

Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket:

## Respekt (2. utg.)

RESPEKT er et skoleomfattende program som retter seg inn mot skolene på systemnivå i stedet for på elevnivå. Programmet involverer alt skolepersonell, elever og foreldre med sikte på å øke kvaliteten på skolen både på individ-, klasse- og skolenivå, i form av å styrke klasseledelse og det psykososiale læringsmiljøet.

### BAKGRUNN

Respektprogrammet er et skoleomfattende utviklingsprogram for å forebygge og redusere problematferd hos elever. Programmet beskriver hvordan en skole gjennom en innovasjonsprosess blant skolens ansatte kan utvikle og implementere tiltak basert på programmets fire prinsipper; myndig klasseledelse, at tiltakene gjennomføres alle deler av skolens virksomhet (bredde), at de ulike tiltakene samsvarer (konsistens) og at arbeidet følges opp (kontinuitet). Programmet retter seg mot alle skoler, og ble utviklet ved Senter for atferdsforskning (SAF, fra 2013 del av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning; Læringsmiljøsentret) ved Universitetet i Stavanger, som et bidrag til EU programmet Connect 2001. Respekt implementeres for tiden ikke aktivt. Videre utvikling og tilrettelegging av programmet avhenger av myndighetenes prioriteringer.

### METODE

Litteratursøk i Mbase, Medline, Psykinfo, NORART, Cochrane, Cristin, NORA, SCOPUS, SweMed ble supplert med fullstendig litteraturliste fra tiltakseier. Totalt syv artikler ble funnet å være relevante, hvorav tre evaluerer effekten av tiltaket basert på resultatene fra to longitudinelle kohort-studier.

### RESULTATER

Respekt er et godt beskrevet tiltak med en god teoretisk begrunnelse og en systematisk implementeringsstrategi. Den forskningsmetodiske kvaliteten på de to effektstudiene er bra, og det ble funnet små til middels store effekter på sentrale utfallsmål basert på svar fra elever og lærere.

### KONKLUSJON

Tiltaket klassifiseres på evidensnivå 4 – Tiltak med tilfredsstillende dokumentasjon på effekt.

## Innledning

### Bakgrunn

Utviklingen av skoleomfattende program som Respekt er foranlediget i studier av skolens påvirkning på elevers læringsutbytte og sosiale fungering fra 1970-tallet. Rutter mfl.'s (1979) longitudinelle studie av elever ved 12 ungdomsskoler i London viste at kvalitetene ved barneskolen elevene tidligere hadde gått på forklarte 19 % av variasjonen elevenes skoleprestasjoner ved avslutningen av ungdomsskolen. I en meta-analyse av 150 replikasjoner av denne studien konkluderte Scheerens og Boskers (1997) med at kvaliteten ved undervisningen og skolen de gikk på har stor betydning for

elevenes fremtidige prestasjoner og -fungering på skolen. Selv om elevenes skoleprestasjoner henger sammen med oppvekstvilkår og familiebakgrunn, er ikke dette til hinder for at skolen kan være en viktig agent for å påvirke elevenes skoleprestasjoner og atferd (Rutter og Maughan (2003). Erkjennelsen av dette har de siste tiårene dannet grunnlaget for utvikling av og forskning på tiltak og skoleomfattende program knyttet til kjernevirksomheten til skolene.



**Kjell Morten Stormark**

kjell.stormark@uni.no

*RKBU Vest – Regionalt kunnskapscenter for barn og unge, Norce Research AS*

*HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen*



**Willy-Tore Mørch**

wmo000@uit.no


*RKBU Nord – Regionalt kunnskapscenter for barn og unge, UiT Norges arktiske universitet*



**Monica Martinussen**

monica.martinussen@uit.no

*RKBU Nord – Regionalt kunnskapscenter for barn og unge, UiT Norges arktiske universitet*

 Engelsk sammendrag på ungsinn.no

ISSN 2464-2142

Tidsskrift Ungsinn utgis av Regionalt kunnskapscenter for barn og unge- nord (RKBU Nord) ved UiT Norges arktiske universitet.

Pedagogikk, fagdidaktikk, klasseledelse og et større fokus på elevenes psykososiale læringsmiljø er tema som er adressert gjennom utvikling av skoleomfattende program med mål om å styrke skolen som læringsarena.

Å håndtere elevens atferd for å kunne skape et trygt psykososialt og akademisk stimulerende læringsmiljø er en viktig del av arbeidsoppgavene til en lærer (Midthassel, 2006; E. Roland & Galloway, 2002). Klasseledelse og læringsmiljø er blant de viktigste faktorene for elevenes fungering og prestasjoner på skolen (Hamre & Pianta, 2005; Hattie, 2012). Samtidig har klasseledelse tidligere vært et negligert tema i lærerutdanningen (Evertson & Weinstein, 2006). Betydningen av det psykososiale læringsmiljøet fremheves imidlertid i en rekke skoleomfattende tiltak (Sugai, Horner, & Therapy, 2002; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011), både når det gjelder forholdet mellom elever (Dijkstra, Lindenberg, & Veenstra, 2008)) og elevenes arbeid på skolen (Wang & Fredricks, 2014).

Respektprogrammet (E. Roland, Vaaland, & Størksen, 2007) er et eksempel på et slikt skoleomfattende program som har alle de overnevnte målsetningene (Ertesvåg, 2009).

Respektprogrammet er teoretisk forankret i en utviklingsøkologisk (Bronfenbrenner, 1979), læringsteoretisk (Bandura, 1986), og gruppedynamisk (Schmuck og Schmuck, 1975) forståelse av elevatferd, i tillegg til og forståelsen av klassen som sosialt system (E. Roland, 2000). Programmet bygger på teorien om, autoritative myndighetspersoner (Baumrind, 1966; 1971; 2005; Pellerin, 2005), og forskning på skoleutvikling (Fullan, 2007) og aggresjon (Bandura, 1978; Dodge & Coie, 1987).

For å oppnå målene om klasseledelse og læringsmiljø legger programmet vekt på å sette ansatte ved skolen i stand til å forstå og å finne strategier for å håndtere elevenes atferd. Et utgangspunkt for Respektprogrammet er at elevens problematferden som sinneutbrudd, regelbrudd og mobbing kan forstås som uttrykk for aggresjon (E. Roland & Idsøe, 2001; Vaaland, Idsøe, & E. Roland, 2011). Et vanlig skille

er mellom reaktive eller proaktive former for aggresjon (Crick, 1996; Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987). Reaktiv aggresjon blir definert som en stabil tendens til å impulsivt bli sint og å gå til angrep i møte med frustrasjoner og provokasjoner, og utløses av at målene for personen blir blokkert (Berkowitz, 1989; Dollard, Miller, Doob, Mowrer, & Sears, 1939) eller modell-læring (Bandura, 1978). Proaktiv aggresjon handler om en instrumentell atferd som er drevet fram av forventninger om å oppnå goder, enten i form av selve den negative handlingen eller belønningen som handlingen er ment å skulle føre til. (Vitaro & Brendgen, 2005). Personer med høy grad av proaktiv aggresjon kjennetegnes også av lav grad av prososiale emosjoner som empati (Hubbard mfl., 2002). Proaktiv aggresjon har to nivåer; maktrelatert proaktiv aggresjon, hvor formålet med den aggressive atferden er å dominere andre, og proaktiv tilhørighetsorientert proaktiv aggresjon, hvor formålet er å oppnå status eller tilhørighet i en gruppe.

Selv om det er en sammenheng mellom ulike formene for aggresjon (Anderson & Bushman, 2002), gir den begrepsmessige differensiering grunnlag for å utvikle strategier for å håndtere elevens brudd på skolens regler og utfordring av ansattes autoritet.

For å forebygge og redusere problematferd trenger ansatte i skolen i følge Respektprogrammet kunnskap om disse ulike formene for aggresjon, hvordan de kommer til uttrykk og hvordan lærerne ved å tilegne seg prinsippene for myndig klasseledelse kan utvikle strategier for å forstå, forebygge og håndtere elevenes problematferd (E. Roland & Vaaland, 2011a). Håndtering av reaktiv aggresjon krever at lærer finner måter å utøve grensesetting på en måte som styrker hans/hennes autoritet overfor disse elevene og klassen. Håndtering av proaktiv aggresjon krever at lærer kan identifisere dynamikken mellom elevene og jobbe for å etablere et inkluderende klassemiljø hvor ingen elever dominerer andre (E. Roland & Idsøe, 2001), verken i form av direkte (Dodge & Coie, 1987) eller relasjonell (Crick, 1996) aggresjon, eller andre former for mobbing (Ertesvåg & Vaaland, 2007; Salmivalli & Nieminen, 2002).

Klasseledelse er med andre ord et kjerneelement i programmet. Dette er ferdigheter som utvikles gjennom en skoleomfattende tilnærming hvor alle ansatte involveres i en utviklingsprosess hvor målet er at Respektprogrammets faglige føringer og prinsipp skal lede frem til skolens tiltak for å forebygge og redusere problematferd.

### Beskrivelse og materiell

Respektprogrammet ble utviklet i 2002, først i forbindelse med EU-programmet «Connect», som igjen var basert på prosjektet «God start» som var et tiltak Senter for atferdsforskning tilbød skoler fra 1989. Programmet består av kurs, veiledning og arbeid på skolene. Programmet er ikke manualstyrt, men består av fire prinsipp og faglige føringer om skolene forplikter seg til å følge og bruke som grunnlag for å utvikle tiltak innen innsatsområdene. Skolene oppfordres til å vektlegge sine forutsetninger og behov og bruke skjønn i valg og utformingen av tiltak (E. Roland mfl., 2007; E. Roland & Vaaland, 2011b). Slik vi forstår dette innebærer det at programmet først og fremst gir faglige føringer for tiltakene som skal iverksettes ved den enkelte skole, og at som resultat av det vil tiltakene i regi av programmet kunne variere mellom skolene som innfører programmet.

Respektprogrammet er et skoleomfattende program for systematisk utviklingsarbeid blant alle ansatte i skolen (E. Roland & Vaaland, 2011b). Bakgrunnen for dette er forståelsen av skolen som et system, hvor alle ansatte må arbeide sammen ut fra en felles forståelse av mål, rammer og prinsipp.

Det overordnede prinsippet for programmet er «*autoritative voksne*», basert på teorien om den autoritative oppdragerrollen (Baumrind, 1966; 1971; 2005).

De tre øvrige prinsippene er først og fremst beskrivende for den skoleomfattende tilnærmingen til programmet. «*Bredde*» innebærer at programmet retter seg mot et bredt spekter av problematferd, at hele skolesamfunnet deltar og at gjennomføringen skjer gjennom alle nivå i skolens infrastruktur. «*Konsistens*» innebærer at programmet skal etablere

en felles praksis hos alle de ansatte ved skolen. «*Kontinuitet*» innebærer at programmet videreføres og vedlikeholdes over tid (Fandrem & E. Roland, 2002).

Det antas at skoler som lykkes med å følge disse prinsippene vil etablere *respekt* som et grunnprinsipp for hvordan elevene, og alle voksne tilknyttet skolen forholder seg til hverandre. Ifølge programmet vil dette grunnprinsippet legge føringer for samarbeidet mellom ansatte, skole-hjem samarbeid, og hvordan elevene ledes i undervisningssituasjonen og ellers i skolen. For elevene vil det styrke positiv atferd, som innebærer at elevene er inkluderende og omsorgsfulle overfor hverandre, hensynsfulle og hjelpsomme overfor de ansatte ved skolen og anstrenger seg og gjør sitt beste i skolearbeidet.

### Målsetninger og målgruppe

Det overordnede målet er å redusere problematferd i skolen ved å etablere myndig klasseledelse gjennom å skape en skoleomfattende innovasjonsprosess. Alle ansatte mobiliseres for i fellesskap å styrke skolens læringsmiljø, gjennom å forebygge og redusere elevens problematferd innenfor tre primære innsatsområder: Mobbing, disiplinproblemer og konsentrasjonsvansker. Sistnevnte innsatsområde dreier seg om lærers håndtering av forstyrrelser i undervisningen, og ikke konsentrasjonsvansker hos enkeltelever, slik begrepet ofte brukes i skolen (Vetehus, 2002). Vi har likevel valgt å følge programmets terminologi, og bruker derfor begrepet konsentrasjonsvansker om dette innsatsområdet.

Begrunnelsen for at programmet fokuserer på disse tre innsatsområdene er at dette er de hyppigste formene for problematferd i skolen, hvor en skoleomfattende tilnærming raskt vil gi resultat (Ertesvåg & Vaaland, 2007; Antonsen og Ertesvåg, 2010) med overføringsverdi til andre, sekundære former for problematferd (som vold, skulking, rasisme og negativ gjengdanning).

I en av de tre publikasjonene som omhandler effektiviteten til programmet brukes elevenes opplevelse av lærerstøtte innenfor tre området

(akademisk støtte, emosjonell støtte og monitorering; Ertesvåg, 2009). I tillegg har tre former for selv-rapportert aggresjon (reaktiv, proaktiv makt og tilhørighetsorientert aggresjon) vært benyttet som utfallsmål (Ertesvåg, 2009; Ertesvåg & Vaaland, 2007).

Programmet er skoleomfattende, med barne- og ungdomsskoler som definert målgruppe.

### Gjennomføring av tiltaket og metoder som anvendes

Respekt implementeres ikke aktivt lengre. Under beskrives rutinene for implementering og gjennomføring fra da tiltaket var i aktivt bruk.

Respektprogrammet implementeres gjennom å bruke skolens ordinære møtstruktur (E. Roland & Vaaland, 2011b), i tre overlappende og sirkulære, heller enn lineære faser (Initiering, implementering og institusjonalisering) i tråd med en forståelse av hvordan endringsprosesser gjennomføres i skolen (Fullan, 2007). Skolene organiseres sammen i klynger bestående av tre skoler (E. Roland & Vaaland, 2011b).

Initieringsfasen starter når skolen vurderer å ta i bruk programmet og varer, for skolene som innfører programmet, frem til første skoledag i det påfølgende skoleåret. En vellykket initiering krever at programmet er forankret både hos skoleeier og de ansatte ved skolen. Ansvar for det siste ligger hos rektor, og programmet inneholder forslag til hvordan rektor skal informere ansatte om programmet, bakgrunnen for at det innføres og hva det innebærer i arbeidsomfang. I sin redegjørelse anbefales rektor å komme med konkrete forslag til hvordan skolen kan gjennomføre dette arbeidet, og hvordan det vil hjelpe lærerne i undervisningen og i kontakten med elevene (Midthassel, 2004; Midthassel & Bru, 2001).

Implementeringsfasen regnes fra første skoledag etter sommerferien og frem til den aktive programperioden er over. Implementeringsperioden for programmet var opprinnelig ett år, men fra 2006 ble denne utvidet til to år (Ertesvåg, P. Roland, Vaaland,

Størksen, & Veland, 2010). I tillegg er det avsatt et halvår for å jobbe med skolens videreføring av programmet, etter endt implementering (E. Roland & Vaaland, 2011b).

Etter at en skole har bestemt seg for å innføre programmet opprettes en prosjektgruppe bestående av skolens ledelse, sentrale og motiverte ansatte i skolen. Denne prosjektgruppen skal stå for implementeringen og gjennomføringen av programmet ved den enkelte skole. Skolene som skal innføre programmet organiseres i klynger på tre skoler. Før programmet innføres ved skolene arrangerer tiltakseier et såkalt forankringsseminar hvor prosjektgruppene får en innføring i Respektprogrammet, kunnskap om implementering av skoleomfattende programmer, og hvordan de skal gjennomføre et tilsvarende forankringsseminar ved sin egen skole. En viktig arbeidsform for implementeringen er refleksjonsmetodikken IGP (Individuelt-Gruppe-Plenum; Tiller, 1993), hvor personalet ved skolen gjennom hele implementeringsperioden blir presentert for oppgaver som de skal reflektere over, individuelt og i grupper, og enes om i plenum. Eksempel på slike oppgaver kan være å identifisere faktorer ved skolen som vil kunne fremme og hemme implementeringen av Respektprogrammet, og avklaring og forventninger rundt egen og kollegaenes roller i skoleutviklingsprosjektet.

Deretter deltar hele personalet ved skolene i skoleklyngen på den første av totalt seks kursdager arrangert av tiltakseier, med tittelen: God start på skoleåret. I det videre arbeidet frem mot skolestart arbeider prosjektgruppen ved hver skole for at skolene skal utvikle sine egne standarder for myndig klasseledelse og for øvrig utvikle kollektivt autoritative voksne og gi elevene en skolestart med forutsigbare og konsistente rammer. Dette utgjør da skolens standarder for å være en Respekt-skole, og hva dette innebærer i praksis. Et eksempel på en slik standard kan være at elevene skal gå stille inn i klasserommet ved starten av timene. Gjennom skoleutviklingsprosessen er ansatte blitt enige om at dette er en del av standarden for oppstart av timene,

noe som formidles til elevene og som alle skolens ansatte har ansvar for å sørge for blir fulgt.

I løpet av vårsemesteret skal skolen også gjennomføre en web-basert survey for å kartlegge elevenes atferd, deres opplevelse av klasseledelse og sosialt klima i klassen. Undersøkelsen gjennomføres blant alle elever fra 3. klasse og oppover, samt skolens lærere. Formålet med undersøkelsen er å kartlegge de sentrale områdene i arbeidet i Respekt-programmet, og gi skolene tilbakemelding på resultatene, slik at de gis muligheter til å justere målene for den videre implementeringen. Den samme undersøkelsen skal også gjennomføres underveis i og etter avsluttet implementering. (E. Roland, Bjørnsen, & Mandt, 2003).

Arbeidet med implementering av programmet består i kursdager, oppfølgingsseminar, arbeid på skolene, veiledning og spørreskjemaundersøkelser.

Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger (tidligere Senter for atferdsforskning, SAF) har ansvaret for å distribuere programmet til skolene, noe som gjøres ved at skolene organiseres i klynger bestående av tre skoler. Senterets ansatte som jobber med implementeringen av programmet organiserer seg i team bestående av tre–fire personer som har ansvar for hver sin skoleklynge. Lederen ved hvert team rapporterer til prosjektleder ved Læringsmiljøsenteret.

Totalt arrangeres det seks kursdager for prosjektgruppene i skoleklyngene, som hver gang etterfølges av ett en-dagers oppfølgingsseminar som handler om hvordan kursets tema skal implementering i den enkelte skole. Tema for kursdagene det første året er: 1. God start 2. Klasseledelse, konsentrasjon og disiplin, 3. Mobbing, Tema for kursdagene det andre året er: 1. Samarbeid skole-hjem og skolesamfunnet 2. De sårbare elevene 3. Tunge atferdsvansker og intervensjoner. For hvert tema er det utviklet flere korte filmer til hvert av temaene, og de understøttes også av de seks temaheftene og grunnboken.

Hver skole har en eller flere veiledere som får opplæring av Læringsmiljøsenteret, lønnes av

skoleeier og som skal være bindeleddet mellom skolene og Læringsmiljøsenteret. Funksjonen til veilederne er å være en rådgiver og drøftingspartner for å fasilitere innovasjonsprosessen programmet fouterter.

Det faktiske arbeidet med implementeringen i skolen skjer i form av en intern kompetanseutvikling som finner sted i møtene til skolens ordinære team og organer, og gjennom at skolen setter av fast tid til arbeidet med programmet, som foregår gjennom en veksling mellom drøfting i plenum og grupper.

Den første høsten etter implementeringen av programmet blir resultatene fra den web-baserte surveyen sammenlignet med resultatene fra før implementeringen og med gjennomsnittet for andre skoler. Resultatene fra de årlige kartleggingsundersøkelsene danner grunnlaget for forskningsdataene som har blitt brukt for å evaluere effektene av programmet.

Skolene som har innført programmet inviteres også til å delta i et eget nettverk for programmet ledet av Læringsmiljøsenteret, som arrangerer årlige nasjonale konferanser for skolene.

Institusjonalisering starter når programperioden er avsluttet, og innebærer at endringene blir en integrert del av skolens ordinære virksomhet etter at den eksterne støtten under implementeringsperioden er borte. Ertesvåg (2010) har vist at for at programarbeidet skal holdes ved like kreves det langsiktig planlegging, høy motivasjon at programarbeidet er integrert i skolens eksisterende strukturer, er forankret hos ledelsen og fortsetter å møte ansatte og skolens behov.

### Det teoretiske grunnlaget for programmet

Av de fire prinsippene programmet hviler på, har bare det første («*autoritative voksne*») et klart teoretisk grunnlag. Begrepet er hentet fra Baumrinds (Baumrind, 1966; 1971; 2005) teori om foreldrestil, hvor foreldres relasjon til barna forstås langs to dimensjoner: Kontroll og varme, som igjen innebærer at foreldrestil kan klassifiseres i fire undergrupper: En neglisjerende foreldrestil karak-



teriseres av både liten grad av varme og kontroll, en ettergivende foreldrestil kjennetegnes av mye varme med liten grad av kontroll, en autoritær foreldstil kjennetegnes av mye kontroll, men liten grad av varme, mens en autoritativ foreldrestil kjennetegnes av høy grad av både varme og kontroll.

Basert på denne typologien har begrepet autoritativ eller myndig klasseledelse (Pellerin, 2005) blitt lansert, hvor lærerne gjennom sin ledelse av klassen skal vise både varme i form av emosjonell og faglig støtte til elevene, samtidig som de gjennom å kommunisere forventningene både til elevenes oppførsel og forholder seg til skolearbeidet uttrykker høy grad av kontroll i sin ledelse av klassen.

Prinsippet «bredde» refererer både til at programmets innsatsfelt er bredt og at det involverer alle aktører i skolen, og at tiltak i skolen bør forstås i en bredere sosialøkologiske sammenheng ved skolen, som er kjennetegn ved skoleomfattende program (Espelage, Low, & Jimerson, 2014).

Begrepet «konsistens» referer til at de grunnleggende prinsippene ved programmet blir integrert i skolens organisasjon, og at modeller for skoleutvikling vektlegger betydningen av felles læring og samarbeid (Harris, 2001).

Begrepet «kontinuitet» referer til betydningen av at skolene som innfører programmet forplikter seg til å arbeide med skoleutvikling over tid (Fandrem & E. Roland, 2002), basert på forskning som viser at selv avgrensede tiltak kan ta lang tid å få institusjonalisert i skolen (Fullan, 2007) og at skolen må stille sin infrastruktur og ressurser til disposisjon over tid i endringsarbeidet (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

### Implementeringsstrategier, kvalitetssikring og kostnader

Utformingen av implementeringsstrategier i Respektprogrammet er knyttet til 1) forutsetningene ved skolen, 2) forpliktelsene skolene påtar seg og 3) de spesifikke tilnærmingene i programarbeidet. Implementeringen hviler på fire tilnærminger (Ertesvåg & Vaaland, 2007). For det første en

skoleomfattende tilnærming, som innebærer å gjennomføre tiltak på individ-, klasserom- og skolenivå (E. Roland, 1998), inkludert skole-hjem samarbeidet (Midthassel, 2006; E. Roland mfl., 2003). For det andre en ledelses-tilnærming for tiltak myntet på skolens ledelse og læreren som klasseleder og den autoritative voksne (Pellerin, 2005). For det tredje en timing-tilnærming, som innebærer at programmet legger vekt på tiltak vil ha størst effekt når det implementeres i forbindelse med skolestart. Den fjerde tilnærmingen, en vedlikeholds-tilnærming, innebærer å få alle skolens ansatte til å opprettholde de fastsatte standardene og reglene og med det skape respekt for felles forpliktelser blant skolens ansatte for derved å bli forutsigbare (E. Roland mfl., 2007).

Felles for alle implementeringsstrategiene er målsetningen om å legge til rette for at skolen får i gang og kan opprettholde en innovasjonsprosess (Ertesvåg & Størksen, 2011). Programmet består av konkrete eksempler til arbeidsformer hvor IGP-refleksjons metodikken er sentral (Ertesvåg, 2012).

Skolens utvikling i arbeidet med Respektprogrammet følges gjennom kontakten programeier har med skolene. Dette dreier seg om kursdagene som etterfølges av diskusjoner om hvordan de ulike temaene som dekkes der skal implementeres ved skolene, veiledningen programeier tilbyr den enkelte skole og resultatene fra den web-baserte skoleundersøkelsen som gjennomføres underveis og etter at programmet har blitt implementert. Det foreligger ingen sertifiseringsordning.

Det er opplyst at kostnadene for hver skole, som omfatter tidsbruk for skolene og materiellkostnader vil utgjøre totalt ca. 60 000,- i prosjektperioden på 2 ½ år.

Programmet understreker at skolene må vurdere sin organisatoriske forutsetning for å klare å implementere programmet, siden skoler kan overvurdere sin kapasitet på dette området, og ende opp med å stadig starte skoleutviklingsprosjekt som ikke fullføres. En forutsetning er at skolen har analysert sine behov, at beslutningen er forankret hos

skoleeier, og har en avklart grad av tilslutning hos de ansatte.

Programmet vektlegger også at planleggingen og selve implementeringen av programmet skal finne sted gjennom skolens etablerte organer, for på den måten å legge til rette for at skolen benytter sin infrastruktur og sine ressurser i implementeringen.

Programmet åpner for lokale tilpasninger, noe som er naturlig i lys av at det er snakk om et skoleomfattende utviklingsprogram og ikke et strukturert tiltak. Samtidig gjør dette det vanskeligere å kartlegge implementeringen av programmet, og dermed evaluere effekten av programmet.

Etter implementeringsperioden på to år, er det satt av et halvt år for å sikre videreføring og institusjonalisering av programmet. Hvorvidt programmet videreføres eller ikke synes å avhenge av to forhold: I hvilken grad arenaene for refleksjon og utviklingsprosesser i skolene videreføres og i hvilken grad skolene klarer å vedlikeholde kompetansen skolen har utviklet gjennom innføring av programmet. Det pekes på betydningen av at nytilsatte får del i arbeidet med prinsippene for programmet, noe som var en utfordring for programmet så lenge implementeringsperioden var kun på ett år (Ertesvåg mfl., 2010). Vi har ikke funnet informasjon om hvordan dette fungerer etter at implementeringsperioden ble utvidet til to år.

### Problemstilling for artikkelen

Formålet med denne artikkelen er å undersøke om Respekt som skoleomfattende utviklingsprosjekt kan antas å være et virksomt tiltak benyttet i vanlig praksis i Norge.

### Metode

Det er foretatt systematiske litteratursøk etter relevant publikasjoner i databasene Mbase, Medline, Psykinfo, NORART, Cochrane, Cristin, NORA, SCOPUS, SweMed i mars 2016. I tillegg har vi i kontakt med tiltakseier i Norge fått tilsendt bøker,

veiledere, og referanser som ikke ble fanget opp av søket, samt informasjon om implementeringsstrategi, spredning og kvalitetssikring av tiltaket. Det ble identifisert tre typer studier: norske effektstudier, internasjonale kunnskapsoppsummeringer og andre norske studier i henhold til kriteriene for klassifisering av tiltak i Ungsinn (Martinussen mfl., 2019).

## Resultater

### Resultater fra litteratursøk

Litteratursøket resulterte i 58 artikler og rapporter, der de fleste (55 treff) handlet om ulike sammenhenger ordet «respekt» inngikk og ikke Respektprogrammet. I tillegg fikk vi tilsendt en fullstendig litteraturliste og artikler fra tiltakseier som også inneholdt de tre relevante treffene fra litteratursøket. Basert på listen fra tiltakseier var det til sammen syv artikler som omhandlet evalueringer av Respektprogrammet. Dette inkluderte to effektstudier beskrevet i tre ulike artikler (Antonsen & Ertesvåg, 2010; Ertesvåg, 2009; Ertesvåg & Vaaland, 2009), en evaluering av et måleinstrument (Ertesvåg, 2011), samt tre ulike implementeringsstudier (Blossing & Ertesvåg, 2011; Ertesvåg, 2014; Ertesvåg, P. Roland, Vaaland, Størkersen & Veland, 2012), og en kvalitativ intervjuundersøkelse av ansatte ved fire skoler for å belyse hvilke forhold som var av betydning for om skolene videreførte Respektprogrammet (Ertesvåg, P. Roland, Vaaland, Størkersen & Veland, 2014). I tillegg var det tre artikler med meta-analyser der evaluering av Respektprogrammet inngikk (Farrington & Ttofi, 2009; Ttofi & Farrington, 2011; 2012). Respektprogrammet har også vært utgangspunkt for en rekke hovedoppgaver, rapporter, teoretiske arbeider og bokkapitler. Fullstendig oversikt over disse finnes på hjemmesiden til Læringsmiljøsentret.<sup>1</sup>

### Gjennomgang av beskrivelser

Respektprogrammet er godt beskrevet gjennom en grunnbok (E. Roland mfl., 2007) og seks hefter om

<sup>1</sup> <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/tidligere-prosjekter/respekt/vitskaplege-publikasjoner/?s=21865>

ulike tema: «Respektprogrammet» (E. Roland & Vaaland, 2011a) «Problematferd i skolen- Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd» (P. Roland, 2011), «Klasseledelse og atferdsvansker» (E. Roland & Vaaland, 2011b), «Implementering av skuleomfattande tiltak» (Ertesvåg & Størksen, 2011), «Emosjonelle vansker» (T. Idsøe og Idsøe, 2011) og «Samarbeid mellom hjem og skole» (Westergård og Fandrem, 2011). Her er målgruppe, målsetninger, faglige prinsipper, metoder for gjennomføring av programmet godt beskrevet (se tabell 1).

Tabell 1. Vurdering av tiltakets beskrivelse.

Dimensjoner i beskrivelsen	Ikke beskrevet	Noe beskrevet	Godt beskrevet
Problembeskrivelse			x
Målgruppe			x
Hovedmål			x
Sekundærmål			x
Utforming av tiltaket (som skoleutviklingsprosjekt)			x
Metoder som benyttes (i skoleutviklingsprosjekt)			x
Kjerneelementer/ fleksibilitet			x
Utøvere av tiltaket			x
Manual/veileder for utøvere			x
Materiell for mottakere av tiltaket			x
Undersøkelser som styrker beskrivelsen			x

## Nordiske effektstudier

Det foreligger syv artikler som på ulike måter evaluerer Respektprogrammet. Tre av disse er artikler basert på to effektstudier gjennomført med et alders kohort-design (Cook & Campbell, 1979; Olweus, 2005; Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Alderskohortdesignet er optimalt i studier av effektene av skoleomfattende program. I og med at alle studiene har funnet sted i skolen, som i denne sammenheng er «ordinær praksis» legger vi, basert på retningslinjene fra Society for Prevention Research (Flay mfl., 2005), til grunn at effektstudiene (se tabell 2) kan forstås som studier på effektiviteten av Respektprogrammet.

Ertesvåg og Vaaland (2007) analyserte data fra en pilotversjon av programmet som ble gjennomført ved fire skoler (tre barneskoler og en ungdomsskole.

Elevene og lærerne besvarte et spørreskjema som målte de fire formene for elevens problematferd som er programmets utfallsmål; disiplinproblemer (senere publisert i Vaaland, T. Idsøe & E. Roland, 2011), konsentrasjonsvansker (modifisert utgave av spørreskjema utviklet av Thuen og Bru (2000), mobbing (som består av spørsmål om å mobbe andre og være offer for mobbing; E. Roland & Idsøe, 2001) proaktiv aggresjon og tilhørighetsorientert proaktiv aggresjon (E. Roland & Idsøe, 2001)). Studien har fire måletidspunkt, fra tre måneder før programmet ble innført (T1) og med ett års mellomrom, til tre år senere (T4). Oppsummert viste resultatene at denne pilotversjonen av programmet hadde moderat effekt for noen klassetrinn, på noen av utfallsmålene. På bakgrunn av svarene fra elevene ble det funnet at konsentrasjonsvansker var moderat redusert fra T1 til T4 for klassetrinn 6.–8. For alle andre trinn oppgav lærerne at konsentrasjonsvanskene i liten eller ingen grad hadde blitt redusert. For disiplinproblem varierte effektene basert på elevenes svar fra små (9. klasse; Cohens  $d = 0,16$ ) til moderate (8. og 10. klasse; Cohens henholdsvis  $d = 0,50$  og  $d = 0,62$ ), mens lærerne rapporterte at programmet hadde liten effekt, uavhengig av klassetrinn. Pilotversjonen av programmet syntes å ha hatt liten effekt på elevenes rapportering av mobbing, særlig for utfallsvariabelen «utsatt for mobbing». Lærerne beskrev imidlertid en moderat reduksjon i mobbing (både utsatt for mobbing og mobbe andre), men bare for 7. klassetrinn i perioden fra T1 til T2.

Ertesvåg (2009) kartla elevenes oppfatning av lærernes akademiske og emosjonell støtte og monitorering av elevene, i tillegg til de tre formene for aggresjon som hos Ertesvåg og Vaaland, 2007) ved fire skoler (antas å være de samme som hos Ertesvåg & Vaaland, 2007), bortsett fra at kartleggingen her, for 5.–7. klassetrinn strakk seg over fire år (dvs. målinger fra T1–T5). Resultatene viste at elevene beskrev en bedring i lærernes ledelse av klassen, for alle klassetrinn, unntatt for 9. klassetrinn hvor målet på effektstørrelse tilsa at det var ingen endring for noen av målene på klasseledelse. For 6. klassetrinn tilsvarte økning i opplevelsen av lærernes



Tabell 2. Inkluderte nordiske effektstudier.

Studie/ Artikkel	Forskningsdesign	Deltakere	Måletidspunkter
Ertesvåg & Vaaland, 2007	Utvidet alderskohortdesign	5.–7 klassinger fra 3 skoler og 8–10. klassinger fra en ungdomsskole. Antall deltagere (responsrate) basert på selvrapport fra elevene er oppgitt til hhv 745 (81 %), 769 (86 %), 798 (89 %) og 792 (86 %) ved T1–T4.	Baseline (T1) og tre påfølgende (T2–T4) måletidspunkter for selvrapport. To måletidspunkter for lærersvar (T1 og T2).  Alle måletidspunkter med ett års mellomrom.
Ertesvåg, 2009	Utvidet alderskohort design	Samme utvalg som over for T1–T4, selvrapport fra 531 elever ved T5.	Baseline (T1) og fire påfølgende (T2–T5) måletidspunkter for selvrapport, med ett års mellomrom.
Antonsen, 2010	Utvidet alderskohort design	Elever ved ni barneskoler, to ungdomsskoler og en kombinert baren- og ungdomsskole. Selvrapport fra hhv 1960 (92 %), 1960 (93 %) og 1921 (92 %) ved T1–T3,	Baseline (T1) og to påfølgende (T1–T2) måletidspunkter for selvrapport

monitorering en stor effektstørrelse (Cohens  $d = 0,81$ ). Ellers var det kun små effekter. Med unntak av for 6. klassetrinn var det ingen sammenheng mellom elevenes svar og spørsmålene om klasseledelse og aggresjon.

Den tredje studien (Antonsen og Ertesvåg, 2010) er den eneste som er gjennomført på den endelige versjonen av programmet. Denne ble gjennomført på tolv skoler, bestående av ni barneskoler, to ungdomsskoler og en kombinert skole, over tre måletidspunkt, et år før (T1) og ett (T2) og to (T3) år etter innføringen av programmet. Utfallsmålene var de samme som hos Ertesvåg og Vaaland (2007), dvs. de fire formene for problematferd. Elevene svarte også på spørreskjemaet om tre former for aggresjon. I tillegg svarte elevene på et spørreskjema for å måle reaktiv, maktrelatert proaktiv og tilhørighetsorientert proaktiv aggresjon (E. Roland & Idsøe, 2001). Dette for å kontrollere for at effekter av Respektprogrammet på elevenes problematferd kunne forklares av alderskohortforskjeller i selvrapportert aggresjon. I denne studien, i motsetning til Ertesvåg og Vaaland (2007), var

effektene størst for disiplinproblemer, med moderat ( $d = 0,50 =$  effekt for 8. klassetrinn, og lave ( $d = 0,25–0,47$ ) for de andre klassetrinnene. Endringen i elevenes konsentrasjonsproblemer var betydelig mindre, og viste sågar ingen (for 5. og 7. klassetrinn) og negativ (for 9. og 10. klassetrinn) effekt. I samsvar med resultatene til Ertesvåg og Vaaland (2007) var innføringen av programmet forbundet med små effekter på mobbing. Det var imidlertid sterke effekter på elevenes selvrapporterte nivå av reaktiv aggresjon.

### Øvrige studier av Respektprogrammet.

I tillegg til disse tre artiklene på programmets effektivitet foreligger det fire artikler som tar for seg spesifikke problemstillinger knyttet til implementeringen av Respektprogrammet. Ertesvåg mfl. (2010) intervjuet prosjektgruppene ved de fire skolene fra Ertesvåg og Vaaland (2007) etter implementeringsperioden var avsluttet og halvannet år senere. Resultatene viste at bare en av de fire skolene hadde klart å videreføre programmet to og et halvår etter at implementeringen startet. En konklusjon fra denne studien var at en implemen-

teringsperiode på ett år var for kort til å sikre videreføring av programmet.

Ertesvåg (2011) fant ved hjelp av en konfirmatorisk faktoranalyse at myndig klasseledelse kunne operasjonaliseres i to faktorer, i henhold til Baumrinds (1971; 2005) teori: Varme og kontroll, basert på lærernes selvrappport over tre tidspunkt i forbindelse med implementeringen av Respektprogrammet. Resultatene viste at selv om begrepene til en viss grad overlappet med hverandre, målte de også adskilte fenomen, og en to-faktor struktur var vesentlig bedre enn en én-faktor struktur på lærenes besvarelse av spørreskjemaet for myndig klasseledelse.

Blossing og Ertesvåg (2011) analyserte intervju med lærerne ved skoler som ikke maktet å implementere Respektprogrammet og Kunnskapsløftet. Et felles trekk for disse skolene var at endringsarbeid i skolen ble forstått som individuell tilegnelse av kunnskap. På bakgrunn av disse resultatene mente Blossing og Ertesvåg (2011) at en forutsetning for at skoler skal lykkes i endringsarbeid er at skolen anerkjenner personalets kollektive læring som en forutsetning for at skolene kan gjennomgå endringer.

Ertesvåg (2014) studerte svarene fra 900 lærere som hadde deltatt i implementeringen av et skoleomfattende program (Respektprogrammet eller Håndbok i klasseledelse; Midthassel, 2006), før (T1), under (T2) og ved avslutningen (T3). Forskningsspørsmålene var om intervensjonen førte til at lærerne samarbeidet mer og om dette påvirket elevenes læringsmiljø. Dette er relevant når det gjelder Respektprogrammet, siden økt grad av samarbeid mellom lærerne er antatt å mediere læringsutbyttet til lærerne. Resultatene viste at begge intervensjonene var forbundet med økt grad av samarbeid mellom lærerne, og at graden av samarbeid økte mest hos lærerne i «Respekt-skolene». Graden av samarbeid forut for, men – interessant nok – ikke etter innføringen av Respektprogrammet, var forbundet med læringsutbytte til lærerne.

## Forskningsmetodisk kvalitet

Den forskningsmetodiske kvaliteten til de tre inkluderte studiene er vurdert ut fra klassifiseringskriteriene til Ungsinn (Martinussen mfl., 2019). Vurderingen av de tre artiklene på de ulike aspektene av forskningsmetodisk kvalitet er gjengitt i tabell 3.

### 1. Statistiske analyser

I alle de tre publikasjonene (Antonsen og Ertesvåg, 2010; Ertesvåg, 2009; Ertesvåg & Vaaland, 2007) som studerer programmets effektivitet, fremstår det som analysene ble gjennomført som en serie separate enveis variansanalyser (ANOVA) for hvert klasstrinn og for hver utfallsvariabel, med tid som eneste faktor. Dette innebærer 24 enveis ANOVAer (seks klasstrinn og fire utfallsmål) for elevenes problematferd (Antonsen og Ertesvåg, 2010; Ertesvåg & Vaaland, 2007), 18 enveis ANOVAer (seks klasstrinn og tre utfallsmål) for å analysere elevenes svar på spørsmålene om tre formene for lærerstøtte (Ertesvåg, 2009) og tilsvarende 18 enveis ANOVAer for å analysere elevenes svar på spørsmålene om tre formene for aggresjon (Antonsen & Ertesvåg, 2010; Ertesvåg, 2009; Ertesvåg & Vaaland, 2007).

Alle tre publikasjonene oppgir at signifikante resultat fra ANOVAene ble fulgt opp i form av post-hoc analyser. I rapporteringen av resultatene er imidlertid dette avgrenset til Ertesvåg (2009) og Ertesvåg og Vaaland (2007) i oppfølging av hovedeffektene på de tre formene for aggresjon (selv om rapporteringen av F-verdiene og frihetsgradene fra post-hoc analysene mangler). Ertesvåg og Vaaland (2007) rapporterer noen resultat fra post-hoc tester for de fire formene for problematferd, men to av de syv resultatene fra post-hoc analysene har ikke utgangspunkt i en signifikant effekt i ANOVA, og halvparten av de 24 signifikante effektene ble ikke fulgt opp. Ertesvåg (2009) rapporterer ikke resultatene fra post-hoc analyser av lærerstøtte, og Antonsen og Ertesvåg (2010) rapporterer ikke resultatene fra post-hoc analyser av problematferd. Det er ufullstendig rapportering av frihetsgradene fra ANOVAene hos Ertesvåg og Vaaland (2007) og Ertesvåg (2009), og hos Antonsen og

Tabell 3. Forskningsmetodisk kvalitet.

Studie	1. Statistiske analyser	2. Måling	3. Indre validitet	4. Tro mot tiltaket	5. Ytre validitet	Gj. snitt
Ertesvåg & Vaaland, 2007	2,5	3,5	2,5	3	4	3,1
Ertesvåg, 2009	2,5	3,5	2,5	3	4	3,1
Antonsen, 2010	2,5	3,5	2,5	3	4	3,1

Note. Ikke rapportert eller undersøkt = 0; Dårlig/utilfredsstillende = 1; Tilfredsstillende = 2; Godt = 3; Svært godt = 4.

Ertesvåg (2010) virker det som frihetsgradene er forvekslet mellom de ulike utfallsmålene.

Styrken på effektene er også kategorisert i henhold til Cohens *d* (Cohen, 1988), basert på sammenligninger mellom T2–T1 basert på lærernes svar på elevens problematferd (Ertesvåg & Vaaland, 2007), T2–T1 (Ertesvåg & Vaaland, 2007), T3–T1 (Antonsen, 2010), T4–T1 basert på elevenes svar på spørreskjema om problematferd (Ertesvåg & Vaaland, 2007), T4–T1 for tre områder av lærerstøtte for alle klassetrinn, og T5–T1 for 5.–7. klassetrinn (Ertesvåg, 2009). Alle sammenligninger er gjort i henhold til alderskohortdesignet.

Det er vanskelig å vurdere hvor mange post-hoc analyser av ANOVAene som faktisk er gjennomført. Men uansett om en legger til grunn at kun signifikante effekter er fulgt opp (Ertesvågs (2009) oppfølging av signifikante effekter på aggresjon alene la grunnlaget for 25 post-hoc analyser) eller det er basert på sammenligningene av effektstørrelser (Ertesvåg og Vaaland, 2007 rapporterer 72 effektstørrelser) eller ikke, er det, sammen med ANOVAene, snakk om et betydelig antall analyser.

Post-hoc analysene opererer med to signifikansnivå ( $p < 0,05$  og  $p < 0,001$ ). Basert på de tilgjengelige opplysningene, fremstår det som det kreves det minimale forskjeller i verdiene for at en sammenligning er signifikant på  $p < 0,001$  og  $p < 0,05$  nivå. Det er også usikkert om det faktisk er  $p < 0,001$ -nivået og ikke  $p < 0,01$  nivå som har blitt anvendt.

## 2. Målinger og måleinstrumenter

Programeffektene hos Ertesvåg og Vaaland (2007) og Antonsen og Ertesvåg (2010) er målt i form av spørreskjema som måler følgende områder: Disiplinproblem («disobedience» hos elevene og «disturbance» hos lærerne), konsentrasjonsvansker

(«off-task behavior» hos elevene) mobbing (mobbe andre og å bli mobbet hos elevene). Hos Ertesvåg (2009) er effektene målt i form av spørreskjema som måler elevenes opplevelse av lærernes emosjonelle og akademiske støtte og kontroll («monitoring») og spørreskjema for reaktiv, proaktiv makt aggresjon og proaktiv tilhørighetsorientert aggresjon. Cronbachs alfa for alle disse måleinstrumentene viser at det gjennomgående er god indre konsistens for alle delskalaene. Resultatene fra en konfirmatorisk faktoranalyse viste at en modell med en tre-faktor struktur for skalaene for de tre ulike formene for aggresjon hadde en signifikant bedre tilpasning til data enn både en én-faktor og en to-faktor modell (E. Roland & Idsøe, 2001). God tilpasning til data er også funnet i en annen studie hvor en har brukt konfirmatorisk faktoranalyse for å analysere sammenhengen mellom aggresjon og mobbing (Fandrem, Strohmeier, & E. Roland, 2009). I tillegg har E. Roland (2002) studert måleegenskapene ved de to delskalaene for proaktiv aggresjon, og funnet at scorene for disse korrelerte. Resultatene fra denne studien viste også at det ikke var store forskjeller mellom korrelasjonene mellom disse to formene for proaktiv aggresjon og skårene på skjema som måler det å mobbe andre og depressive symptomene. Begge formene for proaktiv aggresjon er også signifikante prediktorer for å mobbe andre, hvor skårene på skjema for proaktiv tilhørighetsorientert aggresjon synes å være sterkest prediktor i utvalget av 8. klassinger.

Spørreskjemaet for konsentrasjonsvansker («off-task behavior») som er brukt i de tre artiklene som kartlegger programmets effektivitet er en modifisert utgave av Thuen og Brus (2000) spørreskjema for å måle elevens oppfatning av «on-task orientation», og negasjonen «off-task orientation» hos Thuen og Bru (2004), som opprinnelige bestod av fire ledd, men hvor det er lagt til et ledd i studiene av

programeffekter (Ertesvåg & Størksen, 2007; Ertesvåg, 2009; Antonsen & Ertesvåg, 2010). Thuen og Bru (2000) fant at dette målet på konsentrasjonsvansker korrelerte signifikant med elevenes opplevelse av hvor meningsfullt skolearbeidet var, noe som er en styrke for spørreskjemaets begrepsvaliditet.

Bru mfl. (2002) fant støtte for at «off-task orientation» best kan forstås som en faktor, basert på en uavhengig eksplorerende og en konfirmatorisk faktoranalyse basert på hver sin halvpart av data fra et stort nasjonalt representativt utvalg av 6. og 9. klassinger. Samme konklusjon kom Thuen og Bru (2004) til når «off-task orientation» ble analysert sammen med emosjonelle problem fra Hopkins Symptom Checklist (Derogatis, Lipman, Rickels, Uhlenhuth, & Covi, 1974) og eksternaliserte vansker (Bru, Murberg, & Stephens, 2001). Videre fant Bru (2006) at elevenes skåre på «on-task orientation» samvarierte med deres «cognitive competence» og «relevance of school-work» og negativt med «oppositon to teachers». Oppsummert tyder dette på at spørreskjemaet bestående av fire ledd for å måle konsentrasjonsvansker har god begrepsvaliditet. Det vurderes som sannsynlig at dette også gjelder for spørreskjemaet som er brukt i de tre artiklene for å evaluere effekten av programmet.

Spørreskjemaet for å måle mobbing er utviklet ved Læringsmiljøseneteret, som del av et spørreskjema utviklet for å måle skolemiljøet «School Environment Questionnaire (E. Roland og T. Idsøe (2001), og består av en definisjon av mobbing og fire spørsmål om de har vært utsatt for mobbing og fire spørsmål om de mobber andre. E. Roland og T. Idsøe (2001) har brukt konfirmatorisk faktoranalyse for å analysere måleegenskapene ved de to skjemaene for mobbing sammen med tre spørreskjema for å måle henholdsvis reaktiv og proaktiv makt-aggresjon og proaktiv tilhørighetsorientert aggresjon (som også ble benyttet av Ertesvåg, 2009) hos 5. og 8. klassinger. Skårene på skjemaet for å måle mobbing av andre samvarierte hos 5. klassinger både med målet på reaktiv aggresjon og proaktiv tilhørighetsorientert aggresjon (særlig hos gutter), men ikke med målet proaktiv makttaggresjon. For 5. klassingene sam-

varierte det å være utsatt for mobbing også med reaktiv aggresjon, og for gutter – men ikke for jenter – med proaktiv makttaggresjon. Mens det for jenter – men ikke gutter – var en signifikant samvariasjon mellom proaktiv tilhørighetsorientert aggresjon og det å bli utsatt for mobbing. For 8. klassingene var det ingen statistisk samvariasjon mellom det å være utsatt for mobbing og skårene på noen av skjemaene for aggresjon, mens proaktiv tilhørighetsorientert aggresjon og – for guttene proaktiv makttaggresjon – samvarierte med å mobbe andre. Det er henholdsvis moderat og ingen samvariasjon mellom det å bli utsatt for mobbing og å mobbe andre for 5. og 8. klassingene (E. Roland & T. Idsøe, 2001). Vi har ikke funnet resultat fra analyser som kan indikere i hvilken grad de fire leddene for hver av skalaene organiserer seg i teoretisk meningsfulle komponenter eller faktorer.

Spørreskjemaet for å måle elevenes opplevelse av lærerstøtte og oppfølging bestod av tre delskalaer (akademisk støtte: fire ledd; emosjonell støtte: fire ledd og monitorering seks ledd utviklet av Bru mfl. (1998). Det er mindre forskjeller i leddenes ordlyd mellom de to artiklene, men vi legger til grunn at dette skyldes forskjeller i den engelske oversettelsen. Resultatene fra både en eksplorerende og konfirmatorisk faktoranalyse av disse tre og tre andre spørreskjema hos Bru mfl. (2002) viste at elevenes svar på dette spørreskjemaet organiserte seg i de tre faktorer i henhold til de tre delskalaene både basert på resultatene fra en eksplorerende og konfirmatorisk faktoranalyse. Resultat fra en multivariat flernivå regresjonsanalyse viste at alle tre delskalaene også predikerte elevenes beskrivelse av konsentrasjonsproblem og disiplinproblem i klassen, men ikke mobbing.

Måling av elevenes problematferd synes samlet sett å være en styrke ved effektivitetsstudiene på Respekt der ulike analyser er gjort for å undersøke skalaenes reliabilitet og validitet.

### 3. Indre validitet

Alle effektstudiene har benyttet en versjon av selection cohort design (Cook & Campbell, 1979), også kjent som alders-kohort designet (Olweus &

Alsaker, 1991). Fordelen med dette designet er at det gjør det mulig å sammenligne tilsvarende alderskohorter – i dette tilfelle klassetrinn, før og etter intervensjonen. Effekten av programmet kan dermed måles ved å for eksempel sammenligne forekomsten av ulike former for negativ atferd på femte klassetrinn etter innføringen av programmet med forekomsten hos elevene på femte klassetrinn før innføringen av programmet. Svakheter ved dette forskningsdesignet er at det er sårbart for seleksjonsmekanismer. Studiene på Respektprogrammets effektivitet har forsøkt å kontrollere for eventuelle kohorteffekter av elevenes aggresjonsnivå.

Likevel er det en rekke andre mulige seleksjonsmekanismer som det ikke er kontrollert for. I perioden programmet ble innført har både undervisning og sosial omgang blant elevene endret karakter på grunn av digitalisering i form av økt tilgang til PC på skolen og smart-telefoner privat blant barn og unge. Slike forhold kan ha påvirket elevenes sosiale omgangsform og –tone, inkludert problematferden programmet retter seg mot. Dette er erkjent i studiene av programmet, men det fremgår ikke at en har forsøkt å dokumentere hvor stor slik påvirkning eventuelt kan være. Bortsett fra hos Ertesvåg (2009), som vurderte om forskjeller i elevenes nivå av proaktive og reaktive aggresjon mellom de ulike kohortene kunne forklare effektene av Respekt. Det er imidlertid uklart om dette virkelig er en tredje variabel, og enda mindre om og hvordan en kan bruke disse resultatene til å korrigere for mulige historieeffekter. Selv om det aktuelle designet altså har noen svakheter, anser vi det som godt egnet til å undersøke effekten av et skoleomfattende tiltak.

#### 4. Troskap mot tiltaket

Troskap mot tiltaket er antatt ivaretatt gjennom forankringsseminaret med prosjektgruppen og senere med alle skolens ansatte, én dagersseminarene som gjennomføres i forlengelsen av hver av de seks kursdagene i implementeringsperioden, i tillegg til den løpende kontakten mellom program-eier og skolene, og kartleggingen i form av elev- og lærerundersøkelsen. All den tid Respektprogrammet primært utgjør en ramme for at skolene kan jobbe systematisk med elevers problematferd heller enn å

presentere en manual for hvordan ulike problem skal håndteres, vil vurdering av skolenes troskap mot tiltaket like mye være rettet mot utviklingsprosessen som tiltakene til programmet. Etter det vi kan se foreligger det ikke undersøkelser eller vurderinger av dette. Det synes dermed vanskelig å vurdere om beskrivelse av arbeidsform slik det gjøres i dette programmet er tilstrekkelig til å sikre høy grad av troskap mot tiltaket.

#### 5. Ytre validitet

Studiene er gjennomført i en vanlig skolesetting. Representativiteten til skolene som har deltatt i de tre studiene er ikke beskrevet. Ertesvåg (2009) beskriver at alle skolene i Oslo ble invitert til å delta, men ikke i hvilken grad skolene som deltok er representative for hele utvalget av skoler. Det utgjør en trussel mot den ytre validiteten. Hos Ertesvåg og Vaaland (2007) er det i appendiks oppgitt gjennomsnitt og standardavvik for de fire utfallsmålene, hentet fra en nasjonal survey fra et randomisert utvalg av skoler for elever i 5.–10. klasse i 2001. Ved å sammenligne disse resultatene fremgår det at deltagerne i all hovedsak ikke skiller seg fra deltagerne i den nasjonale survey. Unntaket er at elevene på 8. og 9. klassetrinn, hvor elevene i effektstudien ved baseline oppgir noe mindre disiplinproblem enn elevene på tilsvarende trinn gjør i den nasjonale surveyen.

#### Effekter

Tabell 4 viser en oversikt over effektstørrelser for de viktigste utfallsmålene innenfor hovedinnsatsområdene disiplinproblem, konsentrasjonsvansker, mobbe andre og blir mobbet. I tillegg til utfallsmålene for elevens opplevelse av lærerstøtte.

Hos Ertesvåg og Vaaland (2007) er de oppgitte effektene (i form av Cohens *d*) basert på sammenligninger mellom T2 og T1 (uttrykk for effektene ett år etter implementering) både for selvrappport og lærersvar og mellom T4 og T1 (ett år etter avsluttet implementering) for selvrappport. For sammenligningene mellom T2–T1 varierte effektstørrelsene for disiplinproblem mellom 0,13–0,30 basert på selvrappport (hvorav tre var statistisk signifikante på  $p < 0,05$  nivå) og mellom 0,13–0,37 basert på lærersvar (ingen statistisk signifikante effekter). For



konsentrasjonsvansker varierte effektstørrelsene mellom 0,02–0,60 (hvorav en var statistisk signifikant på  $p < 0,001$  nivå), basert på selvrappport, og mellom 0,01–0,58, basert på lærersvar (ingen signifikante effekter). For å mobbe andre varierte effektstørrelsene mellom 0,02–0,20, basert på selvrappport og 0,05–0,56 basert på lærersvar (ingen signifikante effekter verken for selvrappport eller lærersvar). For å være utsatt for mobbing varierte effektstørrelsene mellom 0,02–0,20 basert på selvrappport og mellom 0,02–0,50 for lærersvar (ingen signifikante effekter verken for selvrappport eller lærersvar).

For sammenligningene mellom selvrappporterte svar T4 med T1 varierte effektstørrelsene for disiplinproblem mellom 0,16–0,62 (hvorav to var statistisk signifikante på  $p < 0,05$  nivå, og tre på  $p < 0,001$  nivå), for konsentrasjonsvansker mellom 0,13–0,65 (hvorav en var statistisk signifikant på  $p < 0,05$  og fire på  $p < 0,001$  nivå), for å mobbe andre mellom 0,02–0,20 (hvorav en var statistisk signifikant på  $p < 0,05$  og to på  $p < 0,001$  nivå), for å være utsatt for mobbing mellom 0,15–0,41 (hvorav to var statistisk signifikante på  $p < 0,005$  nivå).

Hos Ertesvåg (2009) er effektstørrelsene beregnet ut fra sammenligner mellom T4 og T1 for alle klassetrinn, og mellom T5 og T1 for 5.–7. klasse. For sammenligningene mellom T4–T1 varierte effektstørrelsene for skolefaglig støtte mellom 0,12–0,47 (hvorav tre sammenligninger var statistisk signifikante på  $p < 0,05$  nivå, og en på  $p < 0,001$  nivå), for emosjonell støtte varierte effektstørrelsen mellom 0,21–0,70, hvorav en sammenligning var

statistisk signifikant på  $p < 0,001$  nivå og tre sammenligninger var statistisk signifikante på  $p < 0,05$  nivå, inkludert for 6. klasse som ga lavere skåre ved T4 enn T1)) For elevenes beskrivelse av læreres monitorering varierte effektstørrelsene mellom 0,05–0,74, hvorav to sammenligninger var statistisk signifikant på  $p < 0,05$  nivå og to på  $p < 0,01$  nivå).

For sammenligningene mellom T5 og T1 for 5.–7. klassetrinn varierte effektstørrelsene for skolefaglig støtte 0,16–0,45 (alle sammenligningene statistisk signifikante, en på  $p < 0,05$  og to på  $p < 0,001$ ), for emosjonell støtte mellom -0,11–0,42 (en signifikant på  $p < 0,01$  og to på  $p < 0,05$ , hvorav en som viste negativ effekt for 6. klasse) og for monitorering mellom 0,35–0,81 (alle sammenligningene signifikante, to på  $p < 0,001$  og en på  $p < 0,05$  nivå).

Hos Antonsen og Ertesvåg (2010) er effektstørrelsene beregnet basert på sammenligninger av elevenes selvrappport ved T3 og T1, og varierte mellom 0,25–0,50 for disiplinproblem (hvorav alle sammenligningene er statistisk signifikante), mellom -0,11–0,25 for konsentrasjonsproblemer (hvorav to er statistisk signifikante), mellom 0,09–0,45 (hvorav to var statistisk signifikante) og mellom -0,02–0,35 (hvorav altså ingen av sammenligningene var statistisk signifikante).

### Implementeringskvalitet

Som et skoleomfattende utviklingsprosjekt vurderer vi programmet til å ha høy implementeringskvalitet. For beskrivelse av kvalitetssikringssystemer for implementering, se innledning. For vurdering av implementeringskvalitet, (se tabell 5).

Tabell 4. Effektstørrelser for innsatsområder.

Artikkel	Elevvariabler				Lærevariabler		
	Disiplin	Konsentrasjon	Mobbe andre	Utsatt for mobbing	Akademisk støtte	Emosjonell støtte	Monitorering
Ertesvåg & Vaaland, 2007	0,16–0,64	0,13–0,60	0,02–0,44	0,04–0,41			
Ertesvåg, 2009					0,12–0,47	-0,21–0,70	0,05–0,74
Antonsen, 2010	0,25–0,50	-0,11–0,25	0,09–0,45	-0,02–0,35			

Note. Effektstørrelser er Cohens  $d$  (Cohen, 1988), beregnet ut fra oppgitt mål på sentraltendens og standardavvik i alderskohortene. Sistnevnte er omregnet til et felles standardavvik for gruppene. Positive effektstørrelser angir effekter i favor av programmet. Intervallene angir variasjonsbredden for effektstørrelser innenfor hvert innsatsområde.

Tabell 5. Implementeringskvalitet.

Kategori	Ja	Nei	Ikke relevant
1. Implementeringsstøtte	x		
2. Kvalifikasjonskrav			x
3. Opplæring	x		
4. Sertifiseringsordninger			x
5. Monitorering av fidelity/etterlevelse			x
6. Veiledning	x		
7. Identifisering av målgrupper	x		
8. Kartleggings- og vedlikeholdsverktøy	x		
9. Strategier for tilpasning	x		
<b>Samlet skåre</b>	<b>Σ 6/9</b>		

## Diskusjon

Formålet med denne artikkelen er å undersøke om Respekt som et skoleomfattende utviklingsprogram styrker klasseledelse i form av elevenes opplevelse av lærernes akademiske støtte, emosjonelle støtte og monitorering (Ertesvåg (2009) og forebygger og reduserer elevers problematferd i form av disiplinproblemer, konsentrasjonsproblemer og mobbing (Ertesvåg & Vaaland, 2007; Antonsen & Ertevåg, 2010) når det tilbys i vanlig norsk praksis. I det følgende diskuteres resultatene i forhold til kriteriene for klassifisering i Ungsinn, og som grunnlag for artikkelens avsluttende konklusjon.

## Beskrivelse

Programmets innsatsområder, prinsippene det bygger på og dets målsetninger er godt beskrevet gjennom en grunnbok og seks hefter. Programmet beskriver hvordan skolene kan legge til rette for en skoleutviklingsprosess i form av implementering av et etablert skoleomfattende tiltak og for en innovasjonsprosess i skolen, hvor en skole utvikler egne skoleomfattende tiltak. IGP-refleksjonsmetodikken er godt beskrevet, og synes å være en relevant arbeidsmetodikk i en skole-kontekst. I tillegg inneholder programmets faglige føringer og prinsipp som skal lede frem til prinsippet om myndig klasseledelse og øvrige tiltak for at skolen

skal kunne forebygge og redusere elevers problematferd (E. Roland & Vaaland, 2011a).

## Teoretisk rasjonale

Programmet har en teoretisk forankring i modell for myndig klasseledelse som er basert på Baumrinds (1966; 1971; 2005) modell for den autoritative forelderrollen, og modeller for hvordan implementere, institusjonalisere og vedlikeholde en kultur for refleksjon blant ansatte rundt det å være autoritative voksne for elevene. I tillegg bygger Respektprogram på en teoretisk forståelse av problematferd i skolen som uttrykk for ulike former for aggresjon.

## Antall effektstudier

Vi har identifisert tre publikasjoner som formidler resultater fra to effektstudier av Respekt der begge er gjennomført i Norge.

## Forskningsdesign

Beregning av effektene i alle tre studiene er basert på statistiske analyser etter et alderskohort design. Dette designet vurderer vi er godt tilpasset de forskningsmessige problemstillingene omkring programmets effektivitet.

## Forskningsmetodisk kvalitet

Intervensjonsstudiene holder moderat til god forskningsmetodisk kvalitet. Styrkene er for det første at de sentrale utfallsmålene fremstår å være målt på en pålitelig og valid måte i form av egenutviklede spørreskjema som er relevante for de aktuelle målsetningene for programmet. Selv om spørreskjemaene i stor grad er validert mot hverandre, synes de statistiske modellene for å validere spørreskjemaene å være basert på rimelige antagelser om sammenhenger, og måleinstrumentene anses derfor å holde høy forskningsmetodisk kvalitet. En annen styrke er studienes ytre validitet i kraft av at de er gjennomført i skolen, og i form av evaluering av et tiltak som implementeres i tråd med skolens infrastruktur. Det er derfor grunn til å tro at studiene har høy overføringsverdi.

En svakhet med publikasjonene som vurderer effektiviteten til programmet er at analysene ikke har vært gjennomført som flernivå-analyser, at signifikansnivået ikke er tilpasset det store antall separate ANOVAer og post-hoc analyser, at det ikke er en felles strategi for hvordan effektene av programmet skal analyseres og at det mest liberale signifikansnivået har blitt brukt ved post-hoc analyser. Analysene av effektene på problematferd (Antonsen & Ertesvåg, 2010; Ertesvåg & Vaaland, 2007) og opplevelse av lærerstøtte (Ertesvåg, 2009) er heller ikke forankret i hovedeffektene fra ANOVAene, og for lærersvar på hovedinnsatsområdene presenteres ikke resultatene fra ANOVAene. Samlet sett fremstår det som effektene av programmet har blitt analysert på en måte som øker faren for Type 1 feil, og at resultatene således overvurderer effektene av programmet.

Både hos Ertesvåg (2009) og særlig hos Ertesvåg og Vaaland (2007) er det for få skoler inkludert til å gjennomføre flernivåanalyser. Dette kunne imidlertid vært mulig hos Antonsen og Ertesvåg (2010).

Det kontrolleres ikke for om elevenes og lærernes svar er høyt korrelert både innad på skolen, og særlig innad i klassen. I en omfattende studie av sammenhengene mellom elever og læreres vurdering av elevers psykososiale læringsmiljø fant Espelage mfl. (2014) at det var høyt samsvar mellom 3616 elever og 1447 læreres vurdering av elevenes psykososiale læringsmiljø ved 36 ungdomsskoler ved to delstater i Midtvesten, USA. I jo større grad lærerne og andre ansatte ved disse skolene beskrev mobbing som et problem ved skolen, desto oftere beskrev elevene tilfeller av fysisk aggresjon og krenkende opplevelser og desto mindre villighet fra skolens side til å gripe inn i saker som omhandlet mobbing.

Det er også en svakhet at elevenes problematferd i to av de tre artiklene bare er basert på elevenes selvrapport. Hos Ertesvåg og Vaaland (2007) er effektene av tiltaket målt i form av lærernes beskrivelser, men sammenligningen er bare gjort med måling ett år etter at tiltaket startet, og således bare et begrenset mål på effektene av programmet.

Når det gjelder programlojalitet (fidelity) er dette vanskelig å vurdere, siden Respektprogrammet åpner for en ikke ubetydelig grad av lokale tilpasninger noe som gjør det vanskelig å vurdere i hvilken grad tiltakene som skolene utvikler innenfor innsatsområdene er tro mot programmet. Spørsmålet om programlojalitet blir dermed i stor grad et spørsmål i hvilken grad skolene faktisk implementerer arbeidsmetodikken til programmet og følger de faglige hovedprinsippene. Basert på beskrivelsene vil vi kunne anta at arbeidsmetodikken er en tilnærming som er tilpasset skolen som system, men vi mener det hadde vært verdifullt om dette forholdet ved programmet hadde inngått i selve evalueringen. Når det gjelder de faglige hovedprinsippene, tyder resultatene hos Ertesvåg (2009) at implementering av Respektprogrammet faktisk fører til endring i elevenes opplevelse av lærernes klasseledelse i tråd med prinsippet om autoritative voksne. Dette er et betydningsfullt funn all den tid Ertesvåg (2011) viste at elevene oppfatter lærernes klasseledelse langs de latente faktorer (Kontroll og Varme) og er i tråd med en todimensjonal modell for klasseledelse (Pellerin, 2005). For de tre andre hovedprinsippene er det vanskeligere å konkludere, siden det ikke er opplyses i hvilken grad implementering av programmet faktisk fører til økt bredde, konsistens og kontinuitet i skolens utviklingsarbeid.

Alle studiene på programmets effektivitet er gjennomført i skolen, på en måte som synes å være i overenstemmelse med skolen som kompleks organisasjon, noe som tilsier at programmet har høy ytre validitet. En styrke er at datagrunnlaget for studiene er basert på langtidsmålinger, noe som innebærer at effektene av programmet er basert på effektene av videreføring av programmet.

## Effekter

Effektstørrelsene i disse studiene uttrykkes hovedsakelig i form av Cohens  $d$  (1992) som er det lettest tolkbare uttrykket for effektstørrelse når en sammenligner to grupper.

På den ene siden er det snakk om forebyggende intervensjoner på gruppenivå i forhold til lav-

frekvente problem (noe som gjennomsnitt og standardavvik også viser i effektstudiene av Respekt) som gjør at en kan hevde at dette er for strenge kriterier å operere med. På den andre side foretas beregningene av effektstørrelser i det utvidede kohortdesignet som Respektprogrammet evalueres etter, på grunnlag av innen-gruppe sammenligninger, noe som gjør at korrelasjonene mellom skårene før og etter intervensjonen antagelig er høyere enn i effektstudier hvor grupper er randomisert til ulike betingelser.

### Implementeringskvalitet

Beskrivelsen av programmet inneholder en rekke konkrete forslag til skolene om hvordan de kan sikre at implementeringskvaliteten er høy. Basert på opplysninger fra semistrukturerte intervju med prosjektgruppen ved fire av de 30 barne- og ungdomsskolene i Oslo som innførte programmet, ved avslutning av en ettårig implementeringsperiode og to og ett halvt år senere, fant Ertesvåg (2014) at forhold knyttet til skolens ledelse, felles innsats fra de ansatte og systematisk planlegging i implementeringsperioden var avgjørende for om skolene lykkes med å institusjonalisere tiltaket og vedlikeholde effektene uavhengig av ekstern støtte. Kun ved en av de fire skolene var programmet aktivt i bruk to og ett halvt år etter implementeringsperioden var avsluttet. Det er mulig at dette ville vært annerledes etter at implementeringsperioden ble utvidet til to år.

### Konklusjon

Tiltaket Respekt er godt beskrevet i brosjyrer og materiell og har en teoretisk rasjonale basert på vel-etablert teori. Effekten av tiltaket er undersøkt i tre studier gjennomført av tiltaksutvikler begge med et alderskohort-design. Studiene er gjennomført med god forskningsmetodisk kvalitet og det er funnet enkelte effekter på sentrale utfallsmål, men ikke konsistent for samtlige aldersgrupper av elevene og lærere.

Tiltaket klassifiseres på nivå 4: Tiltak med tilfredsstillende dokumentasjon på effekt.

## Referanser

- Antonsen, T. E. & Ertesvåg, S. K. (2010). Godt læringsmiljø og bedre læring gjennom implementering av skoleomfattende tiltak? *Spesialpedagogikk*, 75(3), 33–46.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53; 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12–29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.*, Prentice Hall.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (108), 61–69. <https://doi.org/10.1002/cd.128>
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *106*(1), 59–73. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.106.1.59>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844–850. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 23–43. <https://doi.org/10.1080/00313830500372000>
- Bru, E., Murberg, T. A. & Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24(6), 715–727. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0434>
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287–307. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108(1), 273–279. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.273>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317–2327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x>
- Crick, N. & Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993–1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x>
- Derogatis, L. R., Lipman, R. S., Rickels, K., Uhlenhuth, E. H. & Covi, L. (1974). The Hopkins symptom checklist (HSCL). *Modern Problems of Pharmacopsychiatry*, 7(0), 79–110. <https://doi.org/10.1159/000395070>
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S. & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1289–1299. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9251-7>
- Dodge, K. A. (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression*. Paper presented at the EarlsCourt Symposium on Childhood Aggression, Jun, 1988, Toronto, ON, Canada.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.53.6.1146>
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press. <https://doi.org/10.1037/10022-000>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Stormark, K.M., Mørch, W-T. & Martinussen, M. (2021). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Respekt. (2.utg.). *Ungsinn 2:1* Hentet fra: [https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/respekt-2-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/respekt-2-utg/)



- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership: The effect of a school development programme. *Educational Psychology, 29*(5), 515–539. <https://doi.org/10.1080/01443410903122194>
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.002>
- Ertesvåg, S. K. (2014). Teachers' collaborative activity in school-wide interventions. *Social Psychology of Education, 17*(4), 565–588. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9262-x>
- Ertesvåg, S. K. (2015). Improving anti-bullying initiatives: The role of an expanded research agenda. *Journal of Educational Change, 16*(3), 349–370. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9232-2>
- Ertesvåg, S. K., Roland, P., Vaaland, G., Størksen, S. & Veland, J. (2010). The challenge of continuation: Schools' continuation of the Respect program. *Journal of Educational Change, 11*(4), 323–344. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9118-x>
- Ertesvåg, S. K. & Størksen, S. (2011). Implementering av skuleomfattande arbeid. Senter for atferdsforskning, Universitet i Stavanger.
- Ertesvåg, S. K. & Vaaland, G. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Journal of Educational Psychology, 27*(6), 713–736. <https://doi.org/10.1080/01443410701309258>
- Espelage, D. L., Low, S. K. & Jimerson, S. R. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization, and bully perpetration: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 233–237. <https://doi.org/10.1037/spq0000090>
- Espelage, D. L., Polanin, J. R. & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 287–305. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000072>
- Evertson, C. M. (1994). *Classroom management for elementary teachers* (3. utg.) Allyn & Bacon.
- Evertson, C. M. (2006). Classroom management as a field of inquiry. I C. M. Evertson & C. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fandrem, H. & Roland, E. (2002). Strategier for lokalt utviklingsarbeid. I Vaaland, G. S. (Red) *Systemarbeid – Et Samtak-eksempel* (s. 12–24). Universitetet i Stavanger.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence, 29*(6), 898–923. <https://doi.org/10.1177/2F0272431609332935>
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews, 6*(1), i-148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., . . . Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science, 6*(3), 151–175. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-5553-y>
- Frick, P. J. & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(1), 54–68. <https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP33016>
- Fullan, H. (2007). *The new meaning of educational change: Causes and processes of implementation and continuation* (4. utg.). Teachers College Press.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949–967. <https://www.jstor.org/stable/3696607>
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership & Management, 21*(3), 261–270. <https://doi.org/10.1080/13632430120074419>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., Relyea, N. & Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *73*(4), 1101–1118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00460>
- Martinussen, M., Reedt, C., Eng, H., Neumer, S.-P., Patras, J. & Mørch, W.-T. (2019). *Kriterier og prosedyrer for vurdering og klassifisering av tiltak* (2. utgave v2.1). RKBU Nord, UiT Norges arktiske universitet. [https://ungsin.no/wp-content/uploads/2019/07/Ungsinn\\_kriterier\\_screen\\_2019-V2.1.pdf](https://ungsin.no/wp-content/uploads/2019/07/Ungsinn_kriterier_screen_2019-V2.1.pdf)

- Midthassel, U. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435–456. <https://doi.org/10.1177/0013161X03261801>
- Midthassel, U. & Bru, E. (2001). Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21(3), 229–242. <https://doi.org/10.1080/01443410120065441>
- Midthassel, U. V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365–383. <https://doi.org/10.1177%2F1741143206065270>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283–303. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.02.003>
- Roland, E. (1998). *School influences on bullying*. Doctoral thesis from the School of Education, University of Durham.
- Roland, E. (2000). *Elevkollektivet*. Rebell forlag.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28(3), 198–206. <https://doi.org/10.1002/ab.90022>
- Roland, E., Bjørnsen, G. & Mandt, G. (2003). Taking back adult control: A report from Norway. I P. K. Smith (red.), *Violence in schools: The response in Europe* (p. 200–215). Routledge Falmer.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 44(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446–462. <https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Roland, E., Vaaland, G. & Størksen, S. (2007). *Respekt: grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2011a). Klasseledelse og atferdsvansker. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2011b). Respektprogrammet. Senter for atferdsforskning. Universitetet i Stavanger.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446–462. <https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd*. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451–475. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00124-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00124-3)
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior* 28(1), 30–44. <https://doi.org/10.1002/ab.90004>
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Elsevier.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1975). *Group processes in the classroom*. W.C. Brown.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton, Mifflin and Company.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50. [https://doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03)
- Thuen, E. & Bru, E. (2000). Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21(4), 393–413. <https://doi.org/10.1177%2F0143034300214004>

- Thuen, E., & Bru, E. (2004). Coping styles and emotional and behavioural problems among Norwegian grade 9 students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), 493–510. <https://doi.org/10.1080/003138042000272140>
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv: Skolevurdering i praksis*: Universitetsforlaget.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, 133, 85-98. <https://doi.org/10.1002/yd.20009>
- Vaaland, G. S., Idsoe, T. & Roland, E. (2011). Aggressiveness and disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539850>
- Vetthus, B. (2002). *Konsentrasjonsvansker i skolen: en samling erfaringer til bruk ved refleksjon omkring tilrettelegging i skolen*. Info Vest.
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. *Developmental origins of aggression*, I R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (red.), *Developmental origins of aggression* (s. 178–201). The Guilford Press.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43(4), 495–505. <https://doi:10.1111/1469-7610.00040>
- Wang, M. T. & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*. 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

Som alle artikler i Ungsinn, kan denne fagfelleverderte artikkelen arkiveres og distribueres fritt for alle slags formål på følgende vilkår: korrekt referanse skal oppgis (se bunn tekst), ingen kommersiell bruk og ingen bearbeidelse av tekst eller innhold.

Mottatt 12.05.2020.

Godkjent 07.04.2021.

Publisert 23.09.2021.

Redaktør: Charlotte Reedtz.