PALS har derimot hatt en slik dobbel baseline-måling (Sørli & Ogden, under utgivelse).

En av hovedutfordringene med alderskohort-designet er likevel at det er sensitivt overfor historiske hendelser og generelle trender i samfunnet (Farrington & Ttofi 2009: 15). Det vil være avgjørende når en skal vurdere effekter av et tiltak at en klarer å skille programeffekter fra mulige effekter av andre *historiske hendelser*. Slike effekter vil for eksempel kunne oppstå dersom skolene starter med et program i forbindelse med ansettelse av en ny skoleleder eller fordi skoleeier eller nasjonale myndigheter setter i gang andre tiltak samtidig for å styrke miljøet på skolene. Også nasjonale hendelser, slik som statsministerens og kongens oppmerksomhet mot mobbing i sine taler eller innføring av Manifest mot mobbing kan påvirke.

Utfordringer med historiske hendelser handler altså om at innføring av tiltak foregår innenfor en tidsbestemt kontekst og at det kan være andre forhold som skjer samtidig med at man starter tiltaket som gjør at resultatene blir som de blir. Men det kan også handle om at tiltak innføres på et tidspunkt der samfunnet er inne i generell trend der utviklingen går i en bestemt retning.

Dette kan være en utfordring for programmene som vurderes her, fordi mange av studiene har vært gjennomført de siste 10–15 årene. Dette betyr at programmene stort sett er blitt evaluert i en periode der barn og unge generelt har blitt mindre kriminelle og der bruken av rusmidler og atferdsproblemer har gått nokså kraftig ned (NOVA 2014; Øia 2011). En kan selvsagt ikke se bort fra at skolens arbeid med skolemiljøet og den omfattende innføringen av skolemiljøprogrammer har vært en medvirkende årsak til en slik utvikling. Samtidig er det sannsynlig at årsakene til endringer i barn og unges generelle atferdsmønster og livsstil reflekterer et mye bredere sett av kulturelle og samfunnsmessige endringer enn det skolen alene bidrar med. Blant annet vil nye familierelasjoner, endringer i ungdomskulturene og endringer i krav fra utdannings-systemet og arbeidsmarkedet kunne være viktige drivkrefter (Øia & Vestel 2014).

I evalueringen av Respekt diskuteres ikke denne mulige samfunnsmessige endringen, mens det i evalueringen av Zero ble utviklet et design i et forsøk på å teste for slike historieeffekter (Roland mfl. 2010). Dette er gjort gjennom å sammenligne effektene basert på alderskohort-designet på de utvalgte skolene som har tatt i bruk Zero, med tilsvarende effekter på et representativt utvalg av skoler. At resultatene viste samme nedgang i mobbing på forsøksskolene som i det nasjonale utvalget, tyder på historieeffekter og gjør det vanskelig å

sannsynliggjøre at det er akkurat den innsatsen som Zero-programmet tilbyr som har vært utslagsgivende for nedgangen i mobbing på skolene som tok i bruk dette programmet.

Det må samtidig understrekes at det ikke er helt åpenbart hvordan en slik historieeffekt kan tolkes, siden svært mange av skolene i det nasjonale utvalget også hadde intensivert antimobbearbeidet i den perioden evalueringen var foretatt. Roland mfl. (2010) tolker dette som et uttrykk for at den innsatsen som ble satt i gang i arbeidet med å motvirke mobbing i denne perioden har hatt en virkning og knytter dette opp til den omfattende innsatsen som ble gjort i den første perioden med Manifest mot mobbing. Det er ikke usannsynlig at dette var tilfelle, særlig fordi det var mange skoler som på den tiden intensiverte arbeidet sitt med å forbedre skolemiljøet (Roland mfl. 2010). Blant annet var det mange skoler som tok i bruk Olweus-programmet.

Siden flere av evalueringene av Olweus-programmet er blitt gjennomført på 2000-tallet, er det også en fare for at disse evalueringene kan være påvirket av den samme positive trenden som viste seg fra omtrent årtusenskiftet. Olweus & Limber (2010b) avviser likevel historieeffekter som en sannsynlig forklaring på resultatene sine. De viser blant annet til at de har gjennomført studier av skoler tre år etter hverandre, med ulike skoler for hvert år, men der nivået på mobbingen før intervensjonen omtrent har vært på det samme nivået. Dersom effektene av programmet skulle reflektere generelle trender i samfunnet, burde nivået vært lavere for hvert årskull, noe de altså ikke var. Et annet poeng som understreker at historieeffekter sannsynligvis ikke er en forklaring på Olweus sine funn, er at studiene på 1990-tallet, der atferdsproblemene blant unge heller økte enn ble redusert, langt på vei kom fram til de samme konklusjonene som på 2000-tallet når det gjelder effekter av programmet på reduksjon i mobbing. At det i nasjonale undersøkelser generelt ble dokumentert økt omfang av mobbing på 1990-tallet, styrker også denne konklusjonen (Roland 2011).

4.3 Instrumenter

Et annet kritisk moment når en skal vurdere kvaliteten i de forskningsfunn som presenteres, handler om hvilke instrumenter som er blitt brukt for å måle de fenomener en ønsker å fange opp. Metodisk er det mange spørsmål som melder

seg: Hvem er de beste informantene? Skal vi observere fenomenet i praksis, finnes det registre som kan brukes eller skal en bruke selvrapportering? Hvordan skal man stille spørsmål og hvordan sikre at ikke de som blir mobbet under-rapporterer og at de som ikke blir mobbet overrapporterer? Disse spørsmålene er gjenstand for stor diskusjon i samfunnsforskningen og det er ikke nødvendigvis gitt hva som er de beste svarene. I noen av studiene der en har evaluert skolemiljøprogrammene, og særlig i PALS, har en benyttet seg av lærere som informanter til å vurdere elevene sine. I de andre programmene har en i hovedsak benyttet seg av selvrapportering fra elever, der de gjennom spørreskjema rapporterer om egen atferd og hva de eventuelt har blitt utsatt for.

Et viktig spørsmål er da i hvor stor grad en kan stole på selvrapportering som metode. Vi har allerede så vidt vært inne på dette med noen feilkilder knyttet til ubevisst og bevisst feilrapportering i spørreskjemaer. Siden mye av det som handler om psykososiale relasjoner for mange vil framstå som sensitive og ømtålige temaer, kan det tenkes at enkelte elever vil underrapportere det de har blitt utsatt for – også det de utsetter andre for. Selv om elevene fyller ut skjemaet i et klasserom som gjerne er overvåket av en lærer eller en annen voksen, er det alltid en mulighet for at medelever kan se hva sidemannen har krysset av for i skjemaet. Andre elever kan tenkes å tulle og tøyse i spørreskjemaet gjennom å overdrive rapporteringen.

Det har vært lite opptatthet av denne mulige feilkilden i den publiserte litteraturen. Ett unntak er Solberg & Olweus (2003), som argumenterer for at problemet trolig ikke er spesielt stort i evalueringen av Olweus-programmet, fordi det er godt samsvar i svarene mellom mobbing og faktorer som vi vet er assosiert med mobbing. Dessuten antar de at problemene med over- og under-rapportering reduseres ved at elevene svarer anonymt. De mener samtidig at det kan være grunn til å studere slike forhold videre før en endelig kan konkludere om dette virkelig utfordrer validiteten i studiene eller ikke. Etter vår vurdering kunne det for eksempel vært interessant å studere kvalitativt hvordan informantene opplever spørreskjemaet og om spørsmålene virkelig fanger opp det forskerne har som intensjon at det skal fange opp. Så langt vi har oversikt er det ingen av de norske studiene som har undersøkt om elevene synes det var spørsmål som var vanskelig å svare på, eller om svarkategoriene oppleves som riktige eller meningsfylte.

Solberg & Olweus (2003) diskuterer derimot ulike innfallsvinkler for å beregne forekomst av mobbing. En metode som har vært brukt i tidligere forskning har vært basert på *jevnalderrapportering*, der for eksempel alle elevene i en klasse blir bedt om å nevne navnet på en eller flere jevnaldrende elever som de mener kjennetegnes av en bestemt beskrivelse som gis i spørreskjemaet, for eksempel at de «ofte blir mobbet» eller som «ofte mobber andre». Basert på bestemte kriterier – at det samme navnet nevnes av minst tre elever eller lignende – blir antall ofre for mobbing og antall mobbere i klassen/skolen beregnet. Det er flere utfordringer med denne metoden, blant annet når det gjelder hvordan elevene vurderer kriteriene. Det er heller ikke gitt hvordan forskerne i ettertid skal sette grensen for når en mobber eller et offer skal «telles», til at det blir et godt grunnlag for et estimat på forekomst. Jevnalderrapportering er også trolig mindre egnet til å avdekke «usynlig» mobbing, eller mobbing der mobbingen foregår mellom en mobber og ett offer uten at andre er innblandet. Et viktig spørsmål er om det er etisk riktig av forskere å be elever å «angi» andre elever med navn. Denne metoden er heller ikke brukt i noen av de foreliggende norske evalueringene.

UTFORMING AV SPØRRESKJEMA

Et spørsmål som er viet mye plass i denne forskningstradisjonen, er hvordan en skal utforme spørreskjemaet for å få fanget opp de fenomener en ønsker å måle. Av de fire programmene som vurderes i rapporten, er det som nevnt tre programmer som eksplisitt retter seg mot mobbing i skolen, og som i hovedsak bygger på målinger av mobbing før og etter intervensjon som grunnleggende i evalueringer av programmet. Dette gjelder Olweus-programmet, Zero og Respekt, som benytter nokså like spørsmål om mobbing i sine evalueringer. I denne delen om utforming av spørreskjema vil vi derfor først se på disse tre programmene. Deretter vil vi gå nærmere inn på spørsmål som er benyttet i PALS' evalueringer.

I disse studiene har en sammenstilt elevenes svar på en rekke spørsmål som dekker mobbing/utsatthet for mobbing fra ulike innfallsvinkler. Forskerne vil da kunne beregne en sum eller et *gjennomsnitt på en skala*, basert på flere mål – først for den enkelte elev, og basert på dette estimatet – for gruppen eller skolen.

En utfordring med dette er at det er ikke gitt hvordan en skal utarbeide en felles standard for hvilke utsagn eller mål som skal inngå i en slik skala-beregning. I tillegg er det heller ingen standardisert utregningsmåte for hvor på skalaen man skal sette grensen for hva som kvalifiserer for mobbing av en slik alvorlighetsgrad at det bør «telles».

Solberg & Olweus (2003) argumenterer for at den beregningsmåten av forekomst av mobbing som gir det beste inntaket til et godt estimat, er selvrapportert forekomst av mobbing/utsatthet for mobbing, basert på *et enkelt-spørsmål* med klart definerte svaralternativer (for eksempel fra «aldri» til «flere ganger i uken»). På bakgrunn av en vurdering av hyppighet, defineres så «mobber» og «offer» på bakgrunn av disse to overgripende enkeltspørsmålene.

Av de fire programmene som vurderes i denne rapporten, var det Olweus-programmet som først gjennomførte en evaluering som inkluderte et estimat av forekomsten av mobbing før og etter at programmet var gjennomført på skolen («Den første Bergensundersøkelsen», for eksempel rapportert i Olweus 1991; Olweus & Alsaker 1991). I tråd med Solberg & Olweus' (2003) anbefalinger er det i denne evalueringen – som i Olweus' tidligere studier av forekomsten av mobbing – benyttet to selvrapporterte enkeltspørsmål om mobbing/ utsatthet for mobbing.

Spørsmålet (Bully/Victim Questionnaire, Olweus 1986) som ble brukt i denne studien besto først av en introduksjon der mobbing ble definert. I de tidlige studiene var definisjonen enkel og kortfattet:

Vi kaller det mobbing når en eller flere (sammen) er uvennlige og ubehagelige mot en annen som ikke så lett kan forsvare seg, og når dette gjentar seg. Dette kan f.eks. være ved at han/hun blir sparket, slått eller dyttet. Det er også mobbing når han/hun blir mye ertet eller utestengt fra de andre.

Deretter ble det stilt et spørsmål om å mobbe andre («hvor ofte har du mobbet eller ertet andre?») hvor tidsperioden var definert som et rimelig tidsrom for elevenes hukommelse (dette semesteret / dette skoleåret/siden jul / de siste månedene etc.), og et tilsvarende om å være utsatt for mobbing («hvor ofte har du blitt mobbet eller ertet»). I den første evalueringen (1986) var svaralternativene mer upresise (for eksempel «noen ganger» og «nå og da») enn i de senere

(«Jeg har ikke blitt mobbet/mobbet andre på skolen de siste månedene», «en eller to ganger», «2 til 3 ganger i måneden», «omtrent en gang i uken» og «flere ganger i uken») (Solberg & Olweus 2003).

Grunnleggende sett, er det den samme metoden som har vært benyttet til å beregne forekomst av mobbing også i Olweus' senere studier, og også i evalueringene av Respekt og Zero. Dette har, med kun små endringer, vært brukt i så stor grad at det kan oppfattes som «standard-definisjonen» av mobbing. Blant annet er en tilsvarende definisjon brukt i Utdanningsdirektoratets elevundersøkelser de senere årene (Wendelborg 2013).

I Olweus' tidlige evalueringsstudier følges de to hovedspørsmålene av to separate sett av tre oppfølgingsspørsmål som ytterligere definerer hva slags type mobbing elevene har utført eller vært utsatt for. Spørsmålene kartlegger hvor ofte elevene har blitt ertet av andre, blitt stengt ute fra de andre sosialt sett eller blitt slått, sparket eller dyttet (og tilsvarende, om eleven har gjort dette mot andre). Også spørreskjemaene til elevene i før og etter-målingene i Respekt- og Zero-programmene, har tilsvarende tre oppfølgingsspørsmål.

I den reviderte versjonen av Olweus' spørreskjema er disse oppfølgings-spørsmålene utvidet til 7/8 spørsmål (benyttet fra 2003) for å inkludere trusler, baksnakking, å bli frastjålet penger eller ting, gjort narr av, karakterisert med seksuelle skjellsord osv. I den siste reviderte versjonen (benyttet fra 2013) er listen ytterligere utvidet til også å omfatte mobbing om utseende (i amerikansk versjon; om 'rase' og etnisitet) (UniHelse 2014). I denne siste versjonen er også den innledende definisjonen av mobbing som skal leses opp før skjemaet besvares, blitt utvidet en god del:

Vi sier at en elev blir mobbet når en annen elev eller flere andre elever sier vonde og ubehagelige ting til ham eller henne, gjør narr av ham/henne eller bruker stygge og sårende kallenavn, overser ham/henne helt eller stenger ham/henne med vilje ute fra venneflokken, slår, sparker, drar i håret, skubber, dytter eller stenger ham/henne inne, forteller løgner eller sprer falske rykter om ham/henne eller sender ubehagelige meldinger og prøver å få de andre elevene til å mislike ham/henne og lignende ubehagelige ting.

Ved mobbing skjer vanligvis disse tingene gjentatte ganger, og det kan være vanskelig for den som blir utsatt å forsvare seg. Om en

elev blir ertet gjentatte ganger på en ubehagelig og sårende måte, er dette også mobbing.

Men det er ikke mobbing når noen blir ertet på en snill og vennskapelig måte. Det er heller ikke mobbing når to omtrent like sterke (jevnbyrdige) elever slåss eller krangler

(UniHelse 2014)

I denne nye definisjonen understrekes det at hendelsene skal ha skjedd gjentatte ganger, at det ikke omfatter «snill og vennskapelig erting» eller slåssing eller krangling mellom to omtrent like sterke eller jevnbyrdige personer.

Elever blir i de senere Olweus-programmets evalueringer klassifisert som «mobbere» hvis de har rapportert at de i de siste par månedene har mobbet andre 2–3 ganger pr. måned eller mer. De blir klassifisert som å ha blitt mobbet («mobbeoffer») hvis de oppgir å ha blitt mobbet 2–3 ganger pr. måned eller mer (Olweus 1997; Olweus & Stormark 2013; Solberg & Olweus 2003). I den første Bergen-studien fra 1986 (Olweus 1991) ble grensen for hva som ble definert som mobber/utsatt for mobbing, satt ved «nå og da» eller oftere. I Olweus & Alsaker (1991) beregnes endringen i forekomsten av mobbing før og etter intervensjonen (gjennomføringen av programmet) som endring på en skala for «Degree of exposure to bullying» – en skala som gikk fra 0 (aldri) til 6 (flere ganger daglig). Grunnlaget både for skalaen og dikotomiseringen, er med andre ord det samme grunnleggende enkeltspørsmålet (Olweus 1994).

I evalueringen av Zero er derimot også en skala for mobbing og utsatthet for mobbing blitt benyttet, som inkluderer *alle* de fire spørsmålene om mobbing (henholdsvis generelt, erting, bli utestengt og slått/sparket/dyttet) (Roland mfl. 2010). Gjennomsnittsskåre på skalaene for mobbing og for utsatthet for mobbing (0–3) på hhv 2.–4. trinn og 5.–7. trinn sammenlignes med skåre før intervensjonen, samtidig som forekomst av mobbing/utsatthet beregnes som prosentandelen som har svart «ukentlig» eller «daglig» på de generelle spørsmålene.

De samme skalaene (Roland & Idsøe 2001) benyttes også i evalueringen av Respekt (Ertesvåg & Vaaland 2007). I tillegg til disse sammensatte målene på mobbing og utsatthet for mobbing, inkluderer evalueringen av Respekt

også mål på annen aggressiv atferd, ulydighet og på utenomfaglige aktiviteter i klasserommet.

PROGRAMMEIERNES TESTER AV VALIDITET/RELIABILITET

Som Solberg & Olweus (2003) påpeker kan det være fordeler med å benytte enkeltspørsmål når det underliggende premisset er at målet er å beregne et estimat av forekomsten av mobbing. Et omforent spørsmål med felles definisjon av «mobbing» og felles svaralternativer, kan potensielt gi et godt sammenligningsgrunnlag for før- og etter-målinger, eller sammenligninger mellom ulike populasjoner. Imidlertid kan ett enkelt spørsmål bli sårbart for ulikheter i forståelsen av spørsmålet – i dette tilfellet tolkningen av begrepet «mobbing». Utviklingen av Olweus' Bully/Victim Questionnaire (1986, 1996, 2013) understreker hvordan arbeidet med å stadig forbedre og presisere måleinstrumentene har pågått i perioden (svaralternativer, definisjon) for å bidra til sikrere og mer reliable målinger.

Flere artikler er også publisert som, gjennom grundige analyser, forsøker å undersøke reliabiliteten og validiteten til målene som har vært brukt. Solberg & Olweus (2003) undersøker spesielt hvordan det dikotome estimatet på mobbing/utsatthet for mobbing henger sammen med andre sammensatte mål på mobbing/utsatthet, varighet av mobbing og andre fenomener som aggressivitet, eksternaliserende og internaliserende atferd. De fant en svært høy korrelasjon mellom det overordnede spørsmålet og den tilhørende sammensatte skalaen ($r=0,77 - 0,79$), noe som indikerer at det enkle spørsmålet har tilstrekkelig begrepsvaliditet til å kunne fungere som grunnlag for estimat av forekomst.

En innvending kan være at de fire spørsmålene i spørreskjemaet står rett etter hverandre, og at manglende sammenheng mellom elevenes svar på det overordnede spørsmålet og spørsmålene som inngår i skalaen, ville vært usannsynlig. En annen innvending er at begrepet «mobbing» inngår på samme måte i begge målene, slik at en feiloppfatning av begrepet ville påvirke begge mål på samme måte.

I denne valideringsstudien undersøker Solberg og Olweus (2003) også hvordan andre eksternaliserende og internaliserende vansker henger sammen med henholdsvis mobbing og utsatthet for mobbing. Sammenligning av skåre

på de ulike problemområdene bekrefter at det å dikotomisere skalaen ved «2 til 3 ganger i måneden» er meningsfullt, fordi elevene som har opplevd regelmessig mobbing flere ganger i måneden eller oftere, har merkbart mer av disse vanskene, sammenlignet med elever som har opplevd det sjeldnere.

Roland & Idsøe (2001) analyserer også den interne reliabiliteten til skalaene som er sammensatt av det overordnede spørsmålet og tre spesifikke spørsmål om former for mobbing, og de finner at skalaene har en såkalt alpha-skåre på mellom 0,60 og 0,70 i fire av de 16 skalaene, og over 0,70 i resten, noe som bedømmes som akseptabelt gitt at det kun er fire items i hver av skalaene. Dette innebærer at man kan konkludere med at de fire spørsmålene som inngår i en skala, måler det samme underliggende fenomenet.

Senere grundige metodiske vurderinger av Olweus' Bully / Victim Questionnaire fra Hellas (Kyriakides mfl. 2006) og fra Norge (Breivik & Olweus upublisert) bekrefter at skalaene har god reliabilitet. Kyriakides mfl. (2006) analyserer svarene fra 335 greske barneskoleelever og finner at sammenhengen mellom de åtte spørsmålene om henholdsvis mobbing og utsatthet for mobbing er god, slik at de konkluderer at OBVQ på en reliabel og valid måte måler det underliggende fenomenet det skal måle. Forskerne påpeker at det er tre hovedformer for mobbing – verbal, indirekte og fysisk – som måles ved skalaen, og at det egner seg godt til avdekking av forekomst av mobbing i forbindelse med evalueringer av innsatser mot mobbing i skolen, men at måleinstrumentet med fordel kunne vært utvidet ved ytterligere spørsmål for å dekke enda bredere variasjon i former for mobbing. Breivik & Olweus (upublisert) analyserer svarene fra 48 926 norske elever fra 4. til 10. trinn, og bruker den samme skalaen basert på åtte spørsmål om ulike former for mobbing man har utført eller blitt utsatt for. De konkluderer med at skalaene i hovedsak er endimensjonale, og at analysene av skalaene viser svært god reliabilitet og gode psykometriske egenskaper.

Disse ulike forskningsbidragene og evalueringene av Olweus-programmet, Zero og Respekt, viser hvordan målingen av mobbing og utsatthet for mobbing har gjennomgått en utvikling siden midten av 1980-tallet fram til i dag. Fra å hovedsakelig ha brukt ett enkelt spørsmål, med en kort definisjon av mobbing og noe upresise svaralternativer, bygger dagens evalueringer i hovedsak på skalaer med åtte utsagn om måter å mobbe/bli mobbet på, en

lang og detaljert definisjon og klart definerte svaralternativer. Til tross for at flere (som for eksempel Kyriakides mfl. 2006) argumenterer for at det er en god sammenheng mellom det tradisjonelle enkeltspørsmålet og det batteriet av utsagn som også benyttes, vil det generelt være å foretrekke å benytte skalaer med godt dokumenterte psykometriske egenskaper. Bidragene fra Solberg & Olweus (2003), Kyriakides mfl. (2006) og Breivik & Olweus (upublisert) er derfor et positivt bidrag og tyder på at den såkalte testvaliditeten er god.

NOEN UTFORDRINGER

Slike validerings- og reliabilitetsstudier som de ovennevnte, tar imidlertid utgangspunkt i at de underliggende premissene for måling av fenomenet er oppfylt. Som vi var inne på tidligere, kan en av grunnene til at skalaen om mobbing fungerer, være at elevene i studien har forstått begrepet «mobbing» på samme måte. Et annet spørsmål er om elevene forstår «mobbing» på samme måte som forskerne i utgangspunktet har forutsatt, og ikke minst, om elevene forstår «mobbing» på samme måte *før* skolemiljøprogrammet ble iverksatt, som etter.

Spørsmålet berører altså om *begrepsvaliditeten* er god nok, det vil si om en faktisk måler det fenomenet forskerne ønsker at de skal måle. I disse undersøkelsene benyttes en definisjon av mobbing som skal sikre at alle elevene forstår mobbing på samme måte. Den opprinnelige definisjonen av «mobbing» var relativt kort, vid og åpen for fortolkninger. Den uttrykte lite om alvorlighetsgrad, hvilke kriterier for varighet som skulle legges til grunn, nevnte ikke noe om at det skulle være ulikhet i styrkeforhold, inkluderte «erting» osv. Det er god grunn til å anta at det i teorien er en bedre definisjon som nå benyttes.

Imidlertid er den nåværende definisjonen svært lang, og virker lite tilpasset de yngste deltakerne i studiene (fra 4. trinn). Dersom skjemaene blir delt ut og deltakerne skal lese selv, er det lite trolig at alle orker å lese hele teksten, eller forstår hva teksten innebærer. Fordi begrepet «mobbing» brukes i dagligtale, kan det også tenkes at respondentene ubevisst legger sin hverdagsforståelse av begrepet til grunn for svarene, til tross for at de er presentert en annen definisjon. Selv dersom læreren leser opp teksten er det ikke sannsynlig at alle forstår fenomenet «mobbing» på samme måte, eller forstår det slik

forskerne vil at de skal forstå det, på grunn av for eksempel ulikheter i kognitiv fungering og utvikling i barne- og ungdomsårene.

Dette vil vi anta særlig er et problem *før* programmet er gjennomført ved skolen. Uten annen forforståelse av hva mobbing «er» enn den dagligdagse forståelsen av mobbing som vi alle anvender, og som trolig varierer litt fra person til person – er det lite trolig at særlig barn under 16 år vil oppfatte mobbing *på samme måte* når de får lest opp definisjonen før programmet gjennomføres, som de vil gjøre etter programmet. Et grunnleggende premiss i evalueringene ligger imidlertid nettopp her; man antar at *forståelsen* av begrepet mobbing er likt blant alle elever som ikke har gjennomgått programmet, som blant elever som har diskutert, tenkt på og hatt opplæring i temaer knyttet til mobbing, i åtte måneder eller mer.

Dette anser vi lite sannsynlig. Vi mener generelt at det så å si ligger i programmenes virkemåte at elevene og ansatte ved skolen tenker annerledes på fenomenet mobbing *etter* at de har gjennomgått den opplæringen som programmet innebærer, enn de gjorde *før*. Dette vil i så fall påvirke også den målingen av forekomsten av mobbing som ligger i pre-/post-test-evalueringene. Spørsmålet er imidlertid i hvilken retning?

I mobbelitteraturen har det vært diskutert muligheten for at antimobbeprogrammene kan føre til *økt rapportering* av mobbing. Argumentet har vært at siden programmene legger stor vekt på å bevisstgjøre barna og ungdommene om hva mobbing er, vil dette gjøre barna bedre i stand til å identifisere og rapportere om mobbing. Smith & Cowie (2003: 597) skriver for eksempel at barna som har deltatt i et antimobbeprogram:

(...) may realize that rumour spreading or social exclusion are forms of bullying, which they had not previously understood. This could increase victimization responses at posttest, quite independently of any actual changes in behaviours.

Dette rapporteringsfenomenet oppstår altså fordi selve mobbebegrepet ikke har noen entydige grenser og fordi det kan være vanskelig å ha klare oppfatninger av hva mobbing er og hva som ikke er mobbing. Dersom programmene gjennom en bevisstgjøring av mobbing utvider begrepsforståelsen av hva som ligger innenfor mobbebegrepet, vil en altså kunne erfare at mobbetallene

øker uten at dette nødvendigvis reflekterer endringer i den faktiske mobbe-forekomsten.

I Norge og Sverige har mobbing som begrep i dagligtale imidlertid lenge vært forstått nokså bredt, og mobbeprogrammene har heller formidlet en snevrere definisjon enn det som vanligvis brukes i dagligtalen (Schott 2014). Mest sannsynlig vil vi tro at «mobbing» derfor til daglig (før intervensjonen) oppfattes av elevene som et vidt begrep som favner alt fra småerting mellom venner til alvorlig mishandling over lang tid. I så fall vil opplæring i hva mobbing er definert som ifølge Olweus', bidra til at oppfatningen av «mobbing» *innsnevres*, fordi det er en definisjon som avgrenser seg fra visse typer konflikter mellom elever. Endringer i elevenes oppfatning av hva mobbing er, vil dermed kunne medføre en nedgang i «forekomsten» av mobbing, uten at deres atferd egentlig har endret seg.

Denne potensielle feilkilden kan tenkes å ha vært mer sannsynlig i de tidlige evalueringene av Olweus-programmet (Olweus 1991; Olweus & Alsaker 1991) enn i de senere, fordi jo flere indikatorer på konkret atferd uten bruk av mobbebegrepet som inkluderes i målingen, jo mindre betydning vil fortolkningen av begrepet «mobbing» få. Det er mulig at dette kan ligge bak den tendensen av at de tidligere evalueringene viste sterkere effekter av programmet, enn de senere. Tilsvarende vil også evalueringene av Zero og Respekt, der skalaer med tre tilleggsspørsmål er benyttet, kunne unngå noe av dette problemet.

ATFERDSPROBLEMER OG SOSIAL KOMPETANSE – PALS

Siktemålet for PALS er å bidra til bedre skolemiljø ved å redusere atferdsproblemer, bedre læringsmiljøet og øke elevenes sosiale kompetanse. Den første av de to evalueringene av PALS – den siste pågår og viser derfor ikke resultater enda – benytter målinger av flere ulike indikatorer på atferdsproblemer, læringsmiljø og sosial kompetanse, i tillegg til indikatorer på «teacher collective efficacy» som vi skal la ligge i denne sammenhengen. Denne evalueringen inneholder dermed ingen konkrete målinger av «mobbing».

Ogden & Sørli (2009) rapporterer og analyserer endringer både i hvordan lærerne og elevene oppfatter læringsmiljøet og i elevenes sosiale kompetanse. Lærerspørsmålene inkluderer samlemål av lærernes oppfatning av forekomsten av problematferd på skolen og i klasserommet siste uke, samt

forekomsten av «problemelever» i klasserommet. Elevene får blant annet et spørsmålsbatteri som måler sosial kompetanse («Social Skills Rating System») og et batteri bestående av 22 spørsmål om klasseromsklima som forskere ved Atferdssenteret selv har utviklet (Sørli & Nordahl 1998). Lærerne får også en noe kortere versjon av dette instrumentet.

Ved å benytte dels internasjonalt validerte instrumenter, dels egenutviklede instrumenter med dokumenterte psykometriske egenskaper, oppnår forskerne god reliabilitet og validitet i målingene, og et godt utgangspunkt for å måle baseline og endring. I motsetning til i målingen av forekomst av mobbing, er det i dette tilfellet i større grad endringer i oppfatninger av fenomenet og endringer i tenkemåte (sosial kompetanse) som både er målet for programmet (intervensjonen) og for de spørsmålene som elevene får. Spørsmålene om atferdsproblemer ved skolen og i klasserommet er konkrete spørsmål om atferd, som heller ikke er så påvirket av endringer av oppfatninger eller tenkemåter.

Det er dessuten en styrke ved evalueringen at opplysninger innhentes fra flere kilder, og ikke utelukkende basert på elevenes selvrapportering. I den første evalueringen av PALS inkluderes spørsmål til lærere ved skolen som underviser minst halv tid, og de blir bedt både om å vurdere forhold ved skolen og ved tilstanden i klasserommet generelt, samtidig som kontaktlærere vurderer forhold ved enkeltelever i sin gruppe. Tyngdepunktet ligger dermed i informasjon innhentet fra kontaktlærere, rektor og ansatte mens skjemaet til elevene er relativt begrenset, men sett under ett er bredden i informasjonskilder god.

Den andre evalueringen av PALS er som nevnt ikke publisert (per august 2014). Imidlertid er det publisert en artikkel som på en grundig måte gjør rede for alle sider ved designet for undersøkelsen. Også her inkluderes både vurderinger fra skolens ansatte generelt, fra SFO-ansatte, fra kontaktlærer, foreldre og fra elevene selv – og vurderingene gjelder både skolen som enhet, klassen som enhet og den enkelte elev. Blant de primære dimensjonene ved skolemiljøet, som PALS-programmet tar sikte på å endre, er problematferd på skolenivå, og individuell utvikling av atferdsproblemer, skoleresultater og sosial kompetanse (Sørli & Ogden under utgivelse), og spørsmål om dette er derfor inkludert i spørreskjemaene ved alle tidspunkter. I tillegg er det inkludert spørsmål som retter seg mot forhold ved skolen, lærerne og elevene som

kan tenkes å påvirke gjennomføringen av programmet og de forholdene som søkes endret.

Spørsmålene til elevene når det gjelder atferdsproblemer og eksternaliserende atferd er ganske ensidig fokusert på særlig rusproblemer, men også på en del andre typer alvorlig kriminalitet og problemer med politiet. Disse spørsmålene er stilt til elevene på 7. til 10. trinn. Heller ikke i denne andre evalueringen inngår spørsmål om mobbing eller andre spørsmål som kunne vært brukt til å kartlegge forekomsten av krenkelser blant elevene. Ett spørsmål om selvrapportert utsatthet for mobbing inngår i Elevundersøkelsen. Dette spørsmålet er bare benyttet sammen med andre spørsmål fra Elevundersøkelsen til å sammenligne skolemiljøet mellom skolene som er med i evalueringen og et nasjonalt gjennomsnitt. En tredje innfallsvinkel til disse sidene av elevenes skolemiljø, er spørsmål til lærerne om forekomst av atferdsproblemer ved skolen og i klasserommet. Lærerne blir bedt om å vurdere «hvor ofte» det forekommer at elever går til henholdsvis verbalt eller fysisk angrep på andre elever per uke. En kritikk av denne måten å gjøre det på kan være at et slikt spørsmål ikke kan benyttes til å beregne forekomst av denne typen skolemiljøproblemer (eller krenkelser) direkte, fordi det bare kan si noe om hvor ofte det skjer og ikke hvor mange av elevene som er innblandet i/utsettes for atferden. En reduksjon i lærernes rapportering av hyppighet av verbale og fysiske angrep elevene imellom, kan likevel benyttes som en indikator på bedring i skolemiljø.

Sett i lys av hvor stort fokus mobbing har fått i bruken av de andre skolemiljøprogrammene, er det kanskje litt uventet at evalueringen av PALS ikke inkluderer elevenes oppfatning av eller opplevelse av mobbing/utsatthet for mobbing eller krenkelser. Nivået av mobbing ved skolen er etablert som en rimelig indikator på skolemiljø, og et skolemiljøprogram som fokuserer på klasseromsklima og sosial kompetanse kunne hatt som ambisjon å redusere forekomsten av mobbing.

PALS hovedfokus ligger isteden på de sidene av skolemiljø som handler om læringsmiljø, og spørsmålene om klasseromsklima handler i stor grad om hvorvidt det er gode betingelser for læring i klasserommet. Tilsvarende dekker slike og andre spørsmål til lærerne, ulike sider av skolens hverdag som kan ha betydning for muligheten til å undervise og å lære.

VURDERINGER AV VALIDITET OG RELIABILITET I STUDIEN AV PALS

I sin grundige gjennomgang av designet for den andre PALS-evalueringen, diskuterer Sørli og Ogden (under utgivelse) en lang rekke aspekter knyttet til studiens validitet og reliabilitet. De beskriver også i artikkelen resultatene fra de «baseline»-målingene som ble gjennomført før programmet ble initiert ved skolene.

Når det gjelder indikatorene som er benyttet i evalueringsstudien, viser Sørli og Ogden (under utgivelse) til at en vanlig kritikk mot denne typer skolestudier, er at indikatorene som er brukt ikke måler de mest relevante faktorene på riktig nivå/analyseenhet. De hevder at det å måle nivået av utfordringer for skolemiljøet på skolenivå ved å innhente informasjon fra individer ved skolen og aggregere svarene, kan bidra til at dataanalysene undervurderer feilmarginen. På bakgrunn av dette har de i den andre evalueringen av PALS valgt å inkludere både målinger av nivået og dimensjoner i problematferd på skolenivå over tid, så vel som individuell utvikling av atferdsproblemer, skole-resultater og sosial kompetanse. Ett eksempel er de spørsmålene om atferdsproblemer som er stilt til rektor og lærere og hvor de blir bedt om å vurdere hyppigheten av atferdsproblemer ved skolen eller klassen under ett. I studien har de dermed inkludert relevante variabler som matcher det som sees som programmets foretrukne utfall, og målt dette både på skole-, klasse- og individnivå. Slik sett harmonerer målemetodene i evalueringen med det som beskrives som PALS-programmets hovedmål. I tillegg ble det inkludert spørsmål som dekker programmets funksjonsmåte og faktorer som kan påvirke gjennomføringen av programmet, noe som er en mangel ved andre programevalueringer.

I hovedsak er de instrumentene som er inkludert, veletablerte instrumenter med godt dokumenterte psykometriske egenskaper, men noen av instrumentene er også selvutviklede. Alle spørsmål ble gjentatt med identisk ordlyd ved alle seks datainnsamlingene.

Den andre evalueringen av PALS er særdeles veldokumentert og fremstår som særlig velbegrunnet langs en rekke dimensjoner. Noen av de valgene som er gjort i designet av studien bygger på og fremstår som en respons til deler av kritikken som kan reises mot evalueringer av de tre andre skolemiljøprogrammene som omtales ovenfor. Tilfanget av indikatorer er bredere, innhentes fra flere kilder, relateres direkte til ulike analyseenheter/nivåer, er brede batterier

av spørsmål med veldokumenterte psykometriske egenskaper osv. Fordi reduksjon i nivået av atferdsproblemer og økt sosial kompetanse er sett som målsettinger for programmet, kunne det med fordel vært inkludert mer direkte spørsmål om krenkelser og mobbing – enten som en dimensjon ved atferdsproblemer, eller ved at reduksjon i denne typen atferd kunne sees som en ønsket konsekvens og konkretisering av den utviklingen i sosial kompetanse som man ønsker å se hos elevene.

4.4 Oppsummering og konklusjoner

Å dokumentere kausale virkninger av skolebaserte tiltak stiller høye metodiske krav til utforming av design. Å vise at en intervensjon etterfølges av en endring i læringsmiljøet eller nedgang i mobbing, er ikke nok. Det er heller ikke nok å dokumentere hvordan skolemiljøet er på skoler som har satt i gang et bestemt tiltak og sammenligne med skoler som har valgt andre modeller, slik NIFU-rapporten legger til grunn (Lødding & Vibe 2010). En hovedutfordring når en skal studere virkninger av tiltak, er å finne relevante sammenligningsgrupper. Dette må til for å kunne påvise at utviklingen etter at en har gjennomført en intervensjon er bedre eller skjer i høyere takt enn det som er tilfelle for kontrollgruppa. Innen skolemiljøforskningen kan dette være særlig krevende, fordi alle skoler er pålagt å drive et aktivt skolemiljøarbeid. Trolig er dette enda mer krevende i dag enn tidligere, fordi det er et høyt trykk på skolene og skoleeiere fra både myndighetene og politikere om å gjøre skolen til et trygt og godt sted for alle å være.

Olweus-programmet, Zero og Respekt baserer seg hovedsakelig på alderskohort-designet. Etter vår vurdering er dette et godt utgangspunkt for å avdekke eventuelle tiltakseffekter, fordi det sannsynliggjør likhet og sammenlignbarhet mellom kontrollgruppe og intervensjonsgruppe på alle mulige områder bortsett fra selve intervensjonen. Designet tar også høyde for eventuelle modningseffekter og langt på vei for seleksjon på elevnivå. På skolenivå er det likevel en fare for seleksjon, og en kan risikere at evalueringene er basert på skoler som i utgangspunktet hadde gode forutsetninger for å bedre skolemiljøet sitt. Dette blir imidlertid spekulasjoner fra vår side og en kan også argumentere med at det i en del tilfeller ikke alltid er like klart hvorfor skoler velger et bestemt program, noe vi vil komme tilbake til senere i denne rapporten.

Gjennomgangen av resultatene fra evalueringene av de fire programmene som har implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet, viser at de fleste evalueringene kan vise til en positiv utvikling på de utfallsmålene som har som mål å oppnå, målt omtrent ett år inn i implementeringsfasen. Etter det er det mye som tyder på at nivået enten holder seg fortsatt eller fortsetter svakt nedover. Ingen av programmene viser til negative effekter, selv om det også er noen enkeltresultater som viser negativ eller ingen sammenheng.

Resultatene fra Olweus-programmet er likevel de mest konsistente, og det er dette programmet som i størst grad empirisk har dokumentert (og avvist) mulige innvendinger mot kausale tolkninger av funnene. Blant annet er det testet for det som regnes som en hovedinnvending mot alderskohort-designet, at det er sensitivt for generelle utviklingstrender i samfunnet. At Olweus-programmet har påvist redusert mobbing både på 1990-tallet og 2000-tallet tyder på at slike historiske trendeffekter ikke kan forklare evalueringens resultater. Etter vår vurdering er kvaliteten på store deler av evalueringen av Olweus-programmet høy, og det er bare på ett punkt vi setter et mulig spørsmålsteget ved denne evalueringen: om programmets vektlegging av å tydeliggjøre hva som legges i begrepet mobbing overfor elevene kan ha bidratt til å påvirke elevenes svar i den første oppfølgingsundersøkelsen. Det er likevel vanskelig å vite hvor stor betydning denne innvendingen har, og om det eventuelt forklarer hele eller bare noen av de endringene som dokumenteres i studiene.

Resultatene fra evalueringene av Zero og Respekt viser mer varierende funn, og det er heller ikke gjennomført like mange analyser som i Olweus-programmet for å sannsynliggjøre at programmene har hatt effekt. Likevel viser også disse evalueringene stort sett positive resultater, selv om vi mener det kan være grunn til å være kritisk til om svaralternativene i spørreskjemaet som er brukt for å evaluere disse programmene er godt nok utformet til å fange opp endringer i mobbing etter at programmet er innført. Særlig i evalueringen av Respekt er det vanskelig å tolke hva tallene som indikerer endring innebærer, blant annet fordi en baserer seg på gjennomsnittsanalyser av svært skjevfordelte variabler.

Det er per i dag størst uvisshet knyttet til dokumentasjonen av effekter i PALS-programmet. Langt på vei henviser programeierne til evalueringsresultater fra den utenlandske varianten som PALS bygger på. Den eneste evalueringen av den norske varianten av programmet som til nå har blitt publisert, er basert på fire skoler som har brukt programmet. Dette er i tynneste laget for entydig å konkludere om programmets virkemåter. Dessuten har en i dette programmet valgt en metode for å avdekke virkninger av programmet som det er flere usikkerhetsmomenter til enn det de andre programmene har basert sine evalueringer på. Selv om skoler er matchet på alder og geografi, vet vi at det kan være betydelige forskjeller mellom skoler selv om de ligger i samme kommune. Forskerne bak PALS-programmet er bevisst på flere av svakhetene ved designet i den første evalueringen og har derfor satt i gang en ny omfattende evaluering, som forhåpentligvis om ikke så lang tid kan gi ny kunnskap om hva slags virkninger dette programmet har.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi understreke at det ut fra de publiserte evalueringsresultatene er vanskelig å vite med sikkerhet eventuelt *hva* det er ved programmene som virker. Det er heller ikke helt klart om programmet virker like godt for alle grupper av elever, med unntak av kjønn, der flere av evalueringstudiene viser at programmene har samme effekt på gutter og jenter. Et av de viktige spørsmålene i årene framover blir likevel å få mer kunnskap om under hvilke forutsetninger slike programmer virker: Er det noen skoler som lykkes bedre i programarbeidet enn andre? Og hva er det i så fall med disse skolene? Et annet viktig spørsmål er hvilken utfordring som ligger i andre perspektiver på mobbing og fokuset på krenkelser som vi var inne på i innledningen. Dette kommer vi tilbake til i avslutningskapitlet.

5 Utbredelse av skolemiljøtiltak

Dette kapittelet gir en oversikt over hvor mange skoler som bruker ulike typer skolemiljøprogrammer. Vi vil både gi et generelt bilde av situasjonen og et mer spesifikt bilde av de fire programmene som har implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Kapittelet viser hvilke typer av programmer som er i bruk på den enkelte skole, og hvilke tiltak som rent faktisk inngår i skolemiljøarbeidet ved skolene. Til slutt vil vi vise hva slags oppslutning skolemiljøarbeidet har blant ulike aktører skolen. Vi baserer analysene på en spørreundersøkelse til 455 rektorer i det sentrale østlandsområdet.

5.1 Utbredelse av eksterne skolemiljøprogrammer generelt

For å fange opp utbredelsen av skolemiljøprogrammer som tilbys av eksterne aktører, ble rektorene spurt om skolen har «benyttet noe av det følgende i arbeidet med skolemiljøet de siste 5 år». De fire programmene med implementeringsstøtte ble listet opp først, og for hvert av programmene ble rektorene bedt om å krysse av for om de hadde brukt det på henholdsvis 1.–4. trinn, 5.–7. trinn og 8.–10. trinn. I tillegg ble rektorene bedt om å oppgi på hvilke trinn de eventuelt hadde brukt «andre ferdigutviklete opplegg/modeller»⁷.

Resultatene viser at det store flertallet (77 prosent) av skolene har tatt i bruk eksterne programmer i arbeidet med skolemiljøet i løpet av de siste fem årene. Omfanget er høyere enn i en tilsvarende nasjonal kartlegging i 2010, der en fant at 64 prosent av grunnskolene hadde brukt ett eller flere «programmer mot problematferd og for å utvikle et bedre læringsmiljø» i løpet av de siste fire årene (Lødding & Vibe 2010: 104). Hvorvidt forskjellen er uttrykk for at det i løpet av de siste årene har vært en økning i bruken av slike programmer er vanskelig å avgjøre, dels fordi undersøkelsene ikke dekker det samme geografiske området, og dels fordi spørsmålene ikke ble stilt på identiske måter. Dessuten er tidsperioden i vår studie litt lengre enn i studien

⁷ I spørreskjemaet var det egne linjer der rektorene kunne krysse av for om de brukte henholdsvis ART, LP-modellen og «andre ferdigutviklete opplegg/modeller». Disse er i analysene her slått sammen til en samlekategori.

til NIFU, noe som gjør at vi fanger opp noen flere av programmene som er benyttet.

Tabell 5-1 gir en oversikt over hvor mange av skolene som bruker eksterne programmer for å bedre skolemiljøet på ulike trinn i grunnskolen. Her skiller vi også mellom skoler som bruker ett program og de som bruker to eller flere. Tabellen viser at de fleste av de som har brukt program i løpet av de siste fem årene utelukkende har brukt ett program. Et mindretall av skolene (tre av ti) har brukt to eller flere programmer.

Tabell 5-1 Andel som har brukt eksterne programmer i arbeidet med skolemiljøet siste 5 år etter klasstrinn. Prosent

	Klasstrinn			Totalt
	1. – 4. trinn	5. – 7. trinn	8. – 10. trinn	
Har ikke brukt program	25	24	36	23
Har brukt ett program	50	49	42	48
Har brukt to eller flere	25	28	23	29
Totalt	100	101	101	100
N=	345	345	183	455

Note: Programmer i denne sammenheng inkluderer Olweus-programmet, PALS, Zero, Respekt, LP-modellen, ART og «andre ferdigutviklede programmer/modeller».

Om lag tre av fire skoler bruker programmer på barnetrinnet, og det er bare små forskjeller mellom utbredelsen på småskoletrinnet (1.–4.) og på mellomtrinnet (5.–7.). På ungdomstrinnet er det færre skoler som bruker programmer, Selv om det er noe vanligere å ta i bruk skolemiljøprogrammer på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet, er det samtidig et stort flertall (65 prosent) av skolene som bruker programmer overfor de eldste grunnskoleelevene. Andelen som har brukt to eller flere programmer er lik gjennom hele grunnskolen.

Går vi bak disse tallene, viser det seg at det er langt færre av de kombinerte barne- og ungdomsskolene som bruker programmer på barnetrinnet sammenlignet med skolene som utelukkende har elever på barnetrinnet. En slik forskjell mellom skoletyper finner vi derimot ikke på ungdomstrinnet. Funnet gir grunn til å reise spørsmål om barneskoletrinnet «taper i konkurransen» om oppmerksomheten når det gjelder skolemiljøproblemer som krever innsats og hjelp fra programmer, når de sammenholdes med ungdomstrinnet på samme

skole. Kan det være at problemene er tydeligere og mer presserende på ungdomsskolen slik at ressursene prioriteres dit?

5.2 De fire programmene med implementeringsstøtte

I fortsettelsen skal vi konsentrere oss om å beskrive bruken av de fire programmene som mottar implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. I datamaterialet inngår 171 skoler som har oppgitt at de har brukt minst ett av dem i løpet av de siste fem årene. Dette tilsvarer nær 40 prosent av samtlige skoler, noe som i seg selv viser at programmene har en stor utbredelse i grunnskolen.

Av de fire programmene er det Olweus-programmet som har størst utbredelse med 15 prosent. Tolv prosent har tatt i bruk PALS, mens Respekt og Zero er tatt i bruk av henholdsvis åtte og seks prosent av skolene. Omfanget av Olweus-programmet i vår studie er dermed omtrent på samme nivå sammenlignet med det som framkom gjennom NIFUs nasjonale kartlegging i 2010, der 14 prosent av skolene tok i bruk dette programmet (Lødding & Vibe 2010: 105). PALS har derimot en god del større utbredelse i vår kartlegging (henholdsvis tolv prosent i vår undersøkelse, mot syv prosent i NIFUs undersøkelse). Det samme gjelder for Respekt (seks prosent, mot tre prosent), mens Zero har lavere utbredelse i vår undersøkelse enn i NIFUs (åtte prosent, mot 13 prosent). Noen av disse forskjellene skyldes nok geografiske variasjoner i utvalgene. Respekt har for eksempel stor utbredelse i Oslo (som inngår i vår studie av østlandsskoler), mens Zero er tatt i bruk på mange skoler på Vestlandet (Læringsmiljøsenderet 2013), som altså ikke inngår i vår studie.

Ulike programmer har ulike siktemål og er til en viss grad også tilpasset bestemte aldersgrupper. I kartleggingen spurte vi om skolen hadde benyttet programmene overfor bestemte aldersgrupper. Tabell 5-2 viser at det er enkelte, men ikke store, forskjeller i bruken av de ulike programmene sett i forhold til klassetrinn. Av de fire programmene er det bare PALS som har en tydelig aldersprofil, noe som gjenspeiler seg i at programmet har tre ganger så stor utbredelse på barnetrinnet som på ungdomstrinnet. På barnetrinnet er PALS og Olweus-programmet omtrent like store, mens Olweus-programmet også har et betydelig omfang på ungdomstrinnet.

Tabell 5-2 Andel skoler som har benyttet programmer som har fått implementeringsstøtte i skolens arbeid med skolemiljøet i løpet av de siste 5 år, etter klassetrinn. Prosent

	Klassetrinn			Totalt
	1. – 4. Trinn	5. – 7. trinn	8. – 10. trinn	
Olweus	15	16	13	15
PALS	15	14	5	12
Zero	7	8	9	8
Respekt/Connect	6	6	6	6
N=	345	345	183	455

Nærmere analyser av forskjeller mellom skoletyper viser at PALS har betydelig større utbredelse på barneskoler som utelukkende har elever på 1.–7. trinn enn på skoler som både har barne- og ungdomstrinn. Olweus-programmet derimot har like stor utbredelse på de kombinerte skolene som på barneskolene, mens programmet blir sjeldnere tatt i bruk på skoler som utelukkende har elever på ungdomstrinnet. Et tilsvarende mønster gjelder for Respekt, der en av ti kombinerte skoler bruker dette programmet, mens det er langt mindre utbredt ved ungdomsskolene, men også ved barneskolene.⁸ Mønstrene tyder på programmenes utbredelse på henholdsvis barnetrinnet og på ungdomstrinnet til en viss grad er betinget av om skolen har elever i hele grunnskolen eller om de utelukkende har elever på barnetrinnet og ungdomstrinnet.

En mulig tolkning av dette er at skolene som regel leter etter programmer som kan fungere for hele skolen. Fordi det oppfattes som krevende å implementere programmene, velges ett program som brukes på alle trinn. En problemstilling knyttet til dette, kan være at programmer som i hovedsak er tilpasset småskolen, implementeres på ungdomstrinnet ved kombinerte skoler, uavhengig av om det er hensiktsmessig eller ikke. Likeledes kan det bidra til at skolen oppfatter at programmet er implementert på hele skolen, mens det i realiteten er et program som er valgt som får liten effekt på skolemiljøet i de øverste klassetrinnene.

⁸ Dette kan delvis skyldes at alle Respekt-skolene ligger i Oslo, og at det er noe mer utbredt med kombinerte skoler i Oslo.

ERFARINGER MED FLERE PROGRAMMER

I materialet fra rektorundersøkelsen kommer det fram at rundt halvparten av skolene, som i løpet av de siste fem årene har benyttet seg av skolemiljøprogrammene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet, også har erfaringer med andre programmer. Det vanligste er å kombinere med ART (29 prosent), men det er en også noen som kombinerer med LP-modellen eller med et «annet program» uten at det er nærmere spesifisert hvilket program det er snakk om.

Det er imidlertid nokså uvanlig å kombinere noen av de fire programmene som har implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet, med hverandre. Blant de 171 skolene som har brukt ett av disse programmene i løpet av siste fem år, er det kun 15 rektorer som svarer at de i løpet av denne perioden har brukt mer enn ett av dem. I elleve av tilfellene er dette skoler som har erfaringer med Olweus-programmet og med PALS.

Siden kartleggingen som er vist til nå omfatter en femårsperiode forut for undersøkelsen (desember 2013), sier tallene lite om hvor mange skoler som har kombinert flere programmer samtidig over lengre tid eller om skolen i løpet av denne perioden tvert imot har byttet mellom programmer. For å få oversikt over hvor mange som bruker ulike programmer på samme tid, ble rektorene i spørreskjemaet bedt om å spesifisere hvilke programmer skolene brukte på undersøkelsestidspunktet. Går vi nærmere inn i disse svarene, viser det seg at det ikke er helt uvanlig å bruke flere programmer samtidig – men tallene er lavere enn over: 19 prosent av skolene som bruker ett av de fire programmene med implementeringsstøtte bruker samtidig et annet program i arbeidet med skolemiljøet.⁹ Dette tyder på at mange skoler har byttet program i løpet av den siste femårsperioden.

EGENUTVIKLETE OPPLEGG

I spørreskjemaet ble rektorene fulgt opp med spørsmål om de i tillegg til programmene har brukt egenutviklete opplegg eller modeller for å bedre

⁹ Bare to skoler rapporterer om at de på undersøkelsestidspunktet bruker to av de fire programmene med implementeringsstøtte. Begge disse skolene oppgir at de bare bruker elementer fra Olweus-programmet, men gjennomfører PALS i sin helhet (disse vil derfor regnes som PALS-skoler i fortsettelsen).

skolemiljøet. Blant skolene som i løpet av de siste fem årene har brukt ett av de fire programmene med implementeringsstøtte, har hver tredje skole brukt et egenutviklet opplegg i tillegg.¹⁰ Tabell 5-3 viser at omfanget varierer noe avhengig av hvilket program skolene har tatt i bruk. Både Olweus-programmet og Zero har en høyere andel skoler som også har brukt egenutviklete opplegg, mens PALS har den relativt laveste andelen. Tabellen viser også at skoler som ikke bruker programmer i det hele tatt, i langt større grad enn skoler som bruker programmer, har egenutviklete opplegg i arbeidet med skolemiljøet.

Tabell 5-3 Andel av skolene som bruker egenutviklete opplegg og modeller i arbeidet med skolemiljøet etter bruk/ikke bruk av eksterne skolemiljøprogrammer. Prosent

	Andel som bruker egenutviklete opplegg og modeller (%)	Antall skoler (N)
Har i løpet av de siste fem årene brukt noen av følgende programmer:		
Olweus-programmet	45	67
PALS	23	56
Zero	39	38
Respekt/Connect	32	25
Bruker ett av programmene med implementeringsstøtte	35	171
Bruker andre eksterne programmer	42	181
Bruker ikke programmer	65	103
Totalt (alle skoler)	45	455

Note: Det er statistiske signifikante forskjeller ($p < 0,001$) etter om de bruker programmer med implementeringsstøtte, bruker andre programmer eller ikke bruker programmer.

Hvor mange av «programskolene» bruker utelukkende programmet de har valgt, og hvor mange har brukt program i tillegg til andre innsatser? Dette kan vi få et inntrykk av ved å kombinere svarene om bruken av programmer med implementeringsstøtte, bruken av andre programmer og bruker av egenutviklete opplegg. Vi får da følgende fire kategorier av skoler:

¹⁰ Dette omfanget er omtrent like stort om vi avgrenser skolene til de som bruker program ved undersøkelsestidspunktet.

- A. Skoler som utelukkende har brukt program med implementeringsstøtte
- B. Skoler som har brukt program med implementeringsstøtte og et egenutviklet opplegg
- C. Skoler som har brukt program med implementeringsstøtte og et annet eksternt program
- D. Skoler som har brukt program med implementeringsstøtte, et annet eksternt program og et egenutviklet opplegg

Tabell 5-4 viser at 33 prosent av «programskolene» utelukkende bruker programmet (Kategori A). Dette betyr ikke nødvendigvis at de ikke gjør andre ting i tillegg i arbeidet med skolemiljøet, men det er rimelig å tolke svarene dithen at skolen selv primært benytter seg av det programmet de har valgt å delta i. Ytterligere 23 prosent av skolene kombinerer programmet med et egenutviklet opplegg uten å bruke andre eksterne programmer (Kategori B). En tredel (32 prosent) har i tillegg erfaringer med et annet eksternt skolemiljøprogram uten at de også bruker egenutviklete opplegg (Kategori C). De siste 12 prosent av skolene har brukt både et egenutviklet opplegg og et annet eksternt program i tillegg til ett av programmene med implementeringsstøtte (Kategori D).

Tabell 5-4 Kombinasjoner av bruken av eksterne skolemiljøprogrammer og egenutviklete modeller blant skoler som har brukt programmer med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet i løpet av siste fem år. Prosent

	Olweus-programmet	PALS	Zero	Respekt/Connect	Totalt
A. Har utelukkende brukt program med implementeringsstøtte	30	45	24	32	33
B. Har brukt program med implementeringsstøtte og egenutviklet opplegg	28	13	29	16	23
C. Har brukt program med implementeringsstøtte og annet eksternt program	25	32	37	36	32
D. Har brukt program med implementeringsstøtte, annet eksternt program og egenutviklet opplegg	16	11	11	16	12
Totalt	100	100	100	100	100
N=	67	56	38	25	171

Tabellen viser også hvordan dette fordeler seg etter hvilket program skolene har benyttet seg av. Siden omfanget av skoler innen enkelte programmer er nokså lavt, skal en være forsiktig med å trekke for bastante konklusjoner av disse resultatene. Hovedbildet er likevel at det ikke er så store forskjeller mellom programmene, men at PALS skiller seg ut ved at det er en større andel av skolene som ikke bruker andre opplegg i tillegg til dette programmet.

I spørreskjemaet ble rektorene som oppga at de brukte egenutviklet opplegg eller modeller bedt om å skrive kort om hva disse oppleggene gikk ut på. Alle de 60 rektorene som krysset av for at de hadde slike opplegg i tillegg til programmet, svarte på dette. Svarene viser at skolene gjør svært mye forskjellig, og det er vanskelig å konkludere med ett enkelttiltak eller et enkeltopplegg som det mest vanlige. Noen områder går likevel igjen, men det er altså variasjonen i svarene som er det mest påfallende.

Noen rektorer skriver for eksempel at de har utarbeidet egne standarder der forventninger til oppførsel konkretiseres og gjøres tydelig for alle. Andre har arbeidet med klasseromsopplegg og utviklet det de kaller for en egen metodikk i arbeidet med skolemiljøet. Noen skoler forteller om at de driver dette arbeidet i samarbeid med andre skoler. Noen har satt i gang egne jente- og guttegrupper, der sosillærer er tett på.

Flere rektorer forteller om utarbeidelse av egne kartleggingssystemer for mobbing. Andre har utarbeidet egne oppfølgingssystemer der uønskede hendelser registreres og følges opp. Andre rektorer beskriver at de har satt i gang sosiale tiltak som for eksempel kulturaktiviteter, elevkantine, innskolering for 8. trinn og fadderaktiviteter. Atter andre forteller om utvikling av handlingsplaner, nye interne rutiner og oppfølging av nytilsatte. En skole har for eksempel laget en egen «Kvalitetshåndbok for elevenes skolemiljø».

Flere av rektorene skriver at de har laget egne opplegg som er inspirert av andre programmer, og som bygger på komponenter fra for eksempel «Steg for Steg», «Det er mitt valg», «Drømmeskolen», «Bruk hue» etc. Andre skriver at de har satt i gang med elevmeglere og laget opplegg der skolehelsetjenesten og sosillærere samarbeider tettere enn tidligere. Men det er også rektorer som skriver at de spisser og låner ideer fra de programmene som har implementeringsstøtte.

Det må understrekes at flere av disse tiltakene som nevnes også er sentrale i de programmene som skolen bruker, jamfør presentasjonen av programmene i kapittel 2. Dette kan tyde på at en del skoler som bruker programmer trekker ut noen av programelementene som de ønsker å legge større vekt på enn andre eller at de arbeider med disse elementene på en måte der skolene i større grad får et «eierskap» til akkurat denne delen av arbeidet med skolemiljøet.

KONTINUITET I BRUKEN AV PROGRAMMER

Blant skolene som bruker, eller i løpet av de siste fem årene har brukt, minst ett av programmene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet, er det åtte av ti som bruker programmet på undersøkelsestidspunktet. Rundt halvparten av disse skolene igjen har brukt programmet i hele femårsperioden. Dette tyder på at nokså mange skoler er trofaste til programmene som de har satt i gang med. Tre av ti skoler har brukt programmet i deler av femårsperioden og bruker det på undersøkelsestidspunktet, mens to av ti skoler har sluttet med programmene i løpet av de siste fem årene. Noen av disse har gått over til andre programmer.

Tabell 5-5 Kontinuitet i bruk av skolemiljøprogrammer i løpet av de siste fem årene. Prosent

	Olweus-programmet	PALS	Zero	Respekt/Connect	Totalt
Bruker i dag og i hele femårsperioden	40	54	40	64	51
Bruker i dag, men bare i deler av femårsperioden	18	39	24	16	28
Bruker ikke lenger nå	42	5	29	20	22
Totalt	100	100	100	100	100
N=	67	55	35	25	171

I tabell 5-5 vises denne fordelingen for hvert av de fire skolemiljøprogrammene. Som vi ser av tabellen, varierer det en del mellom programmene om det er mange av skolene som har lang erfaring eller som er «ferske» i bruken av program. PALS er det programmet som har rekruttert flest nye skoler (22 skoler) de siste årene, og disse nyrekrutterte skolene utgjør 39 prosent av PALS-skolene. Respekt-programmet ser på sin side ut til å ha den

største andelen skoler med lang erfaring med programmet¹¹. Olweus-programmet, som er det programmet med lengst fartstid i norske skoler, er også det programmet som flest skoler oppgir at de har brukt tidligere (42 prosent).

5.3 Likhetstrekk i bruk av programelementer

De ulike skolemiljøprogrammene omfatter forskjellige tiltak som skal bidra til å bedre skolemiljøet. Enkelte tiltak vil være særegne for ett bestemt program, som for eksempel bruken av BRA-kort i PALS-programmet. Andre tiltak er mer allmenne og inngår som et tiltak i flere av programmene, som for eksempel inspeksjonsrutiner i friminuttene.

Fordi landskapet av programmer varierer, og mange skoler setter sammen programmer på ulike måter, eller har byttet mellom programmer, ønsket vi å undersøke om det var forskjeller i hvilke tiltak skolene brukte. I tabell 5-6 på neste side, har vi rapportert dette omfanget. Skolene er delt inn i fire kategorier; A) de som bruker ett av de fire programmene med implementeringsstøtte på undersøkelsestidspunktet, B) de som brukte det før, C) de som bruker andre programmer og D) de som ikke bruker programmer.

¹¹ Dette henger trolig sammen med at de fleste Respekt-skolene er skoler i Oslo, og der ble bruken av Respekt (under navnet ConnectOSLO) innført allerede i 2002. Det er i dag 30 grunnskoler som betegnes som «ConnectOSLO-skoler» på Utdannings-etaten i Oslos hjemmesider, og 16 av disse har besvart undersøkelsen (<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/laringsmiljo/mobbing/Respektoslo/>)

Tabell 5-6 Prosentandel av skolene som oppgir at de bruker det gjeldende elementet nå for tiden, etter hva slags forhold de har til skolemiljøprogrammer. N=455

	A) Bruker ett av de fire programmene med implementeringsstøtte	B) Brukte ett av de fire programmene med implementeringsstøtte tidligere	C) Bruker annet program	D) Bruker ikke program	Totalt	Signifikansnivå
Godt synlig inspeksjon i skolegården	100	100	97	95	98	ns
Tydelige klasseromsregler	98	97	99	94	98	p<.01
Utarbeidede prosedyrer for håndtering av problematferd	93	95	87	83	89	ns
Regelmessige klassearrangementer for elever og foreldre, i foreldrerégi	80	74	76	70	76	p<.05
Egenevaluering av skolemiljøtiltak	80	71	69	61	71	p<.05
Kontinuerlig registrering av problematferd	77	79	67	62	70	p<.10
Kollegaveiledning	45	29	44	44	43	p<.05
Vennskapsgrupper	47	34	32	30	36	p<.10
Aktivt nettverk med andre skoler	47	29	28	25	33	p<.01
Atferdsteam	45	11	19	17	25	p<.001
Faglært miljøarbeider på hel- eller deltid	24	21	28	22	25	ns
Antall skoler	133	38	181	103	455	

På enkelte områder er det små eller ingen forskjeller i utbredelse på tvers av skolekategori. Studien tyder på at så å si alle skolene har godt synlige inspektører i skolegården i friminuttene og at de jobber med tydelige klasseromsregler. Svært mange skoler har utarbeidet tydelige prosedyrer for håndtering av problematferd, og sørger for regelmessige klassearrangementer for foreldre og barn som foreldregrupper selv arrangerer (noen ganger kalt «årstidsgrupper» eller lignende). Slike generelle elementer inngår i skolenes lovpålagte arbeid for å sikre godt skolemiljø, uavhengig av om skolene er «programskoler» eller ikke. Slik sett tyder surveyen på at de aller fleste skolene jobber for å oppfylle kravet i opplæringsloven § 9 a om at «Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane».

Generelt finner vi at skolene som bruker ett av de fire programmene som har implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet, benytter flere av de nevnte elementene enn de andre skolene. Særlig er forskjellen stor mellom programskolene (sett under ett) og de skolene som ikke bruker ferdigutviklete programmer, der andelen som bruker elementene på nesten alle av de nevnte alternativene er lavest.

Mellom programmene finner vi ingen systematiske forskjeller i bruken av tiltak på åtte av de områdene som var listet opp i kartleggingen (ikke vist i tabell). På følgende tre områder fant vi imidlertid forskjeller: kollegaveiledning, atferdsteam og nettverk med andre skoler. 58 prosent av Zero-skolene benytter kollegaveiledning, mot 30 prosent av Respekt-skolene. Atferdsteam er et element fra PALS, og 70 prosent av PALS-skolene bruker dette, mens de andre programmene varierer fra 25–32 prosent i bruken av slike team. Nettverk med andre skoler er mest brukt av PALS-skoler (64 prosent), deretter Olweus-skoler (49 prosent). Disse tre elementene ser altså ut til å være sterkere knyttet til enkelte programmer enn andre.

Som vi skal se senere i rapporten, er et sentralt funn fra denne studien at mange av skolene som har sluttet med ett bestemt program, tar med seg elementer eller inspirasjon fra programmet inn i sitt videre arbeid med skolemiljøet. Slik etableres et mer «grått» enn «svart-hvitt» landskap av hvordan skolene jobber med sine skolemiljøtiltak og programmer. Med tanke på evalueringen av de enkelte programmer, kan dette bidra til at det blir uklare definisjoner av «programskoler» og andre skoler, noe som kan bidra til at det blir mindre forskjell i resultater og effekter enn man ellers ville ha funnet dersom det er programbruken i seg selv som er utslagsgivende (Skolverket 2011).

5.4 Oppslutning om skolens arbeid med skolemiljøet

I alle skolemiljøprogrammene understrekes betydningen av at de ulike aktørene i skolen må arbeide sammen og ha en positiv holdning til det arbeidet som gjøres. For å fange opp hvordan rektor vurderer oppslutningen om det arbeidet som gjøres med skolemiljøet på sin skole, ba vi om en vurdering av i hvilken grad rektor selv, lærerne ved skolen, elevene og foreldrene/FAU har vært positive eller negative til det arbeidet som har vært gjennomført de siste fem årene. Rektor ble også bedt om å si noe om hvordan engasjementet i

arbeidet har vært for de samme aktørene. Vi må ta forbehold om at rektors vurderinger og inntrykk ikke nødvendigvis stemmer overens med hvilken vurdering lærere eller andre aktører i skolen ville gjort. Med dette i bakhodet, kan vi likevel la rektors vurdering gi et inntrykk av hvilken holdning man har til skolemiljøarbeidet ved den enkelte skole.

Tabell 5-7 viser at alle disse aktørene i hovedsak er «svært» eller «ganske» positive og «svært» eller «ganske» engasjerte. Skoleledelsen vurderes som klart mest positiv og engasjert. Når det gjelder rektors vurderinger av aktørenes holdninger til arbeidet, er det små forskjeller mellom lærerne, elevene og foreldrene/FAU. Derimot er det etter rektors vurdering betydelig flere lærere som er engasjerte i arbeidet med skolemiljøet enn elever. Rektors vurdering av foreldrene er imidlertid noe varierende. Ifølge rektorene er det ingen som hverken er «ganske negative» eller «svært negative» til det arbeidet som er gjort og det er heller ingen som blir betegnet som «ikke engasjert».

Tabell 5-7 Rektors vurderinger av ulike aktørers holdning og engasjement til skolens arbeid med skolemiljøet de siste fem årene. Prosent

	Skoleledelsen	Lærere	Elever	Foreldre/FAU
Om de har vært positive eller negative til det arbeidet som er gjennomført				
Svært positiv	67	50	45	51
Ganske positiv	31	45	45	42
Verken positiv eller negativ	1	5	10	7
Ganske negativ	<1	<1	<1	<1
Svært negativ	0	0	0	<1
Totalt	100	100	100	100
N=	446	447	441	436
Om de har vært engasjert i det arbeidet som er gjennomført				
Svært engasjert	75	63	37	22
Ganske engasjert	23	26	49	50
Litt engasjert	2	2	14	26
Ikke engasjert	0	0	<1	2
Totalt	100	100	100	100
N=	448	445	442	440

På bakgrunn av disse spørsmålene har vi beregnet en samlet poengsum for hver skole, der de skolene som ifølge rektor har svært positive og engasjerte lærere, elever og foreldre sammen med en positiv og engasjert ledelse, får flest poeng.

På denne gjennomsnittsskalaen, som i teorien går fra 1 til 5, og som kan sies å måle samlet oppslutning om skolemiljøarbeidet på skolen, er det ingen som skårer lavere enn 2,4. Hele 73 prosent av rektorene gir en vurdering av oppslutningen ved skolen som plasserer dem over 4 poeng på denne skalaen. Slik sett er det en rimelig konklusjon å trekke at skoleledelsen ved disse skolene stort sett er fornøyd med holdningene og engasjementet ved skolen.

At aktørene i skolen har et stort engasjement og positive holdninger til skolemiljøarbeidet kan også tolkes ut av intervjumaterialet som er samlet inn i denne studien, der flere nevner hvordan programarbeid krever en viss grad av lojalitet. Det er vanlig at programmene selv krever lojalitet til programmets mål og virkemidler før skolene i det hele tatt begynner med programmet, for å sikre lærernes samarbeidsvilje og engasjement. Det var varierende hvor stor grad av programlojalitet som ble avkrevd medarbeiderne. Et sterkt uttrykk for et slikt krav om lojalitet er tilfeller der lærere hadde sluttet ved skolen delvis fordi de var uenig i skolens valgte program. I andre tilfeller ble det beskrevet hvordan dette hadde vært eksplisitt tema i jobbintervjuer ved nyansettelser, og at lærere kunne bli silt ut i intervjurunden fordi lojalitet til programmet skolen brukte var en forutsetning for ansettelse. På den andre enden av skalaen var det skoler der bare ledelsen var lojale til programmet, og der lærerne ikke var særlig opptatt av programmet.

Selv om rektor gjennom surveyen vurderte lærernes engasjement som noe varierende, er det vårt inntrykk fra fokusgruppeintervjuene med lærere at de jevnt over har et sterkt engasjement for skolens arbeid med skolemiljøet. En mulighet er at dette bare er et uttrykk for at det er de mest engasjerte lærerne ved skolen som er valgt ut til intervjuet, slik at inntrykket vi sitter igjen med er preget av denne skjevheten. En annen mulighet, som kanskje er vel så viktig, er at rektor i sin vurdering av holdninger og engasjement filtrerer sitt inntrykk av lærerne, og vurderer seg selv som mer engasjert ut fra sin egen synsvinkel.

Nærmere analyser av det kvantitative materialet viser at oppslutningen om skolemiljøarbeidet varierer lite mellom skolene som bruker de ulike programmene som har implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Det er heller ingen statistisk signifikante forskjeller mellom skoler som benytter seg av ett av disse programmene og skoler som bruker andre typer av eksterne skolemiljøprogrammer.

Samtidig viser det seg at oppslutningen om skolemiljøarbeidet er signifikant høyere på skoler som *ikke* bruker programmer i det hele tatt ($p < 0,01$). Går vi nærmere inn i dataene viser det seg at også skoler som har brukt eller bruker mange programmer (tre eller flere) har høyere oppslutning om skolemiljøarbeidet enn de som har erfaring med ett eller to programmer. Hva som ligger bak en slik «U-formet» kurve, er vanskelig å si noe sikkert om. En grunn kan være at både det å ikke bruke programmer og det å kombinere mange programmer, gir skolen et stort rom for selv å definere hvordan de vil jobbe med skolemiljøet. Dermed krever det en større grad av selvstendighet og egeninnsats i å gjøre egne valg og arbeide fram sine egne måter å gjøre ting på – noe som både krever og kan gi større engasjement og en positiv holdning.

5.5 Oppsummering og konklusjon

Gjennomgangen av surveydataene fra de 455 rektorene i grunnskolen bekrefter inntrykket som både den norske studien til NIFU (Lødding & Vibe 2010) og den svenske utredningen for Skolverket (2011) tidligere har formidlet: mange skoler bruker programmer i sitt arbeid for å forbedre skolemiljøet og disse er ofte kombinert med andre programmer eller med egne tiltak som skolene selv har utviklet.

I denne studien, som omfatter skoler i det sentrale østlandsområdet, benytter samlet sett 77 prosent av skolene seg av skolemiljøprogrammer som eksterne aktører tilbyr skolene. 40 prosent av skolene har i løpet av de siste fem årene brukt ett av de fire programmene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Dette viser at programmene har stor betydning i arbeidet med å gi elever et godt og trygt skolemiljø. Olweus-programmet har størst utbredelse (15 prosent), deretter PALS (12 prosent), Respekt (8 prosent) og Zero (6 prosent). PALS har en tydelig innretning mot barnetrinnet, mens de andre programmene tas i bruk mer eller mindre på tvers av klassetrinn.

Bruken av programmer var likevel samlet sett mest utbredt på barnetrinnet, men dette gjelder først og fremst barneskolene. Resultatene kan tolkes som at barnetrinnet på kombinerte skoler får mindre oppmerksomhet til sitt skolemiljø i konkurranse med ungdomsskoleelevenes mer krevende oppførsel. Det kan også være en fare for at skolene forsøker å benytte samme program til hele skolen – kanskje som et resultat av ønsket om *whole school approach* og

effektivisering – til tross for at det programmet som er valgt kan være best tilpasset ungdomstrinnet.

Halvparten av skolene som har brukt programmer med implementeringsstøtte har benyttet programmet i hele femårsperioden. Dette viser at det er nokså stor kontinuitet i programbruken på mange skoler. Noen skoler har derimot sluttet med programmet. I undersøkelsen gjelder dette Olweus-programmet i størst grad, mens PALS har hatt størst økning i rekrutteringen de siste årene.

Det er generelt stor oppslutning om det arbeidet som gjøres for skolemiljøet både blant ledelsen, lærerne, elevene og foreldrene. I følge rektorene er interessen og engasjementet størst i skoleledelsen og minst blant foreldrene. Oppslutningen om skolemiljøarbeidet varierer lite mellom skoler som bruker ulike programmer, men rektor rapporterer om høyest oppslutning på skoler som i løpet av de siste årene ikke har brukt programmer og på skoler som har erfaringer med mer enn to forskjellige programmer.

Vi tolker resultatene i dette kapittelet som et uttrykk for at på mange skoler er arbeidet med skolemiljøet preget av stor grad av pragmatisme, slik at de lar seg inspirere og bruker elementer fra flere programmer – noe som til sammen danner et «eget opplegg» i arbeidet med skolemiljøet. Slik sett understreker dette bildet det som kommer fram av intervjuene med skoleledere og lærere ved programskoler, som vi skal komme tilbake til senere i rapporten. Også forskere i Skoleverkets (2011) evaluering av skolemiljøprogrammer i Sverige, fant at skolenes arbeid med skolemiljøet ser ut til å være sammensatt og i liten grad preget av at det kun styres under en definert programparaply.

Samtidig må det understrekes at en god del av skolene som bruker programmene med implementeringsstøtte ikke rapporterer at de bruker andre opplegg enn disse programmene. Dette viser et kontinuum mellom skoler. I den ene enden har vi skoler som forholder seg mer eller mindre utelukkende til programmene eller der programmene utgjør hovedrammen for skolens arbeid med skolemiljøet. I den andre enden har vi skoler som ut fra pragmatisme og lokale faktorer tar i bruk mange elementer i arbeidet med skolemiljøet og som i mindre grad rendyrker det som programmer.

6 Valg av programmer

I dette kapitlet undersøker vi hvordan programmene blir valgt og mulige konsekvenser som ulike beslutningsmåter kan ha for programmets forankring over tid ved skolen. Tidligere forskning har vist at dårlig forankring av beslutningen om å bruke et program, ofte leder til motstand mot programmet i personalgruppen (Skolverket 2011), eller at programarbeidet kun blir en kortlevd suksess ved skolene (Midthassel & Ertesvåg 2008). I de fire programmene vi omtaler, er også personalgruppens vilje og engasjement for programmet en svært sentral forutsetning for god programimplementering. I kapittel to beskrev vi at programmene som regel stiller krav om at en viss andel av personalet har en positiv holdning til programmet, og alle fire programmer – Olweus, Respekt, Zero og PALS – legger på forskjellige måter vekt på at de voksne ved skolen skal være bevisste og ansvarliggjorte. Lærere og ledelse skal for eksempel stille seg til disposisjon for veiledning og håndheve regler. I ulike program skal de på ulike måter og med varierende begrepsbruk være «autoritative voksenpersoner», følge opp klassens psykososiale arbeid og være «endringsagenter» og sentrale i det forebyggende arbeidet. Lærere og ledelse skal også inngå i ulike prosjekt-/ressursgrupper og i mange tilfeller gå på ulike kurs i regi av programmene.

Det er dermed et sentralt premiss ved alle de fire programmene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet at forankringen er god både på lærer- og ledelsesnivå. Med dette som utgangspunkt, spør vi: Hvilke aktører bidrar til beslutningen om program? Hvilken betydning har det om beslutningen kommer innenfra skolen eller om skolen blir pålagt fra kommunen å bruke program? Hvilke motiver har skolene for programvalg, når de selv får velge? Analysen av valgprosessens betydning legger til grunn at skolens aktørers om historien om programvalget seg i mellom og over tid. Vi spør derfor til sist: hvor entydige er egentlige skolenes valghistorier? Kapitlet er basert på både kvantitative og kvalitative data.

6.1 Initiativtagere til valg av program

Hvilke aktører har bidratt til beslutningen om at skolen skal bruke bestemte program? For å fange opp dette gjennom spørreskjemaundersøkelsen til rektorene, ble det listet opp noen av de vanlige kildene til beslutningen: «at alle skoler i kommunen er pålagt å bruke det» og at initiativet kom fra «skoleledelsen», «lærerne», «foreldrene/FAU» og fra «elever/elevråd». Konkret ble de bedt om å krysse av fempunkt-skala fra «i svært stor grad» til «ikke i det hele tatt» på følgende spørsmål: «i hvilken grad har det følgende vært viktig for beslutningen om at skolen skal bruke bestemte programmer/ferdigutviklete opplegg?».

I tabell 6-1 har vi beregnet andelen som svarer «i svært stor grad» og «i stor grad». Resultatene viser at det i størst grad er ledelsen som tar initiativ, mens elever og foreldre i svært liten grad har vært initiativtagere i prosessen fram mot valg av programmer. Fire av ti rektorer svarer at lærerne har vært viktige initiativtakere og like mange mener at programmet først og fremst er blitt innført fordi alle skolene i kommunen er pålagt å bruke det.

Tabell 6-1 Prosentandelen av skolene som bruker skolemiljøprogram som har svart hhv «I svært stor grad» eller «I stor grad» på spørsmål om hvor initiativet til bruk av skolemiljøprogram kom fra. Prosent

	Olweus-programmet	PALS	Zero	Respekt/Connect	Totalt
At alle skoler i kommunen er pålagt å bruke det	36	46	45	14	36
Initiativ fra skoleledelsen	74	78	61	76	73
Initiativ fra lærerne	40	39	39	19	36
Initiativ fra foreldre/FAU	15	12	6	24	14
Initiativ fra elever/elevråd	6	7	10	19	9
N=	53	41	31	21	135

Note: Om lag 20 prosent av rektorene har av uvisse årsaker ikke svart på dette spørsmålet.

Uavhengig av hvilket program skolen har brukt, er det ledelsen som i størst grad kan regnes som den viktigste initiativtakeren, og det er i hovedsak ikke store forskjeller mellom programmene. Respekt skiller seg noe ut, ved at pålegg fra kommunen og lærerne har mindre betydning, mens foreldrene har hatt større betydning for valget av programmet enn på skoler med andre programmer. Men igjen må vi være litt forsiktig med å trekke dette for langt, siden antallet skoler som har brukt Respekt er nokså begrenset.

VALGINITIATIV OG FORANKRING

Hvilken betydning har så måten programmet ble initiert på for programmets forankring ved skolen? Tidligere forskning har påpekt at en dårlig prosess rundt valg av program kan få negative konsekvenser for forankring av programmet blant skolens personale (Skolverket 2011, Midthassel og Ertesvåg 2008). Med forankring mener vi her om lærere og ledelse ved skolen har et bevisst og omforent forhold til programmets målsetninger, verktøy og fremgangsmåter, om aktørene opplever et eierskap til disse, og om skolens aktører har evne og vilje til å nå programmets mål med programmets tilbudte midler.¹² Det er imidlertid flere måter at «dårlig forankring» av programmet kan ha med hvordan programmet ble valgt å gjøre. På den ene siden kan det være ulik forankring *innad* i skolen, for eksempel om kun deler av personalet er engasjert i valgprosessen, og på den andre siden om programmet er pålagt utenfra eller valgt innenfra. Basert på det kvalitative intervjumaterialet skal vi se nærmere på disse to aspektene.

Generelt fant vi at programmets forankring hos lærerne så ut til å være essensiell for å fylle programmene med mening i det direkte, daglige arbeidet med elevene. Samtidig kunne programmets forankring hos ledelsen ha avgjørende betydning både for programmets bruk som styringsverktøy, og også for om/hvordan lærerne ble inkludert i prosessen.

Et eksempel på hvordan forankring på lærernivå og ledelsesnivå kan spille forskjellig rolle i programarbeidet, er en skole der lærerne aldri hadde vært involvert i valget av programmet. Lærerne visste lite om programmet, og de oppfattet ikke at programmet angikk dem i noen særlig grad. Ledelsen opplevde derimot programmet som nyttig, og brukte det aktivt i eget utviklingsarbeid, til tross for at programmet hadde blitt pålagt av kommunen for lang tid tilbake. Skolen hadde nylig fått ny rektor, og ledelsen fortalte at skolen opplevde en revitalisering av programmet da nåværende rektor begynte, rektor hadde tatt opp trådene og jobbet for å få opp systematikken i programarbeidet ved skolen.

¹² Ytre forankring, det vil si en overordnet formalisering av programbruken, er mindre relevant for å forstå hvordan programmet har fått fotfestet på skolene. En slik formalisering kan imidlertid spille en støttende rolle.

Lærernes manglende engasjement for programmet kan ses i sammenheng med deres manglende valg(-mulighet) av program og videre manglende inkludering i programarbeidet over tid. Rektor, som selv heller ikke hadde vært med på å velge programmet, tok allikevel et aktivt valg i å revitalisere programmet. Programmet ble et nyttig styringsverktøy i ledelsens arbeid med skolemiljøet, men ikke for lærernes arbeid.

INTERNT ELLER EKSTERNT VALG

Det andre sentrale aspektet ved valgformens betydning for programforankring, er hvilken forskjell det kan gjøre om programmet er valgt av aktører ved skolen, eller om skolen har fått programbruken pålagt av kommunen. Som nevnt var ett av utvalgskriteriene for det kvalitative materialet at de fleste skolene skulle være fornøyd med programmet, og jevnt over hadde ledelse og lærere ved de aller fleste av de utvalgte skolene en relativt positiv og engasjert holdning til programmet, eierskap og vilje til å arbeide med programmet. Det var allikevel tendenser til at programmet var mindre helhetlig forankret ved skolene som hadde fått programmet pålagt. Dette kom til uttrykk på ulike måter.

På den ene siden så vi skoler som hadde fått programmet pålagt der programmet hadde glidd inn i skolens rutiner, uten at programmet var en stor del av skolens identitet. Ved en skole som hadde blitt pålagt programbruk for rundt ti år siden, og som brukte programmet ganske aktivt, var de fornøyd med programmet som et grunnlag og noe som ga en rutine til skolemiljøarbeidet. De gjorde det imidlertid klart at programmet kun var ett av mange elementer de brukte i arbeidet med det psykososiale miljøet. Verken ledelsen eller lærerne ga uttrykk for at de var særlig opptatt av programmet, etter at de hadde slått fast at det var et viktig grunnlag for skolemiljøarbeidet. Programmet hadde glidd inn i skolehverdagen, og visse programelementer var en del av skolens rutiner.

På den annen side kunne programarbeidet, til tross for at det var pålagt utenfra, innta skolen med stor kraft – for så å dabbe av. Et eksempel på dette var en skole som begynte med programarbeidet med friskt mot. En lærer fortalte at de i begynnelsen var på kurs, «det var bra, vi lærte mye, hadde stor tro på det og gjorde alt vi kunne.» Det var stort sprik mellom lærernes og rektors

framstilling av skolens miljøarbeid. De beskrev allikevel samstemt at de – til tross for at programmet ikke var selvvalgt – hadde hatt det Midthassel og Ertesvåg (2008) kalte for «readiness» for programmet, som forskerne fant at var nødvendig for langvarig programsuksess. I en håndfull år hadde skolen vært en velfungerende, aktiv programskole, men «så mistet vi piffen», som en av lærerne sa. Grunnen var sammensatt. Skolen fikk andre eksterne, skoleomfattende forpliktelser, en programveileder sluttet, personalet opplevde en «tretthet» med programarbeid, de fikk en ny rektor og de mistet elevrådstid til den nye valgfagsordningen. I kombinasjon førte dette til at programarbeidet på skolen falt sammen.

Hvilke kriterier bør så være på plass for at en god forankring skal finne sted til tross for at programmet ikke er initiert av skolens egne medarbeidere? En av skolene som hadde fått programmet pålagt av kommunen, hadde på eget initiativ stemt over om de skulle begynne med det samme programmet noen år før de fikk det pålagt av kommunen. På dette tidspunktet hadde bortimot 100 prosent av personalet stemt *nei* til programmet. Til tross for at dette langt fra var et godt utgangspunkt for å innføre et program, så det allikevel lovende ut for programmet på denne skolen på intervjutidspunktet. Skolen var inne i sitt første år med programmet, og både lærere og ledelse var fornøyde så langt. Lærere og ledelse relaterte dette til at de hadde en helhetlig skole, der lærerne var lojale mot valget ledelsen tok. Ledelsen på sin side hadde kommunisert godt med lærerne i denne prosessen. Både ledelse og lærere opplevde at skolen var sammen om å gjøre det beste ut av det – de var i samme båt. Dessuten opplevde skolen den kommuneansatte programveilederen som svært fleksibel, og de fikk jenknet en del på programkravene. Skolen opplevde også at de fikk god oppfølging av veilederen sin.

Dette viser at å begynne i «gal ende» med å få programmet pålagt, ikke nødvendigvis betyr at en ikke kan få gode erfaringer med programmet – skolen ovenfor hadde både en god start og noen gode år. Imidlertid var det et merkbart større engasjement ved skolene der de selv hadde valgt program, både lærerstaben og ledelsen. De fleste ved disse skolene framviser et høyt kunnskapsnivå om programarbeid og elevmiljø generelt. Typisk omtaler de seg som «programskole», det vil si at de bruker programnavnet om seg selv, for eksempel «vi er en PALS-skole», som en identitetsbeskrivelse av skolen.

Forankringen på skolene som selv har valgt, er med få unntak svært god både hos lærere og ledelse, og disse skolene har stort sett til felles en sterk indre lojalitet og samstemte fortellinger.

Det er tydelig, ut fra erfaringene ovenfor, at programmet kan fungere og forankres relativt godt ved en skole selv om det er pålagt utenfra. Men vårt materiale antyder at ved pålegg om programbruk utenfra kan mulighetene for god forankring bli *vilkårlig*. Programpålegg utenfra kan bli en mer sårbar måte å implementere et program på, fordi det da beror på hvor godt skolen er rustet til å ta imot det som skjer med den. Dette blir til dels bekreftet av det kvantitative materialet. Blant de skolene som har oppgitt at de er pålagt bruken av kommunen, svarer halvparten at det også er en viktig grunn at skoleledelsen selv tok initiativet til det. Slik sett innebærer trolig ikke det at programvalg gjøres til en politisk, kommunal prosess, det samme for alle skoler. Skoleledelsens initiativ kan imidlertid bidra til bedre forankring i neste omgang.

6.2 Motiver for valg av program

Hvilke motiver har skolene for valg av program, når de selv får velge? Vi skiller her mellom i hvilken grad det er kvaliteter ved programmet de valgte som har tiltrukket dem, om de valgte program tilfeldig og om det var programmer de bevisst ikke ønsket, altså et *bortvalg*.

I den grad skolene kjente til andre program, var disse av og til brukt som utgangspunkt for bortvalg. En måte å velge program på for de skolene som selv hadde valgt program, var å kombinere positive valg og bortvalg. Et typisk svar fra ledelsen kom fra denne rektoren:

Da vi besluttet at vi skulle kjøpe programmet, hadde vi en debatt i forkant. Det er 12 år siden. Det var andre folk som jobba her den gangen. Da hadde vi også oppe til vurdering PALS – det ville vi ikke. Grunnen til det var ene og alene at man belønnet atferd, som egentlig mange lærere så på som opplagtheter.

Sammen med PALS var det gjerne Olweus-programmet som ble nevnt med negativt fortegn når skoler forklarte hvilke program de ikke ønsket. At nettopp disse to programmene stadig ble nevnt i den forbindelse, kan være på grunn

av at disse er de største programmene og at innholdet i programmene kanskje er best kjent. PALS har hatt størst økning i rekrutteringen de siste årene. Det kan tenkes at PALS ble trukket fram på grunn av at skolene ble påminnet dette av mediadebatten om PALS som hadde pågått i tiden rett før intervjuene.¹³

Det kvalitative materialet viser stor variasjon når det gjelder kjennskap til hvilke program som finnes, hva innholdet er i de forskjellige programmene og hvilke program som kan passe best til skolen. Noen skoler hadde god oversikt, men ved en del skoler kjente de knapt til andre programmer enn det de selv brukte. Ingen av skolene la vekt på hva slags mobbeperspektiv som ligger til grunn for programmene. Som Skolverket (2011: 108) viser, er også programmene selv utydelige i spørsmålet om hvilke antagelser om mobbing som ligger til grunn for programmets form og innhold. Det var også stor variasjon i hvordan skolene framstilte programmenes egenskaper – og i hvor stor grad det var samklang mellom skolenes og programmenes egne framstillinger av programmene. Dette gjaldt også for de programmene som skolene selv brukte. Et eksempel er skolenes forhold til Respekt. Mens noen lærere ved en skole var misfornøyd med dette programmet fordi de mente at den manglet retningslinjer for lærerne, mente personalet ved en annen Respekt-skole at det var nettopp det at programmet ga gode retningslinjer for lærerne som de likte ved programmet. Ved en tredje skole ble det sagt at Respekt «bare ble regler» til slutt – noe som tyder på at det kunne bli for mange retningslinjer.

Hos noen ser det ut til å være en nærmest ubevisst *match* mellom program og skolekultur. Et eksempel på dette var en fornøyd rektor ved en PALS-skole, som fortalte om hvordan han overtok som rektor for mange år siden. På den tiden var det svært dårlig miljø i personalet, så han innførte noen regler som innebar visse regler for atferd og positiv anerkjennelse, samt like standarder for lærere og elever. På et senere tidspunkt i intervjuet fortalte han at han umiddelbart hadde likt PALS da han flere år senere hadde hørt om dette programmet. Likhetspunkter mellom hans egen intuitive tiltaksplan for et dårlig sosialt

¹³ Debatten ble utløst av at kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen anbefalte programmet etter et besøk på en PALS-skole (Aftenposten 13. desember 2013). Motstanderne av PALS argumenterte blant annet for at programmet er krenkende og sementerer en belønningskultur (Pettersvold & Østrem 2013). Debatten foregikk rundt årsskiftet 2013/2014.

miljø blant lærerne og PALS, gjorde kanskje det valget naturlig for han. For noen kan følelsene for hvilke program som passer en selv som leder, eller skolen som organisasjon, være sterke – men ikke nødvendigvis helt bevisste.

Det kvantitative datamaterialet viser at ved 40 prosent av skolene har erkjennelsen av problemer med skolemiljøet vært viktig for beslutningen om å bruke bestemte program. Dette er en høyere andel enn det Lødding & Vibe (2010) finner i sin studie, der 22 prosent av skolene svarer at en begrunnelse for å ta i bruk program ved skolen var at «Skolen ville forbedre et dårlig læringsmiljø» (s. 105). Selv om disse to studienes funn ikke er direkte sammenlignbare, får man en indikasjon på at det i liten grad er slik at skolene synes at det å forbedre skolemiljøet er en viktig grunn for å ta i bruk programmer. At mindre enn halvparten av skolene oppgir erkjente problemer ved skolen eller et ønske om å forbedre skolemiljøet som motiverende kan synes lite, enten det gjelder selve beslutningen om å bruke programmer generelt, eller det gjelder nøyaktig hvilket program man skal benytte. Hvis skolen ikke opplever programarbeidet som koblet til konkrete behov for å løse problemer ved skolen, kan det tenkes at motivasjonen til å jobbe med programmet kan bli mindre.

I intervjuene var det få som fortalte om at elevutfordringer i utgangspunktet hadde styrt dem i retning av å ønske et program ved skolen. Dette er kanskje ikke så overraskende, tatt i betraktning av at valget lå langt bak i tid. De av skolene som hadde en klar bevissthet om konkrete elevutfordringer som utløste et ønske om program, hadde også tilsynelatende en høy grad av bevissthet om programmet de valgte (selv om det kan tenkes at det de fortalte oss var farget av lang tids aktiv bruk av programmet ved skolen).

Å enkelt tilegne seg et opplegg for å utarbeide lovpålagte systemer og prosedyrer kan være en spesifikk grunn for skolelederes ønske om program. Ved en skole hadde kommunen bestemt at skolene skulle ta i bruk PALS, men rektoren ønsket i utgangspunktet ikke program i det hele tatt, og aller minst PALS. Samtidig erfarte rektor at de ikke hadde en handlingsplan mot mobbing og krenkelser, som skolene er pålagt å ha. Derfor så hun en mulighet for å foreslå at skolen heller skulle innføre Zero, som ville være et godt verktøy for å lage handlingsplan, men som samtidig ikke krevde gjennomgripende innsatser eller endringer i en retning hun ikke ønsket. Dette klarte hun å få

gjennomslag for i kommunen. Én begrunnelse for valg av program kan dermed være at programmet har et godt opplegg for å møte spesifikke forpliktelser – som for eksempel utarbeidelsen av en handlingsplan.

Det var stort sett Olweus-skoler som hadde valgt programmet fordi de ønsket et vitenskapelig, forskningsbasert program. Disse skolene nevnte som spesielt positivt at programmets grunntanke var forskningsbasert kunnskap, og flere nevnte også som et positivt trekk at Olweus' elevundersøkelse ga en vitenskapelig gyldighet. En rektor sa at:

Det som er bra med Olweus-programmet er at spørreundersøkelsen elevene svarer på har [god] validitet. Det betyr at vi kan ikke bare snakke det bort.

En vanlig vurdering ved programvalg var at skoleledelse og lærere plasserte sitt ønske om program på en akse, med et bredt arbeid for generelt godt skolemiljø på den ene siden, og konkret arbeid mot mobbing på den andre. Disse begrunnelsene viser valg som ikke er tilfeldige: De velger program utfra bestemte ønsker – og langt på vei viste skolene som opererte med denne vurderingen forståelse av hvilke programmer som best er i tråd med deres ønske. Motsetningen mellom rene mobbeprogram og bredere miljøprogram kunne oppleves som ganske stor.

En siste sentral valgdimensjon hos skolene var hvorvidt de hadde behov for konkrete, *detaljerte føringer* i praksis eller om de hadde behov for et mer *overordnet* program. Mange av skolene ønsket overordnede programmer som kunne gi en systematikk til arbeidet med skolemiljøet. Noen skoler ønsket imidlertid mer detaljert hjelp i det daglige arbeidet, for eksempel til hva de skulle si til elevene de opplevde at utviste uønsket atferd. Blant skolene som ønsket mer detaljerte program, var det både på grunnlag av ledelsens behov for konkrete aktiviteter, mens andre ønsket at *lærerne* skulle ha helt konkrete måter å reagere på uønsket atferd.

6.3 Komplekse valghistorier

Det er et metodisk og analytisk poeng å stille spørsmål ved hva vi egentlig har fått vite om valgprosessen og programmets forankring gjennom intervjuene, når de elleve skolene vi besøkte hadde brukt programmet i minst fem år, ofte

lenger. Valget av program var ofte tatt for langt bak i tid til å gi et entydig svar på årsakene eller prosessene som ledet til valget. I en del tilfeller husket ikke lenger aktørene hva som var de viktigste årsakene, eller hadde ikke selv vært ansatt på tidspunktet valget var tatt. Selv om valget var tatt for lenge siden, fortalte mange av de ansatte at de husket at det hadde vært forskjellig grad av engasjement for, og motstand mot, programmet. At valget ble tatt langt tilbake i tid, kan også være en av grunnene til at informantene ved noen skoler har flere og til dels ulike versjoner av programmets historie ved skolen.

Hvordan implementeringen og bruken av programmet senere artet seg på skolen, bidro også til å forme fortellingene om hvordan valget ble tatt. Et eksempel på dette er en skole der de for flere år siden hadde sluttet å bruke programmet aktivt, men fortsatt brukte enkeltelementer. I ledelsesintervjuet fortalte inspektøren, som hadde vært lærer ved skolen da programmet ble innført for over ti år siden, at: «ledelsen bestemte at vi skulle ha programmet. Jeg husker ikke helt avgjørelsen, men det var *ikke* avstemning, og lærerne hadde ikke medbestemmelse». I intervjuet med lærerne fortalte derimot den av dem som hadde jobbet på skolen ved innføringstidspunktet at lærerne *var* inkludert i avgjørelsen, og at de «ble veldig gira».

De to ulike fortellingene om skolens implementering av programmet sammenfaller med to ulike versjoner av hvordan skolen brukte og bruker programmet. Den nåværende inspektøren, som mente at lærerne ikke hadde vært involvert, var sammen med resten av ledelsen skeptisk til programmet og la vekt på det som ikke fungerte. Læreren som mente at lærerne hadde vært involvert i prosessen, var derimot en av dem som hadde vært forkjemper for programmet hele tiden. Hun mente at det fungerte bra, også i den form de nå brukte. I stedet for å legge fram skolens programbruk som noe i fortiden, der de kun plukket ut elementer og kastet ut resten, formulerte hun heller skolens programprofil slik: skolen «har tatt hele programpakka, men vi har utvidet den».

Denne lærerens framstilling kan ha flere årsaker. At hun selv var en av drivkreftene bak programinnføringen kan ha gjort at hun husker entusiasmen hun selv opplevde og overfører denne følelsen til kollegene, og det kan bety at lærerkollektivet var mer delt enn hun kanskje oppfattet. Det kan også være en

fremstilling drevet av hennes selvforståelse og et ønske om en positiv selv-presentasjon, ettersom programmet ved denne skolen hadde vært en viktig del av hennes arbeide ved skolen. Tilsvarende kan den nåværende ledelsens versjon av historien ha flere årsaker. Poenget i denne sammenhengen er ikke å spore årsaken til ulikhetene, men snarere å understreke at det ikke er en skoles fortelling, men at måten skolen presenteres formes av mange aktører og deres ulike ønsker og motiver, ubevisste og bevisste. Det innebærer at vi bør forstå presentasjonene ovenfor av skolenes valgprosesser både som faktiske kjensgjerninger og som fortellinger som også har blitt formet av deres forhold til programmene i ettertid.

6.4 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet har vi undersøkt hvordan programmene blir valgt og mulige konsekvenser beslutningsmåten kan ha for programmets forankring over tid ved skolen. I følge rektorene i surveyen har skoleledelsen vært den klart viktigste initiativtakeren. Lærerne har vært initiativtakere på mange skoler, men det er også mange skoler der dette ikke har vært tilfelle. Elever og foreldre har på de fleste skoler ikke hatt særlig betydning i prosessen fram mot valg av programmer.

På fire av ti skoler har programmet først og fremst blitt innført fordi alle skolene i kommunen er pålagt å bruke det. Tidligere forskning har vist at denne typen beslutninger tatt utenfor skolens kontroll kan være en negativ faktor for programmets forankring ved skolen, og med dette som utgangspunkt har vi undersøkt kvalitativt hvilken betydning pålegg av program kan ha for skolene.

Selv om måten valget blir tatt på ikke har entydige konsekvenser, er det tydelig at beslutningsbakgrunnen på flere måter er vesentlig for programmets implementering og utforming ved skolene. Internt på skolen er god forankring på lærernivå sentralt for å fylle programmene med mening i det direkte, daglige arbeidet med elevene. Forankring hos ledelsen så ut til å ha avgjørende betydning for programmets bruk som styringsverktøy og for om/hvordan lærerne ble inkludert i prosessen.

Intervjuene med lærere og ledelse viste at når programmet var pålagt utenfra, kunne forankringen bli mer vilkårlig. Imidlertid hadde skolene som

hadde fått program pålagt i all hovedsak positive erfaringer med programmene, selv om engasjementet kunne være varierende. Skolene som *selv* har valgt program formidlet større engasjement i og identifikasjon med programmet, og høyere kunnskapsnivå om programarbeid.

Skolene som selv valgte program, gjorde dette ut fra et spenn av forskjellige motiver, noen mer bevisste enn andre. Ingen av skolene la vekt på hva slags mobbeperspektiv som ligger til grunn for programmene, og kunnskapen om de ulike programmenes innhold varierte. Typisk valgte skolene ut fra om de ønsket et program som favnet generell atferd eller gikk direkte på mobbeproblematikk eller om de ønsket et generelt skoleutviklingsprogram eller et som ga mer detaljerte føringer. Noen hadde klare ideer om at programmet måtte være vitenskapelig basert. I intervjuene var det svært få som fortalte om at elevutfordringer i utgangspunktet hadde styrt dem i retning av å ønske et program ved skolen, mens i surveymaterialet var det 40 prosent av skolene der erkjennelsen av problemer var viktig for beslutningen om å bruke bestemte program. Noen valgte program kun fordi de ønsket hjelp til å tilegne seg et opplegg for utarbeidelse av lovpålagte systemer og prosedyrer.

Analysen av valgprosessens betydning legger til grunn at skolens aktører enes om historien om programvalget seg i mellom og over tid. Valget av program var imidlertid ofte tatt for langt bak i tid til å gi et entydig svar på årsakene eller prosessene som ledet til valget. I valgprosessen kan det være mange aktører, roller og til dels ubevisste strategier i spill. Uten relevant kunnskap om hvilke program som finnes, og hva de forskjellige programmene kan tilby, kan det være ganske vilkårlig hva skolene ender opp med.

7 Hvordan skolene bruker programmene

Dette kapitlet handler om hvordan skolene bruker og erfarer de fire programmene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Vi undersøker i hvilken grad skolene har forholdt seg til programmet som helhet, og hvilken holdning skolene har til å følge programmene som angitt. Vi undersøker også skolenes erfaring med programarbeidet: Er de fornøyde med programmenes egnethet, virkemidler og resultat? Hva gjør at de blir fornøyde? Hvilken innsats har de ansatte på skolen lagt ned i programmet, og hva ved innsatsen, og når i prosessen, er innsatsen opplevd som krevende? Opplever skolene hindringer ved programmene som står i veien for godt programarbeid?

Kapitlet bygger på både kvantitative og kvalitative data fra skolene som oppgir at de bruker ett av de fire programmene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet.

7.1 Ulik grad av helhet i bruk av programmet

En viktig side ved bruken av programmer er om skolene faktisk følger programmenes anvisninger eller om de plukker de elementer mer fritt. Som vi allerede har vært inne på, vil dette være et spørsmål som er viktig både for skolemyndighetene som skal bevilge penger til programmet og for programeiere som skal måle programeffekter. I en kronikk fra 2011 skriver for eksempel Anne Arnesen ved Atferdssenteret at:

Resultatene som kan oppnås er avhengig av kvaliteten på arbeidet i den enkelte skole både når det gjelder innhold og prosess, og skolens engasjement og vilje til systematisk arbeid over tid. Det er et godt erfarings- og forskningsmessig belegg for at skolen oppnår forbedringer av den sosiale kultur i læringsmiljøet når et program eller modell implementeres som forutsatt (Arnesen 2011).

Variasjon i bruk av programmene kan dermed lett få betydning ved evalueringen av programmene og konklusjoner om effekter. Når finansiering av programmet i sin tur er avhengig av dokumenterte effekter, blir dette særlig sentralt i kommunikasjonen mellom myndigheter og programeiere.

Surveyen inkluderte spørsmål om hvorvidt skolene hadde benyttet hele programmet. Svaralternativene var om de gjennomfører programmet i sin helhet, om de gjennomfører store deler av programmet, om de gjennomfører enkeltelementer fra programmet eller om de ikke følger programmet, men bare er inspirert av det.¹⁴ Vi har her avgrenset analysen til de skolene som oppgir at de bruker programmet på undersøkelsestidspunktet.

Tabell 7-1 viser at fire av ti skoler gjennomfører programmet i sin helhet. Omtrent like mange gjennomfører store deler av programmet og to av ti benytter seg av enkeltelementer av programmet de bruker. Dette betyr at det er forholdsvis mange skoler som ikke bruker hele programmet. Samtidig må det understrekes at det kan være uklare grenseganger mellom det å gjennomføre programmet «i sin helhet» og «store deler» av programmet, slik dette er definert og presentert for rektorene i spørreskjemaet. Legger vi disse to svarkategoriene sammen er det altså åtte av ti skoler som i stor grad gjennomfører programmene.

Tabell 7-1 I hvor stor grad skoler har arbeidet med de ulike programmene. Omfatter kun skoler som bruker det enkelte programmet på undersøkelsestidspunktet. Prosent

	Olweus-programmet	PALS*	Zero	Respekt/Connect	Totalt
Skolen gjennomfører programmet i sin helhet	38	46	21	35	38
Skolen gjennomfører store deler av programmet	43	46	50	35	44
Skolen gjennomfører enkeltelementer eller er inspirert av programmet	19	8	29	30	18
Totalt	100	100	100	100	100
N=	37	52	24	20	133

Note: *PALS er signifikant forskjellig fra Zero og Respekt ($p < .05$), men ikke fra Olweus. Ellers ingen signifikante forskjeller mellom de andre programmene.

Siden det er relativt få skoler i hver av programgruppene, vil enkeltskoler statistisk sett ha stor betydning ved beregning av prosenter. Selv om dette gir en viss usikkerhet i sammenligningen mellom programmer, kan tabellen likevel leses som at det er en tendens til at skolene som bruker PALS er de som

¹⁴ Det er bare noen få skoler som svarer det siste svaralternativet. For enkelthets skyld er de to siste svaralternativene slått sammen i framstillingen.

i størst grad gjennomfører programmet i sin helhet, med Olweus-skolene på en god andreplass. Zero og Respekt brukes i sin helhet på betydelig færre skoler, og det er nokså mange som bare gjennomfører enkeltelementer på de skolene som oppgir at de bruker disse to programmene.

Nærmere analyser viser ingen forskjeller i hvor store deler av programmene skolene gjennomfører mellom skoler som har brukt programmet i hele femårsperioden før undersøkelsene ble gjennomført og de skolene som har brukt programmet i deler av denne perioden. Det er derimot en tendens til at ungdomsskolene i mindre grad gjennomfører programmet i sin helhet enn på barneskolene og på kombinerte barne- og ungdomsskoler (ikke vist i tabell).

Som vist til innledningsvis, har enkelte programeiere spekulert i om manglende effekter i evalueringer av programarbeidet kan henge sammen med at det er mange skoler som ikke bruker programmet helhetlig eller etter forutsetningene (Arnesen 2011; Ertesvåg & Midthassel 2012). Når vår egen studie viser at det er et mindretall av skolene som benytter programmet i sin helhet er dette noe som kan tenkes å påvirke evalueringsresultatene.

UKLARE GRENSEDRAKNINGER

Men hvor viktig er det for skolene å gjennomføre programmene slik programmene forutsetter? Fra det kvalitative datamaterialet blir det tydelig at for de fleste skoler er det nødvendig å være pragmatiske. Ingen av skolene i studien brukte kun ett program og bare det, og de færreste brukte alle elementene i programmet. Her skal vi se på noen av de forskjellige variantene av programbruk i form av elementbruk og helhetlig programarbeid.

Årsakene skolene oppga for å kutte ut elementer fra programmene de brukte var flere, blant annet at elementene framsto som for ressurskrevende, at skolene var uenige i tiltakene, at de oppfattet at tiltakene virker mot sin hensikt eller at de på andre måter opplevdes som problematiske. At det oftest var en kombinasjon av ulike årsaker som gjorde at skolene ikke fulgte hele programmet, ble også funnet i det svenske Skolverkets (2011) evaluering av ulike innsatser mot mobbing.

Å trappe ned bruken av elementer i programmet kunne lede til at programarbeidet til slutt avsluttes helt. For noen av skolene som var på vei ut av programmet, var den gradvise nedtrappingen av programelementer både

ønsket og uønsket. En skole hadde sluttet med noen elementer fordi de føltes kontraproduktive: de mente for eksempel at «trygghetsgruppene» de skulle implementere ikke føltes særlig trygge for elevene, og at rollespill om mobbing skapte fare for mobbing. Andre elementer, som tid til å snakke om klasse-miljøet, hadde gått ut uten deres vilje, fordi andre ting krevde tiden. Til slutt hadde skolen bare hatt «skallet av programmet igjen», som en av lærerne sa det, og nå hadde de sluttet helt – med blandede følelser.

Det motsatte kunne også være tilfelle, at programmer i oppstartsfasen begynner med noen elementer, for så å trappe bruken av programelementer *opp*. En skole ønsket å bruke programmet som en slags ressursbank av ideer der de henter ut det de ønsker å bruke. Denne skolen hadde nylig fått programmet pålagt av kommunen og hadde i utgangspunktet vært svært skeptiske, men så langt var de fornøyde med denne ordningen.

Vi var også på skoler som betonte ekstra, og forsterket, visse elementer. Skoler som brukte stort sett alle elementene som programmene foreskrev, kunne allikevel få mer ut av visse elementer i programmet. En skole som brukte Olweus-programmet og som hadde tatt i bruk hele programmet, var for eksempel spesielt begeistret for inspeksjonsrutinene i Olweus. De opplevde at disse bidro til en systematikk og helhet i inspeksjonen, og opplegget inspirerte dem til å videreutvikle inspeksjonen basert på egne ideer. Deres inspeksjons-rutine var noe av det de opplevde at var viktigst for å forebygge mobbing og dårlig skolemiljø. Også for skoler som ikke brukte hele programmet, var det alltid noen elementer som utpekte seg som særlig viktig for skolemiljøarbeidet. For noen skoler kunne det være systematikken programmet ga, for andre kunne det være skolesamlinger som ga en «vi-følelse». For andre igjen kunne det være at programmet ga en hjelp til pålagte systemer, som for eksempel å lage en handlingsplan mot mobbing slik opplæringsloven pålegger skolene, og som mange synes var krevende.

En annen variant var å justere selve elementene eller enkelttiltakene som inngikk i programmet, så de passet skolen bedre. En av skolene vi besøkte som fulgte programmets manualer i svært stor grad, så for eksempel behov for å justere på programmets prosedyre for mobbesaker. Rektor her fortalte at:

Prosedyren for mobbesaker er litt vanskelig og litt gammeldags i stilen, så vi har tatt fram veiledningen fra Utdanningsdirektoratet. Den går ut på det samme, men den er lettere å følge.

Sitatet viser hvordan små justeringer ofte kan være hensiktsmessige, men også at elementer fra mobbeprogram og myndighetens anbefalinger – eller elementer fra andre program – kan skli over i hverandre i praksis. Hva skolene regner som del av programarbeidet sitt varierer. Noen er bevisste på hvilke elementer som inngår i programmet og hvordan de skal gjennomføres, og har for eksempel klare oppfatninger om at andre skoler som bruker samme program ikke praktiserer programmet i tråd med intensjoner og manualer. Mens slike skoler typisk holder seg svært strengt til programmets manualer, definerer andre skoler programarbeidet langt løsere. Noen program er også utformet på en slik måte at mange elementer kan inngå i programmet som ikke er spesifisert i noen mal. En skoleleder vi snakket med som brukte Respekt i tillegg til en rekke andre program og tiltak, uttalte at de kalte alt arbeidet med skolemiljø ved skolen for Respekt: alle skolens tiltak og alle de andre programmene de brukte ble regnet med som en del av Respekt. Slik ble programnavnet bare et spesifikt navn på det generelle skolemiljøarbeidet ved skolen.

Selv de skolene som var svært fornøyde med sine programmer, brukte i tillegg elementer for skolemiljøarbeid som *ikke* kom fra sitt hovedprogram. Slike elementer kunne være enkeltelementer som ekstra kartlegging av skolemiljø, skolevandring, former for foreldrekontakt, men det var også bruk av hele andre programmer som ART, Zippys venner, Steg for steg, Lion's Quest, Det er mitt valg, etc. Informantene fortalte ikke om denne «elementshoppingen» som noe krevende eller problematisk, men snarere som viktige og nyttige tilskudd til skolemiljøarbeidet. Ved noen skoler ble sammensetningen av programmer og elementer sett på som helt nødvendig for å kunne møte de psykososiale utfordringene skolen hadde.

Fra skolenes synsvinkel kan integreringen av tiltak fra ulike programmer eller egenutviklede tiltak være det som best er tilpasset skolens virkelighet og utfordringer, og dermed være et sunnhetstegn i skolemiljøarbeidet. En slik fleksibilitet muliggjør et konstruktivt programarbeid ved den enkelte skole – samtidig som det kan skape utfordringer når man skal forsøke å måle effekter av programmene.

7.2 Fornøyde med programmene?

Hva mener så rektorene om programmene de bruker? I surveyen var vi opptatt av å få fram både hva rektorene mener om de virkemidlene som ligger i selve programmet og om programmene frambringer de resultatene en har ønsket seg. Samtidig har vi vært opptatt av å finne ut i hvilken grad rektorene opplever at programmene treffer de utfordringer og problemstillinger som skolen selv opplever i arbeidet med skolemiljøet.

Ett spørsmål gjaldt skoleleders vurdering av om hvorvidt programmets rammeverk var treffsikkert eller egnet i forhold til de utfordringene skolen opplevde. I tillegg ba vi om en vurdering av om de virkemidlene som programmet benyttet var gode og dessuten av om skolen var fornøyd med de resultatene de så av arbeidet med programmet. Andelen skoler som i ulik grad var fornøyd er vist i tabell 7-2.

Tabell 7-2 Hvor fornøyd skolen har vært med programmene. N=130

	Olweus-programmet	PALS	Zero	Respekt/Connect	Totalt
A. Rammeverkets egnethet i forhold til skolens faktiske utfordringer					
I stor grad	20	54	46	44	41
I noen grad	71	46	54	33	54
I liten grad	9	0	0	17	5
Ikke i det hele tatt	0	0	0	6	1
Totalt	100	100	100	100	100
B. Virkemidler					
I stor grad	22	52	32	29	37
I noen grad	58	46	68	53	54
I liten grad	19	2	0	6	7
Ikke i det hele tatt	0	0	0	12	2
Totalt	100	100	100	100	100
C. Resultat					
I stor grad	37	61	29	41	45
I noen grad	54	39	71	41	50
I liten grad	9	0	0	12	4
Ikke i det hele tatt	0	0	0	6	1
Totalt	100	100	100	100	100
N=	37	52	22	17	130

Note: Signifikanstester: A) rammeverket: $p < 0,001$, B) virkemidler: $p < 0,001$, C) resultat: $p < 0,01$.

Det er til dels store forskjeller i svarene fra rektor ved de ulike programskolene når det gjelder disse spørsmålene. Når det gjelder om rammeverket «treffer» de utfordringer skolene faktisk opplever, og hvilke virkemidler programmet tilbyr, er det rektorene ved PALS-skolene som er mest fornøyde, og Olweus-rektorene som er minst fornøyde. Zero og Respekt ligger i en mellomposisjon. Likevel er det mange rektorer ved Olweus-skolene som oppgir at de er fornøyde med de resultatene som arbeidet med programmet har gitt. Her skiller PALS seg igjen positivt ut, mens Zero har en klart lavere andel rektorer som er fornøyd med resultatene de oppnår.

På grunnlag av de tre siste spørsmålene – om fornøydhet med program-
mets egnethet, virkemidler og resultat – kan vi lage en felles poengsum som forteller noe om skolens generelle fornøydhet med programmet. Denne skalaen går fra 3 (*ikke i det hele tatt* fornøyd på alle tre spørsmål) til 12 (*i stor grad fornøyd* på alle tre spørsmål). Når vi sammenligner programmene, finner vi at brukerne av PALS er mest fornøyd (10.7 poeng), deretter Zero (10.0), Olweus (9.6) og Respekt (9.3) ($F=4,9$, $p<.01$). Dette kunne tenkes å ha sammenheng med at skolene varierer i hvor lenge de har brukt programmet – de ferskeste brukerne er kanskje mest entusiastisk i forhold til programmet? Imidlertid finner vi ikke at det er noen statistisk signifikant forskjell mellom de skolene som har brukt programmet i hele femårsperioden forut for undersøkelsen, og de som har brukt programmet i deler av perioden.

POSITIVE ERFARINGER

Hva er det med programmenes egnethet, virkemidler og resultat som skoleledere og lærere er fornøyde med? Intervjuene på skolene gir oss muligheten til å undersøke dette nærmere, og helt overordnet var det positive endringsfortellinger som gikk igjen i de kvalitative intervjuene. Mange kunne fortelle om *reduserte atferdsproblemer og mobbing*. En typisk endringsfortelling kunne være slik som denne læreren fortalte:

Da jeg kom hit så ville ingen ha inspeksjon på den siden [av skolegården], for der var 6. og 7. klasse. Det var mye større atferdsproblemer da, og vi hadde ingen etablerte rutiner å sette inn da jeg kom, så elevene møtte veldig forskjellige reaksjoner. Det var forskjellig arbeidsklima i de forskjellige klassene. Det skyldes mye læreren, men det har det blitt en stor forandring, for nå er det

skoleomfattende tiltak. Vi hadde mer mobbing før enn nå. Da var det mer forskjellig hvordan læreren reagerte, og de faglige resultatene har blitt mye bedre. Vi har ikke vært i tet faglig – vi har ligget under snittet, og jeg tror [bedringen] henger litt sammen med [programmet]. Ro og system i skolen fører til bedre resultater.

Økt *forutsigbarhet* går også igjen i fortellingene. Skolene forteller at de slipper å ha «privat praksis» i klasserommene, det vil si at lærerne seg imellom har forskjellig klasseledelse og rutiner for timen, og forskjellige regler og reaksjonsmønstre for ønsket og uønsket atferd. En rektor uttrykte:

Nå er det mer enhetlig klasseledelse, spesifikke krav, og elevene møter de samme normene ute, lærerne er samkjørte som personale. Alt er forutsigbart. Generelt er konsekvensene skoleomfattende, stort sett, men du må vurdere så lenge du har med mennesker å gjøre. Men det er veldig trygt. Det må oppleves trygt for unge nyutdanna.

Forutsigbarheten fører til økt trygghet hos lærerne, kanskje spesielt for nyutdannede, som rektoren påpeker. Men ikke minst understreker lærere at forutsigbarheten er særlig viktig for elevene, fordi det gir trygge rammer. En lærer sa begeistret om konsekvensene av at de nå brukte et program: «Det er samme regler, alle kjenner det. Det er så lett å henvise til disse reglene! Det er en veldig styrke at lærerne sier de samme tingene.» Det gjør det også enklere å få elevene inn på rett kjøl hvis de gjør noe de ikke skal - flere fortalte at det er nok å nevne navnet til programmet til en elev som gjør noe hun eller han ikke skal, så husker elevene hvordan de skal oppføre seg.

Programarbeidet kunne også gi et verdifullt *utenfrablikk på skolen*. En rektor fortalte at på den tiden da de begynte med programmet, hadde de ikke egentlig ment at de trengte programmet. Da de fikk den første målingen, fikk de seg imidlertid en overraskelse:

Jeg husker den første oppfølging vi fikk, vi syns jo egentlig at vi var flinke til å følge opp elever, men da vi fikk tallene så fikk vi litt sjokk. Da så vi at elevene ikke likte seg så godt her. Og da ble vi

opptatt av at sånn vil vi ikke ha det her. Så fikk vi ekstern veiledning og fikk hjelp til å se hva som er det viktige å jobbe med nå. [Etterhvert] ble vi mer selvgående.

En slikt utenfrablikk kunne gi en viktig pekepinn på om hvorvidt skolemiljøet var godt, men kunne også gi verdifull veiledning på skoleutviklingsnivå.

Programmene gir ofte *tid til å forebygge og diskutere* skolemiljø i klassene. Det at programmene spesifiserte tid og møtevirksomhet som var satt av til miljøarbeid, var høyt verdsatt av både lærere og rektorer. Det ble dessuten synliggjort som et av de største tapene for en skole som hadde *sluttet* med et program. Når de ikke lenger hadde fastsatt tid på timeplanen til å snakke om mobbing, krenkelser og skolemiljø, mente de at dette førte til mindre bevissthet rundt disse tingene, spesielt usynlig mobbing.

Ved noen av skolene ser det ut til at programmet har gitt ledelsen *trygghet og autoritet i skolemiljøarbeidet*. Å vise til programmet (og i noen tilfeller dets vitenskapelige forankring), kan gi skoleledelsen en autoritet, legitimitet og en slags «oppskrift» for å gjennomføre felles forståelse, regler og praksis i kollegiet. Vi spurte en rektor ved en skole som hadde holdt på med et program oppskriftsmessig i mange år, om de kunne ha kuttet ut programmet og opprettholdt det gode skolemiljøet. Rektor svarte: «Ja, men det er litt lettere å holde på de gode praksisene. Det gir en trygghet. Og hvis det er uenigheter, kan vi si 'dette er [programmet]'. Det er slående at noen rektorer så ut til å ha behov for den ekstra autoriteten og oppskriften programmene gir. Andre rektorer, kanskje med lengre erfaring og større selvtillit, hadde lyst og evne til å stå på egne ben med modifiserte program eller uten program i det hele tatt.

Lærere kunne også trenge en slik autoritet i skolemiljøarbeidet, men på en noe annen måte enn rektorene. Programmene kunne utstyre lærerne med *konkrete oppskrifter til å håndtere utfordringer* i skolemiljøarbeidet. Noen lærere trivdes med praksisnære tips, en konkret verktøykasse med handlingsregler for hvordan man håndterer mobbesituasjoner eller lignende. En lærer sa at programmet:

... gir helt konkrete eksempler på formuleringer. For eksempel 'nå må du hente boka di', ikke 'kan du gå å hente boka di'. Flytskjemaet gir et system for hva som skjer hvis du ikke henter boka

di. Da skal man gå bort og hviske det, og gi eleven mulighet til å hente den. Hvis ikke går du og sier at hvis ikke eleven gjør det, så kommer 'minste konsekvens': hvis ikke du henter boka, tar vi fem min av friminuttet ditt så du får gjort de oppgavene ferdig.

Andre mente at det kunne bli for rigide regler, som de ønsket å styre unna.

For mange var noe av det viktigste ved programmet at det ga en *struktur og systematikk* til skolemiljøarbeidet. Det kunne være lite som i praksis skilte det tidligere arbeidet fra det skolene gjorde når de nå brukte et program, men allikevel kunne det oppleves som en åpenbaring, som denne rektoren sa:

Brikkene falt på plass! Det er ikke hokus pokus, men det er mye enklere enn før – nå har vi faste regler. Det hadde lærerne gjort noe av det samme før, men styrken er at alle gjør det samme.

Det at arbeidet nå var systematisert, gjorde at det opplevdes enklere. Systematikken brakte inn to viktige aspekter; på den ene siden det kontinuerlige arbeidet med rutiner og tiltak, der tiltak stadig blir aktualisert og evaluert. På den andre siden skjelettet: det at rutinene og de tiltakene som det jobbes med, sikres i en plan for når, hvor og hvordan, med ansvarliggjorte medarbeidere og til fastlagte tider. For noen skoler var dette skjelettet det aller viktigste.

Vi fant videre at skolene som bruker programmer basert på Olweus' definisjon og forståelse av mobbing (Respekt, Zero og Olweus-programmet), i praksis fremhever og benytter tiltak rettet mot klasseledelse, klassens helhetlige miljø, positive relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev. Dette er i overensstemmelse med programmenes egenpresentasjon (se kap. 2), men fremstår som forskjellig fra den beskrivelsen av Olweus-programmet som Flygare og medforfattere gir i Skolverket (2009) og som Schott & Søndergaard (2014) legger til grunn for sin kritikk av Olweus-baserte programmer. Schott & Søndergaard skriver at mobbeteorien har «explicit and potentially disturbing consequences for schools' intervention programmes» (s. 6). Slik vi ser det, er bruken av disse programmene i praksis nokså frikoplet fra de såkalt individorienterte teoriene om mobbing.

Tiltak kan imidlertid skille seg fra den konkrete opplæringen elever og lærere får i mobbebegrepet. Vi har på bakgrunn av intervjuene med skoleledere og lærere ikke grunnlag for å si om det er den Olweus-inspirerte forståelsen av

mobbing som formidles til elevene i skolen, eller om det er det rådende perspektivet i den «undervisningen» som gjøres i forbindelse med programarbeidet i Olweus-programmet, Zero og Respekt. Det er imidlertid denne definisjonen som brukes i Elevundersøkelsen, den brukes internasjonalt når elever spørres om de blir mobbet (Schott 2014: 26) – og det har blitt hevdet av andre forskere at norske barn er *overlært* på denne definisjonen (Elisabeth Staksrud 2014, innlegg på «Psykososialt miljø og digital mobbing», konferanse ved Djupedal-utvalget 18.9.2014). Hvilken betydning dette har for hvordan elevene i skolen forstår begrepet «mobbing», ligger utenfor denne rapportens problemstilling og er noe vi skal komme tilbake til i neste del av prosjektet.

7.3 Innsats i arbeidet med programmer

I dette avsnittet undersøker vi hvordan skolene oppfatter sin innsats med programarbeidet. I spørreskjemaundersøkelsen til rektorene har vi spurt om hvor mye innsats skolene legger ned og fulgt svarene opp gjennom intervjuer for å få mer kunnskap om hva innsatsen består i på ulike faser av prosessen. I surveyen lød spørsmålet «*Hvilken grad av innsats har skolen lagt ned i arbeidet med skolemiljøprogrammet?*».

Tabell 7-3 viser at innsatsen varierer til en viss grad mellom de ulike programmene, men det er likevel over 80 prosent av skolene som oppgir at de legger inn «svært stor» eller «ganske stor» innsats i sitt arbeid med programmet. Bare tre skoler vurderer sin innsats som «ganske liten» eller «svært liten» (en Zero-skole og to Respekt-skoler). Det er en viss grad av variasjon mellom programmene, men i hovedsak er det PALS-skolene som skiller seg ut fra de andre skolene. 94 prosent av PALS-skolene oppgir at de har lagt ned svært stor eller ganske stor innsats i arbeidet med programmet. Også de aller fleste Olweus-skolene oppgir at de har nedlagt stor innsats (84 prosent). Blant Zero og Respekt-skolene gjelder det samme for i overkant av 70 prosent av skolene.

Tabell 7-3 Grad av innsats i arbeidet med skolemiljøprogrammet. Omfatter kun skoler som bruker det enkelte programmet på undersøkelsestidspunktet. Prosent

	Olweus-programmet	PALS*	Zero	Respekt/Connect	Totalt
Svært stor innsats	22	51	21	26	34
Ganske stor innsats	62	43	50	47	50
Verken liten eller stor innsats	16	6	25	16	14
Ganske/svært liten innsats	0	0	4	11	2
Totalt	100	100	100	100	100
N=	37	51	24	19	133

Note: *PALS er signifikant forskjellig fra de andre programmene $p < .05$.

Det å arbeide med et program på en slik måte at man kan beskrive det som at man gjennomfører programmet i sin helhet, vil nok alltid kreve en stor grad av innsats. Grad av helhetlig arbeid og innsats henger derfor sterkt sammen i datamaterialet (Pearsons $r=0.47$, $p<.001$). Det varierer likevel mellom programmene hvor mange av skolene som både arbeider med programmet som helhet og *samtidig* legger inn svært eller ganske stor innsats. Halvparten av PALS-skolene faller i denne kategorien, mens det samme gjelder for en fjerdedel av de andre skolene. Dette kan nok til en viss grad forklares ved at mange av PALS-skolene er relativt nye i programmet.

INNSATS OG UTFORDRINGER I ULIKE FASER

I det kvalitative utvalget var et av kriteriene for på bli inkludert i studien at skolene i surveyen hadde svart at de hadde lagt ned stor grad av innsats. Hvordan erfarte de denne innsatsen, og hvordan varierte innsatsen over tid? De fleste skoleansatte legger i intervjuene ikke skjul på at programarbeidet har krevd en svært høy innsats, både i starten og over tid. De fleste forteller også at programarbeidet krever ulike ting av skolens personale i oppstartsfasen og i det fortsatte arbeidet.

Implementeringsfasen i skolenes utviklingsarbeid handler blant annet om å tilrettelegge for at arbeidet skal gi mening for de ansatte (Qvortrup 2012) og at tiltakene synliggjøres i skolens planer (Irgens 2010). Programmenes implementeringsfase krever mye tid og ressurser, fordi skolens ansatte må sette seg inn i mye lesestoff, og må bruke tid på å lage handlingsplaner, elev-/voksenstandarder, rutiner etc. Planlegging og utføring av disse oppgavene involverer først og fremst ledelsen, og ofte både ledelse og lærere. Mange forteller om en

oppstartstid med mange møter, men de fleste av de skoleansatte anser denne tidsbruken som nyttig med tanke på hva de får igjen.

Ved noen skoler var miljøproblemene så store ved oppstarten av programmet, at krevende programarbeid virket lite i forhold – som denne læreren sa om det å starte opp med programmet: «Det var ikke ressurskrevende i starten, vi var så nedpå i starten at vi opplevde at vi trengte *noe!*» For andre opplevdes oppstartsarbeidet som langt mer krevende. På spørsmål om programarbeidet gikk på bekostning av andre ting, svarte en rektor: «Nei, ikke nå, men det krevde mye første tida – da satt vi bort nesten alt annet!» Ved en annen skole uttalte en lærer at programmet:

... virka ganske fort, til at det ble bedre. Men vi holdt på lenge med ganske høyt trøkk. Det var mange samtaler og klasseråd. Vi brukte mye tid på [programmet], og så satt vi det faglige litt bakpå en stund. Vi hadde hovedvekten på det sosiale. Hvis ikke det er på plass, hjelper det ikke hva vi står og messer om der oppe – om ingen hører.

Særlig ved skoler der miljøproblemene hadde vært store, fortalte lærere og ledelse om at det faglige måtte nedprioriteres inntil skolemiljøet var stabilt og godt.

INNSATS OVER TID

Når det gjelder graden av innsats som kreves på sikt, er det to litt forskjellige varianter som gjøres gjeldende i materialet. Den ene varianten er at det etter hvert blir enklere, og at en like høy innsats ikke er nødvendig etter en stund når programmet kommer inn i rutiner og skolekultur – selv om dette kan ta tid, som en lærer uttalte: «det har jo nesten tatt ti år før det sitter i veggene».

Den andre varianten, som ikke nødvendigvis er en motsetning til den første, er at programarbeid kan ha en slags «innsatsterskel». Hvis en lot innsatsen falle under denne terskelen, kunne det hele falle sammen. Ved en skole som hadde sluttet med programmet de hadde kjøpt, forklarte en lærer at en av årsakene var at innsatsen etter hvert hadde sunket til de bare hadde jobbet med programmet «med 50 prosent innsats». Dette var ikke nok. Å holde programmet vitalt krevde mye mer, og slik denne læreren opplevde det, så glapp programmet helt når de ansatte først begynte å miste fokus.

En annen måte innsats gjorde seg gjeldende på over tid, var på et personlig plan – som et engasjement hos den enkelte. En rektor forteller:

Det er noe med en inderlighet her og. Du må ha under huden både emosjonell og kognitiv forståelse [for programmet] som arbeidstager for hva det betyr for den enkelte.

Rektoren viser til at programarbeidet krever en «inderlighet» – et engasjement og en forståelse for arbeidets betydning og konsekvenser. Ved mange skoler nevner de ansatte at arbeidet trenger en ildsjel, en som kan «holde det varmt» – et begrep mange brukte. Dette blir særlig viktigere over tid, når andre ting tar oppmerksomheten. Ved skoler der innsatsen i programbruken hadde begynt å avta, fortalte lærere om en «*programtretthet*», en tretthet av krav til oppfølging og rutiner, og av å «måtte følge en plan».

I oppstartsfasen har programmet for de fleste nyhetens interesse, men over tid forteller mange at utfordringen ligger i å holde interessen, engasjementet og rutinene ved like. Det krever at det er etablerte rutiner og ansvarliggjorte personer i ledelsen som holder i det. At skolene har hatt programmet i fem år eller mer, slik kriteriet var for å være med i studien, er med andre ord ingen garanti for at programarbeidet har vært kontinuerlig eller foregått med samme trykk i hele perioden.

7.4 Utfordringer over tid

Hva oppleves som utfordrende med å holde programmet ved like ved skolene? Det kontinuerlige arbeidet med programmet, etter at den mest intensive implementeringsfasen er tilbakelagt, er utfordrende blant annet fordi det krever tid for å få de ulike elementene i programmet til å fungere godt. Den følgende samtalen med en inspektør kan belyse noen av de vanligste elementer som kunne være krevende ved programbruk, på tvers av program:

Intervjuer: Hva er krevende?

Inspektør: Tid. Det er tiden, og så er det å følge et system, men det er krevende med tiden det tar. (...) At man må sette av tid annenhver uke til klassesamtalene og at det skulle brukes annenhver uke til samtaler i personale og x antall samtaler i personalmøter. Og vi har sett at når vi får det i et system, har det ikke vært

så mye tida [som er krevende], men det er innholdet. Det kan godt hende at møtene er der, men at innholdet ikke – det er kvaliteten, sikre at møtene blir gode – det har blitt utfordringen etter hvert. At det ikke bare blir en rutinemessig øvelse.

Inspektøren understreker for det første at programbruk krever *tid* generelt – tid til samtaler med klassen og personale. For det andre kan det være krevende å fylle de regelmessige møtene eller samlinger, som noen av programmene fordrer. I en del typiske rutinemøter som programmene opererer med, som møter som tar opp skolens utfordringer i elevmiljøet, gir innholdet seg selv. Andre typer møter krever større grad av kreativitet: det kan være seg skolesamlinger, jevnlig personalmøter, klassemiljøer etc. Noen programmer gir en del ideer og innspill til slike møter, spesielt i oppstartsfasen, men flere nevner at det over tid er utfordrende å finne på noe til hver gang, og at en del av materialet til noen programmer oppfattes som noe utdatert.

For å holde programmet ved like over tid, er det en fordel hvis skolen er relativt stabil og ikke har andre store utfordringer. Ved en skole der de i en periode hadde mange nytilsatte, var det ikke lagt opp til programskolering av nytilsatte i skolen. Selv om de hadde hatt ildsjeler ved skolen som jobbet med programmet kontinuerlig, lå programmet nede i denne perioden. Ildsjeler var ingen garanti. Det å holde på systematikken og intensiteten i programbruken utfordres over tid, blant annet fordi nytilsatte ofte ikke blir involvert og «forankret» på samme måte som de som var med fra starten – selv om de i mange tilfeller går på kurs i regi av programmet. Flere lærere fortalte at de gjerne ville ha en felles programsamling eller kurs igjen. Disse trekkene bekreftes også av en kvalitativ studie av Respekt-programmet, der fire skoler sammenlignes. Forskerne fant at den skolen som opprettholdt programbruken best, var i større grad enn de andre tre karakterisert blant annet av støttende lederskap, fornyede programaktiviteter og at de ansatte ble inkludert i programarbeidet (Ertesvåg mfl. 2010). Andre typiske årsaker til nedadgående programbruk som blir nevnt i intervjuene i vår studie, er større endringer eller belastninger for skolen: mange nyansettelser som i eksempelet over, bruk av andre store programmer, store ombygninger eller flytting av skole.

7.5 Hindringer for et godt programarbeid

Det er forskjell på hva som oppfattes som krevende, men som likevel er nødvendig å overkomme i skolemiljøarbeidet, og hva som er unødvendige hindringer for et godt programarbeid. Nedenfor går vi gjennom hva skoler kunne oppleve som hindringer. Flere av skolene fortalte om vanskeligheter som lå i deres kontakt med programeierne eller representanter for disse, som vi skal komme tilbake til. Det var også hindringer som var knyttet til programmets fungering ved skolene.

En type kritikk skolene bidro med var at programmenes enkeltelementer var problematiske eller til og med kunne virke mot sin hensikt. Rollespill er et eksempel på dette. Mens en del hadde god nytte av rollespill – til tross for at mange syntes det var litt pinlig – mente en lærer at det kunne være skadelig å iscenesette mobbesituasjoner med elevene, både fordi det var en type modellering av uønsket oppførsel, og fordi elever kunne oppleve rollespillet som traumatisk.

Programmenes *format og systematikk* kunne også oppleves som vanskelig. Noen skoler hadde problemer med at programmet ga en tydelig ramme som kunne oppleves begrensende. Skolen kunne bli «låst til årshjulet», som en lærer uttrykte det, noe som gjorde at det ble vanskeligere å ta tak i «det som brant». Det motsatte kunne være tilfelle for programmene som gir en stor frihet i utarbeidelse og inklusjon av tiltak, spesielt i tilfellene der skolene fikk lite oppfølging etter hvert. En viktig del av enkelte programmer er skoleinternt arbeid hvor de ansatte selv skal diskutere seg fram til felles regler og tiltak tilpasset skolen. Utfordringen ble at det ble for fritt og vagt hva programmet egentlig skulle dreie seg om. For en skole som hadde fått lite veiledning underveis, ble problemet med et slikt program at de reglene de selv hadde laget som del av programmet etter hvert ble for rigide.

En annen type hindring er knyttet til det å holde programmet ved like over tid. Det kunne være et stort problem for programarbeidet ved skolen om de fikk manglende mulighet til involvering av nytilsatte. Som tidligere nevnt, kunne det å holde på systematikken og intensiteten i programbruken utfordres over tid blant annet fordi nytilsatte ofte ikke blir involvert og «forankret» på samme måte som de som var med fra starten – selv om de i noen tilfeller går på kurs i regi av programmet.

Programarbeidet ved skolen er i utstrakt grad avhengig av skolens eget arbeid, men det avhenger også av en kontinuerlig oppfølging og kontakt med programeier eller representanter for disse. Manglende generell oppfølging fra programeier for skolens programarbeid over tid, opplevdes ikke alltid som problematisk. Ved skoler som mente de klarte seg fint selv, men som også påpekte at de manglet oppfølging, ble dette nærmest konstatert som en enkelt faktum. Andre steder, der skolene opplevde større utfordringer i enten miljøet, programarbeidet eller begge deler, var manglende oppfølging fra programeier et stort problem. I noen tilfeller kunne det føre til at programmet ikke ble godt nok forankret hos nytilsatte, som vi så over, eller at programarbeidet mistet oppmerksomheten fra lærere som tidligere hadde jobbet aktivt med det. Dette kunne føre til at programmet som felles prosjekt forsvant, som denne læreren forteller:

Nå har vi ikke noe kontakt med dem [programeier]. Vi har blitt lova oppfølging, men det har vi ikke fått. (...) Vi mangler fellesskapet vi hadde da [vi begynte med programmet], det finnes ikke mer. For 10–15 som jobba her da, er ikke her lenger, vi er ikke den samme gruppa mer.

Også den oppfølgingen som skulle ha vært fast inkludert, kunne mangle. En skole fortalte at de har vært nødt til å gjennomføre et eget opplegg for faglig påfyll og oppfølging, fordi programmet ikke har funnet tilgjengelige veiledere/instruktører i deres region.

Det oppleves også som en utfordring i de tilfeller programmene ikke tok i mot kritikk eller forbedringsforslag fra skolene. En slik manglende mottakelighet for tilbakemelding opplevdes som svært frustrerende i tilfeller som dreide seg om konkrete innspill om nødvendige justeringer der skoler ikke opplevde å bli hørt. Slike innspill kunne typisk være vedrørende svakheter ved programmers kartleggingsverktøy eller om utdaterte ressurser som skulle brukes i undervisningen.

En tredje type manglende oppfølging var at den oppfølgingen som kom ikke var grundig nok, eller at kvaliteten på veilederne eller instruktørene ikke var god nok. På en skole ble vi fortalt at de tidligere hadde vært svært involverte i programarbeidet, men til tross for at programmet etter hvert begynte å miste

fotfeste ved skolen, kontrollerte veilederen kun at de hadde de formelle strukturene på plass. Dermed fikk ikke denne skolen veiledning til å komme tilbake på rett spor igjen i programarbeidet, og skolen hadde nå avsluttet programmet.

På noen skoler ble det også påpekt at de innledningsvis hadde savnet utfyllende informasjon om omfanget av ressurskrav og kostnader før de begynte programarbeidet. Rektor ved en av skolene som ønsket seg mer informasjon, uttalte:

Det er ikke bare innføringstiden som koster – det koster kontinuerlig! Det er uklart fra programmets side hvor mye det koster [av tid og ressurser]. Skal rektor måtte ringe rundt til andre skoler for å finne ut hva som kreves? Vi skulle visst hvor mye det kosta på forhånd.

Alle de overstående punktene dreier seg om programmeiers manglende oppfølging når arbeidet på skolene er i oppstartsfasen og når det er i gang. For flere av skolene var imidlertid problemet ikke at programmet ikke fungerte slik det var ment eller at de fikk for lite oppfølging. Snarere var det slik at skolenes programarbeid fungerte greit overfor definerte utfordringer – men at *spesifikke utfordringer knyttet til psykososialt miljø falt utenfor* og ikke alltid sto i forhold til bruken av programmer og innsatser. På de aller fleste skolene ble skolemiljøet omtalt som svært bra, og de aller fleste fortalte at de hadde liten eller ingen fysisk mobbing. De utfordringer som utpekte seg, og som også skolene opplevde at var vanskeligst å få bukt med eller oppdage, var skjult mobbing, utfrysning og nettmobbing. Mange opplevde også at utagerende oppførsel hos enkeltelever var en utfordring. De forskjellige skolemiljøprogrammene fungerte stort sett godt – ofte svært godt – mot disse utfordringene.

Den vanligste fortellingene fra skolene når det gjaldt utfordringer i det psykososiale landskapet, var imidlertid enkeltelevers *psykiske helseplager*. Lærere som ble intervjuet mente at enkelte elevers psykiske helseplager ofte enten var årsak til mobbing, også i den forstand at det kunne være årsaker til at eleven oppfattet «normale» hendelser som krenkelser – at eleven var spesielt «lett-krenkbar», eller at det kunne være resultat av mobbing. Lærerne beskrev også at mange elever hadde psykiske plager som ikke nødvendigvis hadde med mobbing eller krenkelser å gjøre, som stress-symptomer, slitenhet, hodepine,

søvnproblemer, spiseforstyrrelser, angst, tristhet og depresjon. Tunge diagnoser som hadde andre årsaker/virkninger, dimensjoner og konsekvenser, opplevdes som store utfordringer for lærere. I intervjuene med lærerne var det gjennomgående at de savnet ressurser til å håndtere elevers psykiske helseplager:

Dette er vi fortvila over, vi trenger mer kompetanse – vi har ikke psykisk helse-kompetanse. Det er et voksende problem. De som er syke er sykere. ... Dette bruker vi mye ressurser på og føler at vi ikke klarer å løse.

Ved en annen skole kommenterte en lærer:

Hvis vi hadde hatt like mye skolering i psykisk helse som vi har i Olweus, hadde vi kanskje vært i bedre stand til å se noen av de signalene som elevene sender ut. For psykisk helse kan føre til mobbing, eller det kan gjøre at man blir mobba. (...) Det jeg skulle ønske var at barnevernet skulle jobbet her, mens jeg kan jobbe som lærer.

Mangelen på hjelp, retningslinjer og en tilstedeværende skolehelsetjeneste var et alvorlig problem for mange lærere. Mange fikk god hjelp fra tverrfaglig team, PPU og BUP, og mange berømmet skolehelsetjenesten, men samtidig mente de at det var for lite tid og for lite hjelp, og at helsesøster hadde for lav stillingsprosent i forhold til det jobben krevde.

7.6 Oppsummering og konklusjon

Basert på kvantitative og kvalitative data har vi i dette kapittelet undersøkt hvordan skolene bruker og erfarer de fire programmene som har fått implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet.

Programmer kan være svært nyttige for skolene i arbeid med det psykososiale miljøet – også når de bare bruker elementer «stykkevis og delt»; det kan skape systematikk i viktige deler av skolens arbeid. Dette er et viktig bidrag fra skolemiljøprogrammene som ikke må undervurderes. Mange skoler supplerte programarbeidet der enkeltelementer var valgt bort, med egenutviklede tiltak eller tiltak hentet fra andre programmer. Fra ett perspektiv kan det være riktig

å beskrive skolenes programbruk som preget av såkalt «programkontaminering», fordi det er få skoler som gjennomfører skolemiljøprogrammene i en rendyrket form. For skolene er imidlertid dette den måten de har funnet best i sitt arbeid med sitt skolemiljø, og dette er viktig for motivasjonen til de ansatte i arbeidet. Som vi vil komme tilbake til i avslutningskapittelet, kan denne pragmatiske tilnærmingen i skolemiljøarbeidet heller framstå som en form for «programbefruktning», fordi det å ta flere virkemidler i bruk som lokalt virker hensiktsmessig ut fra skolenes eget perspektiv beriker – heller enn forsøpler – arbeidet med å forbedre skolemiljøet.

Likevel er det slik at skolene som oppgir at de bruker hele programmet og som nedlegger en betydelig innsats i dette arbeidet, også er mest fornøyd med programmets rammeverk, virkemidler og resultat. En sammenligning av de ulike «programskolene» viser at rektorene ved skolene som bruker PALS er mest fornøyd. Det viktigste positive utkommet av programbruk, er når det har ført til redusert atferdsproblemer og redusert mobbing. Andre positive effekter som vel så ofte trekkes frem, er at det gir økt forutsigbarhet for lærere og elever og at programmet skaper tid og rom til diskusjoner og konkret forebyggingsarbeid. Programbruk kan også gi skoleledelsen autoritet og legitimitet i arbeidet, og utstyre lærere med konkrete oppskrifter til å håndtere utfordringer i skolemiljøarbeidet.

Olweus' teori om mobbing har blitt kritisert for å være for individualpsykologisk (Skolverket 2009, Schott & Søndergaard 2014), og for at årsaken til mobbingen dermed blir plassert utenfor det sosiale spillet i klasserommet. Dette kan ha «explicit and potentially disturbing consequences for schools' intervention programmes», påstår Schott og Søndergaard (2014: 6). Vi beskriver imidlertid i dette kapitlet at skolene som bruker programmer basert på Olweus' definisjon og forståelse av mobbing (Respekt, Zero og Olweus-programmet), fremhever og benytter tiltak rettet mot klasseledelse, klassens helhetlige miljø, positive relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev. Slik vi ser det, er bruken av disse programmene i praksis nokså frikoplet fra de såkalt individorienterte teoriene om mobbing. Tiltak kan imidlertid skille seg fra den konkrete opplæringen elever og lærere får i mobbebegrepet.

Over 80 prosent av skolene oppgir at de legger inn stor innsats i arbeidet med programmet. I det kvalitative materialet forteller skoleledere og lærere

oftest at innsatsen var verdt det, fordi de så at de fikk mye igjen. Det som kan være krevende med programarbeid er tiden det tar. Særlig brukte mange skoler mye tid i oppstartsfasen, men også over tid kreves tid og ressurser. Vellykket kontinuerlig programarbeid krever kontinuerlig finansiering og ressurser. Programarbeidet kan bli enklere på sikt ved at det går inn i kulturen på skolen, og over tid krever det også ildsjeler som kan brenne for arbeidet, inkludere nye medarbeidere, og at skolen er relativt stabil. Flere skoler hadde opplevd at det eksisterte en form for «innsatsterskel» – sank innsatsen under et visst nivå, glapp hele programmet.

Det var også skoleledere og lærere som fortalte om hindringer i arbeidet med programmene. Formatet og systematikken i programmene kunne oppleves som for rigid ved noen skoler – eller for vagt ved andre. Andre trakk fram at visse enkeltelementer kunne oppleves som mot sin hensikt. Over tid opplevde flere at manglende involvering av nytilsatte kunne bli et problem. Imidlertid var det manglende oppfølging fra programeier som ble trukket fram som en av de viktigste hindringene i programarbeidet: manglende eller dårlig veiledning fra programeier, og ikke minst, manglende mottakelighet for tilbakemeldinger og innspill til forbedringer eller tilpasninger fra skolene.

Intervjuene viser også at mange skoler har viktige utfordringer som faller utenfor de fire programmene som får statsstøtte. Særlig trekkes psykisk helse fram som et voksende problem, og som et problem som oppleves som utfordrende å håndtere for de ansatte på skolene.

8 Avslutning

I denne rapporten har vi studert evalueringene av og bruken av fire skolemiljøprogrammer som har fått implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Olweus-programmet og Zero har som primære mål å redusere omfanget av mobbing, mens Respekt og PALS har et videre siktemål. Rapporten utgjør den første delen av et prosjekt om det psykososiale miljøet i grunnskolen. Målet har dels vært å studere og gi en vurdering av effektstudier som programeierne selv har foretatt. Dels har vi vært opptatt av å si noe om bruken av programmene i praksis – hvordan skoler tar programmene i bruk, hvordan de velger programmer og hvordan skolene erfarer å jobbe med programmene.

Rapporten viser at arbeidet med å ta i bruk og implementere programmer er komplisert og krevende for mange skoler, og at det også er mange utfordringer knyttet til det å evaluere effektene av innsatsene på en god måte. Et av hovedfunnene er at det å bruke programmer i mange tilfeller fyller en viktig funksjon gjennom å *gi arbeidet med skolemiljøet et felles fokus* blant skolepersonalet, noe som er en forutsetning for å få til gode skolemiljøer. Samtidig viser vi at for å lykkes i arbeidet med å lage et godt og trygt skolemiljø *kreves det et felles fokus*, både i form av lojalitet og samstemthet når programmet velges og i det kontinuerlige arbeidet som skal til for å holde programmet ved like.

8.1 Pålitelige effektstudier?

Gjennomgangen av resultatene fra evalueringene av de fire programmene som har implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet, viser at de fleste evalueringene kan vise til en positiv endring på de utfallsmålene som programmene bruker, målt omtrent ett år inn i implementeringsfasen. Enkelte studier har også vist at nivået som regel enten blir opprettholdt eller fortsetter svakt nedover i en toårsperiode etter implementeringen. I evalueringen av Olweus-programmet er det påvist endringer så lenge som fire år etter at programmet ble implementert. Selv om finnes enkeltresultater som viser negativ eller ingen sammenheng, er det ingen av evalueringene som konkluderer med negative virkninger av programmene.

Å dokumentere kausale virkninger av skolebaserte tiltak stiller høye metodiske krav til utforming av forskningsdesign. Å vise at programbruken medfører en endring i læringsmiljøet eller nedgang i mobbing er ikke nok. Det er heller ikke nok å dokumentere hvordan miljøet fungerer på skoler som har satt i gang et bestemt tiltak og sammenligne med skoler som har valgt andre modeller, slik dette blant annet gjøres i NIFU-rapporten som er henvist til innledningsvis (Lødding & Vibe 2010). Hovedutfordringen når en skal studere virkninger av tiltak er å finne relevante, men upåvirkede sammenligningsgrupper, og deretter påvise at utviklingen etter at en har gjennomført en intervensjon er bedre eller skjer i høyere takt enn det som er tilfelle for sammenligningsgruppa.

Innen skolemiljøforskningen kan dette være særlig krevende, fordi *alle* skoler er pålagt å drive et aktivt skolemiljøarbeid. Trolig er dette enda mer krevende i dag enn tidligere, på grunn av det høye trykket på skolene fra både skoleeiere, utdanningsmyndighetene og politikere om å gjøre skolen til et trygt og godt sted for alle å være. Få eller ingen skoler kan dermed sies å være optimale for å inngå i en slik sammenligningsgruppe, fordi alle driver skolemiljøarbeid i en eller annen form.

For skolene som forsøker å optimalisere sitt arbeid med skolemiljøet, kan det sees som en fordel å benytte mange ulike tilnærminger og elementer fra ulike programmer. For programeiernes effektmålinger bidrar såkalt *programkontaminering* til at det er vanskelig – for ikke å si umulig – å måle effektene av programmene alene, og å finne gode kontrollgrupper å sammenligne «programskolene» med. Disse uklare grensene mellom skoler som følger et bestemt program og skoler som ikke gjør det, kan bidra til at effektene av programmene vanskelig lar seg måle. I denne studien kan det se ut til at skolene som benytter PALS er noe mer dedikert og jobber noe mer helhetlig med programmet enn de andre programskolene. Dette kan gi noe bedre muligheter til å måle endringer ved skolene som deltar i implementeringen av programmet, men sammenligningsskolene vil likevel i stor grad drive andre tiltak for bedre skolemiljø som man ikke kan «kontrollere» for. Dette kan bidra til at effektene av programmet underestimeres, eller at man ikke kan trekke konklusjoner om at et program er bedre enn andre tiltak for skolemiljøet.

Gjennomgangen av effektstudiene viser som nevnt at resultatene fra Olweus-programmet er de mest konsistente. Det er i evalueringen av dette programmet at effektene er størst og det er dette programmet som i størst grad har empirisk dokumentert (og avvist) mulige innvendinger mot kausale tolkninger av funnene. Blant annet er det testet for det som regnes som en hovedinnvending mot designet som er valgt, nemlig at tiltaket innføres i en periode der den generelle utviklingstrenden er at problemer knyttet til trivsel og mobbing blir mindre. At Olweus-programmet har påvist redusert mobbing både på 1990-tallet (der den generelle trenden var økte problemer) og på 2000-tallet (der utagerende problemer jevnt og trutt har gått nedover), tyder på at slike historiske trendeffekter ikke kan forklare evalueringsresultatene.

Etter vår vurdering er kvaliteten på store deler av evalueringen av Olweus-programmet høy og de empiriske testene som har gått innvendingene mot programevalueringen nærmere i sømmene, særdeles grundige. Det er likevel på ett punkt vi mener det er grunn til å sette et spørsmålstegn ved evalueringen av Olweus-programmet, og det gjelder hva elevene legger i mobbebegrepet når de svarer på spørreskjemaet. Etter vår oppfatning kan målingen av mobbing være utsatt for det som i forskningslitteraturen kalles for testeffekter – at bruken av programmet endrer måten respondentene oppfatter mobbing på, slik at man i realiteten måler forekomsten av et annet fenomen før interven-sjonen enn etter. Barna kan tenkes å lære gjennom programmet at mobbing har en smalere definisjon, enn de bruker i dagligtale. Dette kan ligge bak en reduksjon av forekomsten av «mobbing», uten at hendelsene som vi fortolker som mobbing egentlig er redusert, og kan ha bidratt til å overestimere effektene i særlig de tidligste studiene. Hvor stort dette problemet er, er vanskelig å avgjøre med bakgrunn i den empirien som finnes. Det vil derfor være av stor verdi å få undersøkt nærmere hvordan barn og unge svarer på spørreskjemaene og hva de har lagt i mobbebegrepet når de krysser av i skjemaet henholdsvis før og etter at intervensjonen har funnet sted.

Resultatene fra evalueringene av Zero og Respekt er til dels utsatt for det samme problemet. Samtidig viser evalueringene av disse to programmene varierende resultater. Det er heller ikke gjennomført like mange analyser som i Olweus-programmet for å sannsynliggjøre at programmene har hatt effekt. Likevel viser også disse evalueringene stort sett positive resultater, selv om vi

mener det kan være grunn til å være kritisk til om svaralternativene i spørreskjemaet som er brukt for å evaluere disse programmene, har vært utformet på en måte som gjør at de godt nok klarer å fange opp endringer i mobbing etter at programmet er innført. Særlig i evalueringen av Respekt er det vanskelig å tolke hva tallene som indikerer endring innebærer.

Det er per i dag større uvisshet knyttet til effektene i PALS-programmet. Langt på vei henviser programeierne til evalueringsresultater fra det internasjonale programmet som PALS bygger på. Den eneste evalueringen av PALS som hittil er publisert, er basert på fire skoler som har brukt programmet. I evalueringen har man valgt et undersøkelsesdesign der en forsøker å matche programskoler med kontrollskoler. Selv om skoler er matchet etter alder og geografisk område, kan det være betydelige forskjeller mellom skoler selv om de ligger i samme kommune. Denne evalueringen gir ikke grunnlag for entydig å konkludere om programmets virkemåter i en norsk kontekst.

Forskerne bak PALS-programmet er bevisst på flere av svakhetene ved designet i den første evalueringen, og det er derfor prisverdig at de har satt i gang en ny, svært omfattende evaluering. Etter vår vurdering virker designet forskerne har valgt lovende, og vi vil forhåpentligvis om ikke så lang tid få ny kunnskap om virkningene av dette programmet også i en norsk kontekst.

Selv om programevalueringene konkluderer med at programmene oppnår de ønskede virkningene, er det ut fra de publiserte evalueringsresultatene vanskelig å vite *hva* det er ved programmene som eventuelt virker. Det er heller ikke klart om programmene virker like godt for alle grupper av elever (med unntak av for gutter og jenter). Det kanskje viktigste spørsmålet i årene framover blir å få mer kunnskap om under hvilke forutsetninger denne typen programmer virker: Er det noen skoler som lykkes bedre i programarbeidet enn andre? Og hva er det i så fall med disse skolene?

Oppsummert viser gjennomgangen av effektstudiene at de er av varierende kvalitet, og dessuten at de viser til varierende resultater. Selv om alle programmene kan vise til at det har skjedd en endring i omfanget av problemer knyttet til skolemiljøet etter at programmet er innført, er det likevel for flere av programmene knyttet en viss usikkerhet til om det er programmet i seg selv som har bidratt til å frambringe de ønskelige endringene, eller om det er andre forhold som har hatt betydning. Olweus-programmet er det av de fire

programmene som kan vise til de mest konsistente resultatene, samtidig som evalueringen av dette programmet har foretatt et betydelig forskningsarbeid for å sannsynliggjøre at programmet i seg selv har hatt betydning. Det er derfor etter vår vurdering god grunn til å feste lit til resultatene fra evalueringen av dette programmet, samtidig som vi etterlyser mer kunnskap om hva barn og unge legger i mobbebegrepet når de svarer på spørreskjemaene som ligger til grunn for evalueringer av programeffekter.

8.2 Stor programutbredelse, pragmatisk bruk

Resultatene fra surveyen, som er basert på 455 skoleledere på like mange skoler i fem østlandsfylker, viser at skolenes arbeid med skolemiljø hovedsakelig er basert på bruken av skolemiljøprogrammer eller kombinasjoner av programmer og tiltak.

Åtte av ti skoler bruker ett eller flere skolemiljøprogrammer, og fire av ti bruker ett av de fire skolemiljøprogrammene med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Mest utbredt er Olweus-programmet (15 prosent) og PALS (tolv prosent), mens Zero og Respekt brukes av henholdsvis åtte og seks prosent av skolene. Bruken av disse fire programmene overlapper hverandre i liten grad, men det er utbredt å supplere programmene med andre programmer og generelle skolemiljøtiltak. Det er mange likhetstrekk mellom skolene når det gjelder utbredelsen av enkeltelementer og hvilke tiltak som tas i bruk, uavhengig av om skolene bruker noen av de fire programmene, om de tidligere har brukt dem, om de bruker et annet program eller ikke bruker program.

Dette kan for det første tolkes som et utslag av at skolene er pålagt gjennom lovverket å sørge for at skolemiljøet ved skolen er godt. Mange typer tiltak (som inspeksjon i skolegården eller generelle klasseromsregler) er i bruk på alle skoler, og inngår på ulike måter i svært mange av programmene. Man kan si at mange slike enkeltelementer utgjør en felles pool av tiltak som alle eller svært mange skoler benytter – kanskje med små variasjoner i praksis. Dette bidrar til at et begrep som «programkontaminering» kanskje beskriver en riktig situasjon i den forstand at programmene ofte ikke brukes alene i skolens arbeid, men at det samtidig blir misvisende. Programmene eksisterer kanskje teoretisk i rendyrket form, men i praksis kan det tenkes at de enkelte

elementene i hvert program oppfattes og behandles som en felles bank av tiltak som kan supplere skolens arbeid uavhengig av hvilket program det egentlig stammer fra.

Det er generelt stor oppslutning om det arbeidet som gjøres for skolemiljøet både blant ledelsen, lærerne, elevene og foreldrene. I følge rektorene er interessen og engasjementet størst i skoleledelsen og minst blant foreldrene. Oppslutningen om skolemiljøarbeidet varierer lite mellom skoler som bruker de ulike programmene. Rektorer ved skoler som i løpet av de siste årene *ikke* har brukt programmer og på skoler som har erfaringer med *mer enn to* forskjellige programmer, rapporterer om høyere oppslutning enn andre skoler.

Barneskolene bruker programmer i større grad enn ungdomsskolene, men ved de kombinerte barne- og ungdomsskolene er programbruk langt mindre utbredt på barnetrinnet enn det er på de rene barneskolene. Resultatene kan tolkes som at barnetrinnet på kombinerte skoler får mindre oppmerksomhet til sitt skolemiljø i konkurranse med ungdomsskoleelevenes mer krevende oppførsel.

Vi tolker det som framkommer gjennom spørreundersøkelsen til rektorene som et uttrykk for at mange skoler arbeider med skolemiljøet med stor grad av pragmatisme, slik at de lar seg inspirere og bruker elementer fra flere programmer, noe som understreker det som kommer fram gjennom intervjuer vi har foretatt med skoleledere og lærere ved skoler som bruker disse programmene. Også forskere i Skolverkets (2011) evaluering av skolemiljøprogrammer i Sverige, fant at skolenes arbeid med skolemiljøet ser ut til å være sammensatt og i liten grad preget av at det kun styres under én definert programparaply.

Samtidig må det understrekes at en god del av skolene som bruker programmene med implementeringsstøtte ikke rapporterer om at de bruker andre opplegg enn disse programmene. Dette viser konturene av et kontinuum mellom skoler, der vi i den ene enden har skoler som forholder seg mer eller mindre utelukkende til ett program eller der programmet utgjør hovedrammen for skolens arbeid med skolemiljøet. I den andre enden – og det er her tyngdepunktet av skolene befinner seg - har vi skoler som ut fra pragmatisme og lokale faktorer tar i bruk mange elementer i arbeidet med skolemiljøet og som i mindre grad rendyrker det som programmer.

8.3 Varierende bevissthet når programmer velges

Et spørsmål som reises på grunnlag av NIFUs og Skolverkets kartlegginger, er om valg av programmer er styrt av i hvilken grad skoler oppfatter at de har utfordringer i det psykososiale miljøet, eller om det er tilfeldigheter som styrer valg av programmer. Skolverkets evalueringsrapport omtaler en form for «*diskursiv omedvetenhet*» i valg av programmer (Skolverket 2011), der de peker på at alle programmene bygger på (sine) spesifikke grunnleggende perspektiver på mobbing, skolemiljø og årsakene til at for eksempel mobbing finner sted. De understreker også at alle programmer har bestemte målsetninger for programarbeidet, og årsaksforklaringene og målsetningene påvirker hvordan programmene forstår sammenhenger i skolemiljøet og hva man kan forvente å påvirke gjennom arbeidet med programmet.

Grovt forenklet skiller programmer seg diskursivt fra hverandre i hvordan de beskriver årsaken til mobbingen. Den kan tillegges offeret, overgriperen, den mellommenneskelige relasjonen eller skolemiljøet (Skolverket 2011: 108). Hvis skolene ikke har tilstrekkelig kunnskap om dette diskursive nivået, skriver Flygare og medforfattere i Skolverkets rapport, står de i fare for å velge programmer som ikke harmonerer med hvordan problemene arter seg på den enkelte skolen. En annen fare er at skolen tror programmet vil kunne påvirke forhold som programmet i realiteten ikke har som formål å påvirke. De skriver:

De flesta program är otydliga i fråga om vilka antaganden som ligger till grund för programmets form och innehåll. Omedvetenheten bland skolornas personal visar sig också när det gäller att bedöma programmens effekter i arbetet mot mobbning och kränkning. Flera gånger möter forskargruppen i intervjuerna förhoppningar om att de valda programmen har en positiv inverkan på det förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbetet trots att de saknar stöd för dessa förhoppningar (Skolverket 2011: 108).

Konklusjonen i Skolverkets rapport er altså at skolenes valg av program for det første kan være dårlig tilpasset det som er skolens egentlige målsetninger dersom skolen ikke kjenner godt nok til programmenes siktemål. For det andre kan problemforståelsen og oppfatningen av hva som er årsakene til problemene være ulikt i programmet og ved skolen. Dermed står også programmet i fare for å ikke «hjelp» mot det som er skolens utfordringer.

Imidlertid er det en viktig forskjell mellom Skolverkets og vår undersøkelse. Mens Skolverket i sin vurdering er mest opptatt av skolenes bevissthet om programmenes *grunnprinsipper*, og inkluderer en rekke svært forskjellige program (blant annet konfliktløsningsprogrammer), har vi primært et fokus på skolenes *bruk* av programmer, og tar kun hensyn til en liten pool av fire, relativt like programmer. Grovt sett er det kun to ulike programtyper i vårt utvalg: tre antimobbe-/læringsmiljøprogrammer og et atferdsprogram (PALS). Videre er de tre førstnevnte programmenes grunntanke smidd over samme lest – Olweus' rammeverk og mobbedefinisjon. Selv om denne har blitt kritisert for å være basert på en individualpsykologisk teoretisk forståelse (Skolverket 2012), er det rimelig å si at de tre antimobbe-/læringsmiljøprogrammene i praksis benytter seg av en systemisk modell der konteksten for mobbingen blir tillagt stor vekt – særlig de voksnes betydning. Disse tre programmene har også som målsetning å være mobbeforebyggende og å bidra med virkemidler til å oppdage og håndtere mobbing og krenkelser – selv om ikke alle har dette som hovedmålsetning.

I likhet med Skolverket (2011:106), finner også vi at skolenes kunnskapsgrunnlag om hva de forskjellige programmene står for, kan være spinkelt. Det er svært varierende hvor godt skolene er orientert om tilbudet av programmer og hvor mye de vet om hva forskjellige programmer kan tilby. Skolene som selv hadde valgt program, gjorde dette ut fra et spenn av forskjellige motiver. Ved noen skoler hadde man klare ideer om at programmet måtte være vitenskapelig basert. I intervjuene var det svært få som fortalte om at elevutfordringer i utgangspunktet hadde styrt dem i retning av å ønske et program ved skolen, mens i surveymaterialet var det 40 prosent av skolene der erkjennelsen av skolemiljøproblemer var viktig for beslutningen om å bruke bestemte program. Noen valgte program kun fordi de ønsket et opplegg for utarbeidelse av lovpålagte systemer og prosedyrer. Uten relevant kunnskap om hvilke program som finnes, og hva de forskjellige programmene kan tilby, kan det være ganske vilkårlig hva skolene ender opp med.

Selv om vi altså finner at skolemedarbeidernes programbevissthet *kan* være lav, finner vi også en del skoler der medarbeiderne tar utpreget bevisste og strategiske valg. De forholder seg selvsagt til et større utvalg av mulige programmer enn de fire vi omtaler i rapporten. Likevel, i den grad deltakerne i undersøkelsen forteller at de har vurdert andre programmer enn det de har valgt, har dette særlig vært Olweus og PALS – kanskje fordi disse

programmene er best kjent. Disse to programmene står samtidig fram for aktørene som motsetninger, både i fokus og grunntanke. Valg av programmer er imidlertid ikke hovedsakelig basert på programmenes teoretiske grunnprinsipper, men på andre sentrale dimensjoner. Det som ofte er mest sentralt ved valg av program, er om skolene ønsker *brede* atferdsprogram eller *smalere* mobbeprogram, og om de ønsker et *detaljstyrende* eller *overordnet* program.

Nesten førti prosent av rektorene svarer at de er pålagt av kommunen å benytte et bestemt program. I tilfeller der det ikke er en helhet i personalet, god enighet mellom lærerne og mellom lærere og ledelse, er det nærliggende å tro at det kan bli større misnøye med programmet dersom skolen blir pålagt programmet av kommunen. Gode eksempler på hvordan pålegg ovenfra allikevel har gitt gode resultater med program, er nettopp skoler som hadde en god struktur og god helhet fra før. Det viktigste ser ut til å være en *intern lojalitet* mellom lærere og ledelse – en oppfatning om at «vi er i samme båt».

8.4 Givende, men utfordrende programbruk

I spørreundersøkelsen finner vi at PALS-rektorene er mest fornøyd med det rammeverket programmet tilbyr, de virkemidlene som stilles til rådighet og de resultatene som oppnås. Vi finner også at de som bruker et program på en helhetlig måte med stor innsats, er mer fornøyd enn andre rektorer. PALS-rektorene er også blant de som oftest beskriver sin programbruk som helhetlig og med stor innsats.

Hva er skolene særlig fornøyd med når de beskriver sin programbruk? Skolene fremhever at de er mest fornøyd når de ser at programarbeidet har ført til *reduserte atferdsproblemer og redusert mobbing*. Samtidig beskrives også andre positive sider ved det å bruke et program. Mange skoler forteller at programbruken gir økt forutsigbarhet for lærere og elever. Det å ha et definert program å «hekte» sitt arbeid med skolemiljøet på, gjør dessuten at konkrete personal- og tidsressurser kan avsettes til arbeidet, slik at programmet skaper bedre tid til å diskutere og forebygge, slik det forutsettes. Vellykket kontinuerlig programarbeid krever kontinuerlig finansiering og ressurser. Programbruk kan også gi skoleledelsen autoritet og legitimitet i arbeidet. Ikke minst bidrar det til at lærere blir utstyrt med konkrete oppskrifter til å håndtere utfordringer i skolemiljøarbeidet.

Både det kvantitative og det kvalitative datamaterialet viser at mange skoler bruker mye tid og mange krefter på sitt arbeid med skolemiljøprogrammene. Over 80 prosent av skolelederne svarer at de legger inn stor innsats i programmet. I intervjuene forteller ledere og lærere hvordan de opplever at innsatsen de legger inn i arbeidet er verdt det, når de sammenholder med det de får igjen for jobben. Særlig oppstartsfasen krever mye av skolene, fordi det er mye å sette seg inn i, mange rutiner og tiltak som skal utarbeides og settes på plass, og mye læring som skal foregå på alle nivåer i skolen.

Etter en tid opplever mange at arbeidet med programmene går inn i kulturen og de faste rutinene ved skolen, men at det likevel ikke er enkelt å få programarbeidet til å fungere over tid. Ved mange skoler er det slik at det har krevet en *ildsjel* – ofte en av initiativtagerne til programmet eller en lærer som har hatt et spesielt ansvar for programarbeidet – for å videreføre det gode arbeidet. En særlig utfordring i denne fasen er å *inkludere nytilsatte lærere* i det arbeidet som allerede gjøres ved skolen. Stabilitet i staben er kanskje en av de sidene ved skolen som også bidrar til godt programarbeid, men andre aspekter ved stabiliteten er også viktig. I de tilfeller der programeiernes oppfølging av skolene over tid er tilfeldig eller svak, får skolene liten hjelp fra programeierne til å lære opp nye medarbeidere eller til å aktualisere programarbeidet gjennom år. En fare ved å redusere den innsatsen som legges ned i programarbeid i form av tid og ressurser, er at innsatsen kan bli for lav for å opprettholde arbeidet med programmet. Enkelte skoler beskrev en «innsatsterskel» – for noen var det slik at hvis innsatsen sank under et visst nivå, glapp hele programmet.

Gjennom intervjuer med skoleledere og lærere kom det også fram fortellinger om hindringer i arbeidet med programmene. Formatet og systematikken i programmene kunne oppleves som for *rigid* ved noen skoler – eller for vagt ved andre, eller visse enkeltelementer kunne oppleves som mot sin hensikt. Over tid opplevde flere at manglende involvering av nytilsatte kunne bli et problem. Imidlertid var det *manglende oppfølging* fra programeier som ble trukket fram som en av de viktigste hindringene i programarbeidet: manglende eller dårlig veiledning fra programeier, og ikke minst, manglende mottakelighet for tilbakemeldinger og innspill til forbedringer eller tilpasninger fra skolene.

PROGRAMKONTAMINERING – PROBLEM FOR HVEM?

I sin vurdering av de antimobbe- og læringsmiljøprogrammene som ble tildelt støtte av Utdanningsdirektoratet i 2012, gir de svenske forskerne Erik Flygare, Bjørn Johansson og Odd Lindberg en del generelle kommentarer til sin vurdering (Flygare mfl. 2012). Her bruker de begrepet «*programkontaminering*» om skolenes pragmatiske bruk av programmer, slik vi har beskrevet dette ovenfor. Begrepet sikter til hvordan programmene kan «smitte» hverandre med tiltak, innsatser eller perspektiver i det psykososiale arbeidet. Ord som smitte og kontaminering er negativt ladede ord, og dermed fremstår de uklare grensdragningene mellom programmene i skolenes arbeid som et problem. De kommenterer deretter:

Programkontamineringen är betydelsefull både när det gäller möjligheterna att göra utvärderingar i en skolkontext och beträffande bedömningen av programmens effekter (Flygare mfl. 2012: 17).

Flygare og medforfattere peker dermed på det som ser ut til å være sakens kjerne; det er for evalueringene og bedømmelsen av programmenes effekter at denne programkontamineringen utgjør et problem. Det vil for eksempel bli vanskelig å se hva skolene gjør som er en del av programmet, og hva som ikke er det, og dermed vanskelig å vite hva som har bidratt til endring/ ikke endring. Det kan også bli vanskelig å finne skoler som kan utgjøre kontrollutvalg ved sammenligning, dersom alle skoler gjør noe for å bedre skolemiljøet.

Både de kvantitative og de kvalitative datamaterialene i denne rapporten tegner noe av det samme bildet som også Lødding & Vibe (2010) beskriver. Det er en bred flora av programmer og tiltak som benyttes av skolene i deres arbeid for skolemiljøet. Programmene brukes ofte i kombinasjon, eller enkelt-elementer fra andre programmer brukes sammen med et annet «hovedprogram». Fra intervjuene vi har foretatt kommer det fram at mange skoler bruker et program i sin helhet, men det er i realiteten ofte uklart for skolene hvilke elementer som inngår i programmet. Ofte finner en skole ut at enkelte tiltak fra programmet ikke passer så godt i deres arbeid, og utelater det. Så lenge grunnstrategien er preget av programmet, ser vi skolen likevel kan forstå seg selv som en «programskole».

Basert på de ulike datakildene i prosjektet virker det rimelig å konkludere med at programmene *teoretisk sett* eksisterer i rendyrket form, men i *praksis* oppfattes og behandles de enkelte elementene i hvert program som en felles bank av tiltak som kan supplere skolens arbeid – uavhengig av hvilket program det egentlig stammer fra.

Det kan være flere grunner til dette. Dersom en skole ikke får veiledning, får dårlig veiledning eller opplever programeierne som lite mottakelige for tilbakemeldinger fra skolen, vil skolene kunne improvisere og selv utvikle sin egen form. Særlig over tid kan programeiernes eventuelle manglende tilpasning til skolens virkelighet, bidra til at skolene supplerer eller avslutter arbeidet med programmet. Å slutte med enkeltelementer fra programmet kan også være en måte å slutte med programmet på – litt etter litt.

En annen viktig grunn til at skolene kan supplere programmet, kombinere programmer eller bryte med programmet, er dersom de opplever at *viktige utfordringer i skolens hverdag faller utenfor* programmets fokus. I intervjuene med skolene beskrives skolemiljøet som lite preget av vold og åpenlys mobbing. Derimot er skjult mobbing og nettmobbing mer utbredt, og vanskeligere å oppdage og få bukt med. Dette hadde programmene varierende grad av fokus på og verktøy til å løse.

Særlig trekkes psykisk helse fram som et voksende problem, og som et problem som oppleves som utfordrende å håndtere for de ansatte på skolene. Svært mange av de etablerte programmene fokuserer ensidig på mobbing, atferdsproblemer eller på andre sider av skolemiljøet, og ingen av de fire programmene som beskrives i denne rapporten har fokus på elevenes psykiske helse. Den tette sammenhengen som finnes mellom mobbing og utsatthet for mobbing på den ene siden, og psykisk helse på den andre, understreker også behovet for å se disse to fenomenene i sammenheng. Mangel på verktøy til å håndtere digital mobbing, skjult mobbing og elevenes psykiske helse, stiller skolene i villrede, og kan også tenkes å bidra til at skolene supplerer programmer.

Postholm (2012) argumenterer for at det er solid dokumentasjon for at det generelt er viktig at skoler får et eierforhold til prosjekter i endringsprosesser, og at ledere og lærere må utvikle identitet og tilhørighet til prosjektene. Dersom utviklingsarbeidet blir for mekanisk og instrumentelt, vil en

heller ikke få til noen varige forbedringer. Vi tolker skolenes arbeid med programmene, der de gjør egne valg om hvordan de vil bruke programmene, og om de vil supplere programarbeidet med andre tiltak, som et uttrykk for at skolene nettopp utviser eierskap til arbeidet med skolemiljøprogrammene. Det at skolene bruker programmene og andre elementer slik skolen selv synes er «best», viser et utviklingsarbeid som er viljesstyrt og dynamisk, og dermed et godt utgangspunkt for varige endringer.

Fra skolenes perspektiv har en eklektisk programbruk noen klare fordeler; grunnstrukturen fra programmene kan bidra til å skape systematikk i viktige deler av skolens arbeid, programmer som oppleves som rigide eller lite treffsikre kan suppleres for å bidra til at skolen bedre kan løse sine oppgaver, og tilpasning av arbeidet med skolemiljøet til skolens virkelighet kan være viktig for at skoleledelse og lærere skal være engasjert i skolemiljøarbeidet. Slik sett ser vi det som positivt at skolene finner sin måte å jobbe med skolens psykososiale miljø på, og at de kan hente inspirasjon fra andre programmer eller tiltak.

I et slikt perspektiv er «programkontaminering» (at bruken av et skolemiljøprogram ved en skole er «smittet» av elementer fra andre programmer) altså i prinsippet ikke først og fremst et problem for skolene, men primært et problem for programeierne som forsøker å dokumentere effekter av sitt program. Det kan også være et problem for Utdanningsdirektoratet, som vil bevilge penger til de beste programmene, og som derfor er avhengig av å vite hvilke programmer som «virker». Det faktiske landskapet av skolenes bruk av antimobbe- og skolemiljøprogrammer står imidlertid delvis i veien for en slik strategi.

8.5 utfordringer fra andre perspektiver

Rettsliggjøringen av godt skolemiljø ved skolene og dreiningen i retning av *krenkelser* – som springer ut av et videre perspektiv enn mobbing – har utvidet fokuset på hva som defineres som problemer ved skolens læringsmiljø i dag. Krenkelser dreier oppmerksomheten mer mot hvordan den enkelte opplever negative hendelser, sammenlignet med de dominerende definisjoner av mobbing slik det er utviklet fra Olweus' definisjon.

I Skolverkets rapport (Skolverket 2009) karakteriseres Olweus' perspektiv på mobbing som paradigmatisk på forskningsfeltet, en situasjon som har vokst fram siden Olweus' epokegjørende bok *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning*

om skolemobbing kom i 1974. Et eksempel på dette er en sammenstilling av forskning fra tidlig på 2000-tallet som anfører at to tredeler av alle de vurderte bidragene var påvirket av Olweus' syn på mobbing (Eriksson mfl. 2002).

Som vi var inne på innledningsvis, beskrives dette perspektivet av enkelte andre forskere som et individualpsykologisk syn på mobbing (Skolverket 2009, Schott 2014). I de første bøkene sine (1974, 1993) beskrev Olweus mobberen som en aggressiv person med bestemte personlighetstrekk som gjorde mobberen disponert for å mobbe. En slik definisjon sto i motstrid til det som på begynnelsen av 1970-tallet var den rådende oppfatning: at mobbing var noe som ble utført av en mobb – en gruppe personer – og at det var enkeltstående tilfeller av aggressiv atferd. Et nyere perspektiv tar isteden utgangspunkt i begrepet «krenkelser». Som juridisk begrep handler krenkelser om hendelser hvor det begås overtramp mot en persons rettighetssone. Frånberg og medforfattere hevder i Skolverket 2009 derfor at begrepet krenkelse i sin definisjon er mer knyttet til offerets reaksjoner – dersom offeret føler seg krenket, er handlingen en krenkelse. Dette perspektivet får betydning for synet på mobbing, fordi kravet om frihet fra diskriminering, mobbing og krenkelse er lovfestet som en juridisk rett i skoleloven. En slik definisjon fordrer dermed en annen måte å stille spørsmålene på i en kartlegging av det psykososiale miljøet i skolen.

FOR VID OG FOR SMAL DEFINISJON

Innvendinger mot den definisjonen av mobbing som brukes i Olweus-programmet har gått på at den både er for vid og at den er for smal. Når definisjonen kritiseres for å være for vid, eller for generell, begrunnes det ofte i at mobbebegrepet er for vagt og ikke konkretiseres nok (Skolverket 2011).

Denne kritikken rokker imidlertid ikke ved selve definisjonen av mobbing, den bare konkretiserer hvilke hendelser som faller inn under definisjonen. Andre kritiserer imidlertid mobbe-definisjonen i tradisjonen etter Olweus for å være for snever. Å dreie perspektivet fra «mobbing» til «krenkelser» innebærer å utvide definisjonen på flere måter. For det første bidrar det til at elever som føler seg krenket kan inkluderes som ofre for mobbing, selv om handlingen i seg selv ikke tilfredsstiller definisjonen av «mobbing» (negativ handling, gjentakende, ulikt styrkeforhold). For det andre

kan det inkludere negative hendelser som ikke er gjentatt mange ganger, fordi det ifølge loven skal reageres fra skolens side også ved krenkende, alvorlige enkelttilfeller. For det tredje kan det bidra til en utvidelse ved at åpenbart krenkende hendelser, men hvor offeret tar igjen mot mobberen eller den som utøver krenkelsen, også kan inkluderes. I et krenkelses-perspektiv, blir det også tydelig at ulike typer diskriminering må innlemmes.

KRENKELSESPERSPEKTIVETS KONSEKVENSER FOR PROGRAMEVALUERINGEN

På hvilken måte kan dette bidra til vurderingen av de fire programmene? Igjen stiller PALS i en annen klasse, fordi de har fokus på aspekter ved skolemiljøet og ved kommunikasjonen mellom elevene som tilsynelatende ikke berøres av kritikken mot mobbe-begrepet direkte. De tre andre programmene benytter, som vi var inne på tidligere, svært like indikatorer på mobbing. I de tidlige Olweus-evalueringene og evalueringene av Respekt og Zero, brukes det overordnede enkeltspørsmålet om mobbing, etterfulgt av tre oppfølgings-spørsmål som konkretiserer visse hendelser. Mobbe-begrepet er svært frem-tredende i alle tre spørreskjemaer. Dersom det er tilfelle at det er uklart hva ulike elever legger i mobbebegrepet, er det likevel en forbedring å stille spørsmål om konkrete hendelser. I den siste Olweus-evalueringen er det også inkludert en svært konkret og detaljert definisjon av mobbing innledningsvis, som bidrar til at respondenten får et bedre grep om hva som skal defineres som mobbing – gitt at de får med seg innholdet i den lange definisjonen.

Imidlertid møter ingen av disse endringene den kritikken som begrunnes i et krenkelses-perspektiv. Spørreskjemaet står i fare for å ikke kunne fange opp hendelser som defineres som krenkende, men som faller utenfor definisjonen av «mobbing»; alvorlige enkelttilfeller, hendelser der offeret tar igjen, seksuell trakassering, diskriminering – utover etnisk diskriminering i den amerikanske versjonen – omfattes ikke. Mest grunnleggende er at det fortsatt er mobbe-begrepet som benyttes som paraplybegrep for handlingene som måles, og at offerets følelse av å ha blitt krenket ikke utgjør en side av definisjonen. I tråd med utfordringen fra krenkelsesperspektivet ville det derfor være riktig å konkretisere hendelser, unngå begrepet «mobbing», men også å utvide listen over hendelser til å omfatte enkelttilfeller, tilfeller der det var mer likhet i

styrkeforhold samt seksuell trakassering og diskriminering, i evalueringer av skolemiljøprogrammernes virkninger.

Nå kan det anføres at dette er en kritikk som bare treffer selve definisjonen og måleinstrumentet i evalueringene av Olweus, Respekt og Zero, og at alle de fire programmene gjennom sin innretning mot aggressiv atferd og positivt skolemiljø i praksis uansett kan bidra til at nivået av krenkelser i denne betydningen av begrepet, går ned. Poenget i denne sammenheng er at vi ikke kan vite om det i så fall er slik, fordi krenkelser ikke er satt eksplisitt på dagordenen i bruken av programmene (Olweus, PALS, Zero eller Respekt) samtidig som denne typen spørsmål ikke er inkludert i evalueringene.

Til slutt vil vi komme tilbake til PALS' evalueringsspørsmål spesielt. I utgangspunktet inkluderer PALS spørsmål om atferdsproblemer – konkrete handlinger – læringsmiljø og sosial kompetanse. Vi har tidligere nevnt at det med fordel også kunne vært inkludert spørsmål som kartla nivået av mobbing eller krenkelser. Med denne presiseringen av hva som menes med krenkelser, innebærer det et større fokus på elevens egen opplevelse av å ha blitt utsatt for negative hendelser – ikke bare å være utøver av atferden. Dette ville kunne vært en utvidelse av evalueringsindikatorerne i PALS' egnevalueringer, som tilsynelatende ikke ville vært i strid med det grunnleggende perspektivet som PALS hviler på.

MOBBING SOM RELASJON – KONSEKVENSER FOR PROGRAMBRUK OG -EVALUERING?

Som nevnt innledningsvis, lanserer Robin May Schott og Dorte Søndergaard det de kaller for et nytt paradigme i forståelsen av mobbing med boken *School bullying. New theories in context* (Schott & Søndergaard 2014). I boken kritiseres Olweus' mobbeperspektiv med henvisning til hans tidlige publikasjoner, der han bygger sitt perspektiv blant annet på individualpsykologiske teorier om aggressivitet som personlighetstrekk.

Olweus' mobbeperspektiv kritiseres her med henvisning til hans tidlige publikasjoner, og forfatterne argumenterer for at en individualpsykologisk forståelse av mobbing og det å forstå mobbing som et uttrykk for individuell aggresjon, slik de hevder at Olweus gjør, innebærer flere uheldige antagelser. For det første innebærer det at årsakene til mobbing primært finnes utenfor og ikke i klasserommet eller innen selve barne- og ungdomsgruppen. For det

andre innebærer det individualpsykologiske fokuset at årsaken til mobbingen kobles til relativt stabile karaktertrekk hos mobber/offer, og ikke omskiftelige eller flyktige roller.

Schott argumenterer for at disse antagelsene er problematiske på flere måter. Hun mener istedet at det er klasserommets interne dynamikk som er avgjørende, og at rollene som mobber og mobbet er omskiftelige og flyktige posisjoner som «normale» barn kan innta. I bokas innledningskapittel skriver Schott og Søndergaard at denne bestemte teoretiske forståelsen av mobbing som legges til grunn i de Olweus-inspirerte skolemiljøprogrammene, potensielt kan ha eksplisitte og også ødeleggende konsekvenser for skolens arbeid.

Til tross for at disse innvendingene isolert sett kan være fruktbare, ser vi at skolens faktiske bruk av tiltak og skolemiljøprogrammer i stor grad er *løsrevet* fra Olweus' teoretiske forståelse av mobbing. Snarere er det slik at programmenes materiell/tiltak og skolens faktiske bruk i praksis legger vekt på de sosiale relasjonene mellom barna i skolen, og har tiltak for å endre på dynamikken i klassen. Definisjonen av mobbing kan allikevel ha stor innflytelse på hvordan både elever og voksne opplever og fortolker hva mobbing er, og hvilke situasjoner man mener krever voksnes aktive innblanding.

Etter vår vurdering er det opprinnelige teoretiske grunnlaget for mobbe-forståelsen hos Olweus (1974, 1993), ikke spesielt tydelig i programmenes *tiltak*, slik Schott og Søndergaard (2014) impliserer. Det individualpsykologiske grunnlaget er også i stor grad fraværende i skolens praktiske *bruk* av ulike tiltak mot mobbing i skolen, jf. våre beskrivelser i kapittel 7. Har innspillene fra paradigmet som Schott og Søndergaard beskriver, noen betydning for selve evalueringen av mobbeprogrammene og målingen av mobbing som disse bygger på?

Elevene i skolene som bruker Olweus-inspirerte definisjoner av mobbing, vil som et ledd i implementeringen lære denne mobbedefinisjonen. I evalueringenes målinger, ville dermed også enkelte hendelser som innenfor dette paradigmet oppfattes som mobbing, kunne falle utenfor. Igjen kunne det vært fruktbart å isteden måle forekomsten av konkrete, krenkende hendelser, hvor den teoretiske grunnforståelsen av «mobbing» kunne fått mindre betydning.

I Schott og Søndergaards bok er et av kapitlene viet en empirisk, kvantitativ studie av «forekomsten av mobbing» (Hansen mfl. 2014). I surveyen som benyttes inkluderes en innledende beskrivelse av mobbing der elevene i hovedsak blir bedt om å benytte den forståelsen av mobbing som han eller hun selv har erfaring med, eksemplifisert ved direkte eller indirekte «plaging eller utestengelse», og spørsmålene lyder «Har du blitt mobbet...» og «Har du vært involvert i å mobbe andre...». Det ser dermed ut til at det nye paradigmet heller ikke i praksis gis noen spesiell betydning i målingen av forekomst av mobbing.

8.6 Konklusjoner

Rapportens første problemstilling handler om hvordan kvaliteten i de effektstudiene som har evaluert virkningene av de fire skolemiljøprogrammene har vært. Vår konklusjon er at de har *varierende kvalitet*, og dessuten at de viser til varierende resultater. Selv om alle programmene kan vise til at det har skjedd en endring til det bedre i omfanget av skolemiljøproblemer etter at programmet er innført, er det likevel for flere av programevalueringene heftet en viss usikkerhet til om det er programmet i seg selv som har bidratt til å frambringe de ønskelige endringene, eller om det er andre forhold som har hatt betydning.

Olweus-programmet er det av de fire programmene som kan vise til *de mest konsistente resultatene*, samtidig som evalueringen av dette programmet har foretatt et betydelig forskningsarbeid for å sannsynliggjøre at programmet i seg selv har hatt betydning. Det er derfor etter vår vurdering god grunn til å feste lit til resultatene fra evalueringen av dette programmet. Samtidig etterlyser vi mer kunnskap om hva barn og unge legger i mobbebegrepet når de svarer på spørreskjemaene som ligger til grunn for evalueringer av programeffekter.

Når det gjelder denne rapportens andre hovedspørsmål – hvordan skolene tar programmene i bruk, hvordan de velger programmer og hvordan skolene erfarer å jobbe med programmene, er svaret mer sammensatt. Ett hovedfunn framtrer likevel gjennom de svarene skoleledere har gitt gjennom spørreundersøkelsen og gjennom de intervjuene vi har foretatt med lærere og skoleledere på skoler som bruker skolemiljøprogrammene: et felles fokus står sentralt.

Programmene *krever et felles fokus* i form av lojalitet og samstemthet i personalet når programmet velges, eventuelt blir pålagt. Uten en slik samstemthet kan det være vanskelig å få til en god forankring av programmet – det vil si at lærere og ledelse har et bevisst og omforent forhold til programmets målsetninger, verktøy og fremgangsmåter, om de opplever et eierskap til disse, og om de har evne og vilje til å nå programmets mål. Å tilegne seg og *opprettholde fokuset er krevende*. I oppstartsfasen krever det særlig mye tid, og skolene må ofte prioritere vekk andre ting i en periode. Videreføring av programmet kan svekkes av dårlig oppfølging fra programeier.

Programarbeid kan også *gi et felles fokus*. Noe av det som særlig blir løftet fram som fordeler av programarbeid, er en forutsigbarhet i skolemiljøarbeidet og en felles verktøykasse, som alle de fire programmene bidrar med i form av en felles skolering og avsatt fellestid til å diskutere forebygging og håndtering av mobbe- eller krenkelsessaker.

For å forstå det arbeidet med skolemiljøet som skolene i praksis gjør, er det en viktig innsikt at arbeidet med skolemiljøprogrammer krever og kan gi skolen et felles fokus. Studier av implementering av reformer og endringsprosesser understreker også det grunnleggende i at skolene har et eierforhold til sine egne tiltak og prosesser. Noe av det viktigste vi mener at denne studien har vist, er at skolenes felles fokus og engasjement i dette, ofte vil resultere i at skolene selv tar styringen i sitt arbeid med skolemiljøet – og dermed bruker programmene og tiltakene slik de selv synes best, og ikke nødvendigvis helt «etter boka». Slik kan ulike innsikter og tiltak inngå i et helhetlig arbeid ved skolene, og bidra til gunstige konsekvenser. Snarere enn å benevne dette med det negativt ladede ordet «programkontaminering», bør det kanskje sees som en form for «programbefruktning», der programmer og tiltak som er i bruk spiller sammen på positive måter. Ulempen ved en slik «programbefruktning» er at det i realiteten er vanskelig med sikkerhet å dokumentere de enkelte programmenes selvstendige effekter.

Summary

The aim of this study is to gain more knowledge about the psychosocial school environment in Norwegian primary and secondary education. It consists of two parts. In this first part, we review the evaluations of the intervention programmes that have been carried out in a Norwegian context, and study the schools' use of intervention programmes to reduce bullying and to foster a better psychosocial environment. In the second part, we will address schools' use of alternative means to reach this goal, and we will investigate what pupils view as a good psychosocial environment.

This report presents the first part of the study, and examines schools' use of the four intervention programmes that are supported by The Norwegian Directorate for Education and Training. First, we assess how the owners of these programmes have evaluated them, and the scientific quality of these evaluations. Second, we ask how the schools chose the programmes they use, and how they experience using them.

The programmes in question are the Olweus Bullying Prevention Programme (hereafter Olweus), Zero, Respekt and PALS. Whereas Olweus and Zero first and foremost aim to reduce bullying in schools, Respekt aims to reduce a broader range of behavioural problems, and PALS aims in addition to enhance the pupils' educational achievements.

The report is based on three main sources of data: literature reviews of all effect evaluations of the four programmes, survey data from 455 school leaders, and in-depth interviews with school leaders and teachers at eleven schools using one of the four programmes. The eleven schools were chosen strategically based on the results from the survey.

Main findings

1) In terms of the quality of the programme evaluations, we find that the evaluation results vary, as do the quality of the evaluations. All programmes can testify to a positive change in the schools' psychosocial environment after the schools started using the programme, but many of the evaluations are

unclear as to whether this change is due to the programme itself, or whether the change can be attested to something else.

Of the four programmes, it is Olweus that has the most consistent results and relies on the most substantial research. In our assessment, these results can most likely be trusted. Nevertheless, we call for more research on how children and youths understand the term «bullying» when they answer the surveys that these evaluations rest on.

2) The second research question addresses how the schools choose and use the programmes. The results are complex, but one main finding is apparent: a shared focus among the staff is central to working with the programmes, in several ways.

Whether the programme is chosen by the school staff or by the school owner, the process demands a shared focus in terms of staff loyalty and agreement. Without this sense of a common goal, the programme may not gain the sufficient legitimacy among the staff; it is important that they have a sense of ownership to the programme, as well as the skill and will to reach the programmes' aims with the programme's measures. To gain this sense of focus is challenging, however, especially in the initial phase. Initiating a programme claims much of the staffs' time, and may often gain prevalence over other important work. In persisting with a programme over time, it is important that the programme owner pays sufficient attention to the needs of the schools.

Working with a programme may also give a shared focus and a common goal for the school staff. In the interviews with school staff, what was particularly emphasised was that using a programme gave a source of predictability in everyday school life for teachers and pupils, providing clear rules and consequences, time to discuss the psychosocial environment and teach the pupils about it, as well as a shared toolbox for the teachers.

In order to understand the work that the schools in practice do to secure and enhance the schools' psychosocial environment, the realisation that programme work relies on, demands and gives a shared focus becomes important. As other research also has shown, it is vital that the school staff have a sense of ownership of the programme's measures. What this study shows, is that the staff's shared focus often will lead to schools taking charge and responsibility of their own effort in working to better the school's psychosocial

environment. This sense of ownership means, moreover, that the schools might not follow the programmes exactly according to the instructions. Measures and ideas from different sources – not only from the programme the school uses – may become vital part of the schools' work, and the schools may leave certain programme measures out if they consider it best for their work. This «jumbling» of measures has been known as «programme contamination». We suggest that a more just and positive term for this might be «programme fertilisation», as for the most part, intervention programmes and different measures in practice productively coexist in schools. The drawback with this «programme fertilisation» is that it becomes difficult to evaluate programme effects.

Litteraturreferanser

- Antonsen, T. E. & S.K. Ertesvåg (2010). «Godt læringsmiljø og læring gjennom skolebaserte tiltak?» *Spesialpedagogikk* 3:31-44.
- Arnesen, A. (2011) «Innsats mot mobbing i skolen: Virker – virker ikke?» Kronikk. Oslo: forebygging.no.
- Bakken, A. (2010). «Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år. Kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning.» Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. & J.I. Elstad (2012). «For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer.» Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bliding, M. (2002). «Vad betyder mobbning – Om mobbningsbegreppet och den praktiska vardagen». I B. Andersson & S. Hägglund (red.): *Barnets rättigheter*. Göteborgs universitet.
- Breivik, K. & D. Olweus (upublisert). «An Item Response Theory Analysis of the Olweus Bullying Scale.»
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard: University Press.
- Cook, T.D., & D.T. Campbell (1979). *Quasi-experimentation. Designs & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago, IL: Rand-McNally.
- Eriksson, B., O. Lindberg, E. Flygare & K. Daneback (2002). «Skolan – en arena för mobbning.» Stockholm.
- Ertesvåg, S. K., & G. S. Vaaland (2007). «Prevention & reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the respect program.» *Educational Psychology* 27(6):713-36.
- Ertesvåg, S.K. & U.V. Midthassel (2012). «Mobbedebatt på farlig sidespor.» Kronikk. Oslo: forskning.no.
- Ertesvåg, S.K., P. Roland, G.S. Vaaland, S. Størksen & J. Veland (2010). «The challenge of continuation: Schools' continuation of the Respect program.» *Journal of Educational Change* 11:332-44.
- Ertesvåg, S.K. & G.S. Vaaland (2007). «Prevention & Reduction of Behavioural Problems in School: An Evaluation of the Respect-program.» *Educational Psychology* 27(6):713-36.

- Farrington, D.P. & M.M. Ttofi (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campbell Systematic Reviews 2009:6.
- Flygare, E, B. Johannson & O. Lindeberg (2012). «Støtte til læringsmiljø- og antimobbeprogrammer.» I Utdanningsdirektoratet (2012b). «Vurdering av støtte til antimobbeprogram og læringsmiljøprogram.» Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hansen, H.R., I. Henningsen & J. Kofoed (2014). «When classroom culture tips into bullying. I R.M. Schott & D.M. Søndergaard (red.) *School Bullying. New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irgens, E.J. (2010). «Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole». I Andreassen, Irgens, & Skaalvik: Kompetent skoleledelse (ss. 125 – 145). Trondheim: Tapir Forlag.
- Kyriakides, L., C. Kaloyirou & G. Lindsay (2006). «An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model.» *British Journal of Educational Psychology* 76:781-801.
- Læringsmiljøseneteret (2013). «Rapport til Utdanningsdirektoratet på programmene Respekt og Zero.» Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Lødding, B. & N. Vibe (2010). ««Hvis noen forteller om mobbing...». Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering.» Oslo: NIFU.
- Midthassel, U. V., E. Bru, & T. Idsoe (2008). «Is the sustainability of reduction in bullying related to follow-up procedures?» *Educational Psychology* 28(1):83-95.
- Midthassel, U.V. & S.K. Ertesvåg (2008). «Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools.» *Journal of Educational Change* 9:153-72.
- Mørch, W-T. (2010). «Beskrivelse og vurdering av tiltaket: RESPEKT. Ungsinn tiltak nr. 18.» www.ungsinn.no.
- Nordahl, R., Ø. Gravrok, H.H. Knudsmoen, T.M.B. Larsen & K. Rørnes (2006). «Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier.» Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- NOVA (2014). «Ungdata - Nasjonale resultater 2013.» NOVA rapport 10/14. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ogden, T. & M-A. Sørli (2009). «Implementing & Evaluating Empirically Based Family & School Programmes for Children with Conduct Problems in Norway.» *The International Journal of Emotional Education* 1(1):96-107.

- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller: Forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen.
- Olweus, D. (1994). «Annotation - Bullying at School - Basic Facts & Effects of a School-Based Intervention Program.» *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 35(7):1171-90.
- Olweus, D. (2005). «A useful evaluation design, & effects of the Olweus Bullying Prevention Program.» *Psychology Crime & Law* 11(4):389-402.
- Olweus, D., & S. P. Limber (2010a). «Bullying in School: Evaluation & Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program.» *American Journal of Orthopsychiatry* 80(1):124-34.
- Olweus, D., & S. P. Limber (2010b). «The Olweus Bullying Prevention Program. Implementation & Evaluation over Two Decades.» Pp. 377-401 in *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*.
- Olweus, D., & K.M. Stormark (2014). «Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd. Beskrivelse av Olweusprogrammet for vurdering i Ungsinn.»
- Olweus, D. (1986). «The Olweus Bully/Victim Questionnaire.» Bergen: University of Bergen.
- Olweus, D. (1991). «Bully/victim problems among schoolchildren. Basic facts & effects of a school based intervention program.» in *The development & treatment of childhood aggression*, edited by DJ Pepler & KH Rubin. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1997). «Bully/victim problems in school: Facts & intervention.» *European Journal of Psychology of Education* 12:495-510.
- Olweus, D. (2000). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Olweus, D. & F. D. Alsaker (1991). «Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data.» I D. Magnusson mfl (red) *Problems & Methods in Longitudinal Research: Stability & Change*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Olweus, D. & K. M. Stormark (2013). «Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd. Beskrivelse av Olweusprogrammet for vurdering i Ungsinn.»
- Pettersvold, M. og S. Østrem (2013). Statsrådens disiplin-bom. Kronikk i Aftenposten 28. desember 2013.
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Statsradens-disiplin-bom---7418176.html>

- Postholm, M. B. (2012). «Om støtte til læringsmiljø- og antimobbeprogrammer.» I Utdanningsdirektoratet (2012b). «Vurdering av støtte til antimobbeprogram og læringsmiljøprogram.» Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Qvortrup, L. (2012). Dette vet vi om skoleledelse. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rabe-Hesketh, S. & A. Skrondal (2008). *Multilevel & longitudinal modeling using Stata*. College Station, TX: Stata Press.
- Raudenbush, S. W., & A. D. Bryk (1992). *Hierarchical linear models. Applications & data analysis methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Roland, E. (2011). «The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying.» *International Journal of Behavioral Development* 35(5):383-88.
- Roland, E., E. Bru, U. V. Midthassel & G. S. Vaaland (2010a). «The Zero programme against bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying.» *Social Psychology of Education* 13(1):41-55.
- Roland, E., & D. Galloway (2002). «Classroom influences on bullying.» *Educational Research* 44(3):299-312.
- Roland, E., & G. S. Vaaland (2011). «Respektprogrammet.» Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Roland, E. & T. Idsoe (2001). «Aggression & Bullying.» *Aggressive Behavior* 27:446-62.
- Salmivalli, C., E. Poskiparta, A. Ahtola & A. Haataja (2013). «The Implementation & Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland.» *European Psychologist* 18(2):79-88.
- Schott, R.M. (2014). The social concept of bullying: philosophical reflections on definitions. I R.M. Schott & D.M. Søndergaard (red.) *School Bullying. New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schott, R.M. & D.M. Søndergaard (red.)(2014). *School Bullying. New Theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shadish, W.R., T.D. Cook & D.T. Campbell (2002). *Experimental & quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.
- Skolverket (2009). «På tal om mobbning - och det som görs.» Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). «Utvärdering av metoder mot mobbing.» Stockholm: Skolverket.
- Smith, Peter K, & Helen Cowie (2003). «Interventions to Reduce School Bullying.» *Can J Psychiatry* 48(591-599).

- Solberg, M.E. & D. Olweus (2003). «Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire.» *Aggressive Behavior* 29:239-68.
- Sørli, M-A & T. Nordahl (1998). «Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner.» NOVA Rapport 12a/98. Oslo: NOVA.
- Sørli, M-A. & T. Ogden (Under utgivelse). «Reducing Threats to Validity by Design in a Nonrandomized Experiment of a School-Wide Intervention Model.» *International Journal of School & Educational Psychology*.
- Ttofi, M.M. & D.P. Farrington (2011). «Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review». *Journal of Experimental Criminology*, 7(1): 27-56.
- UniHelse (2014). «Olweusundersøkelsen (S68T 5. - 10. klasse). Spørreskjema.» Bergen: UniHelse.
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Oppsummering. Tilsyn med elevenes psykososiale skolemiljø, opplæringsloven kapittel 9a*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012b). «Vurdering av støtte til antimobbeprogram og læringsmiljøprogram.» Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wendelborg, C. (2012). «Analyse av Elevundersøkelsen 2012 på fylkes- og nasjonalt nivå for 7. og 10. trinn, samt VG1.» Rapport 2012. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. (2013). «Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen.» Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Øia, T., & V. Vestel (2014). «Generasjonskløfta som forsvant.» *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 14(1).
- Øia, T. (2011). «Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater.» Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.