

**Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid -**

**Erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet**

**Publisert i Spesialpedagogikk nr. 01 2009 s. 4-11**

Dr. Unni Vere Midthassel og Dr. Sigrun Ertesvåg  
Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger

## Ingress

Hva er rektors motivasjon for å gjennomføre et skolebasert program og hvor klar er skolen for oppgaven de går i gang med? Hvordan påvirker hvor klare de er, implementeringsarbeidet?

Artikkelen bygger på artikkelen ”Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools” (Midthassel & Ertesvåg, 2008) De skolene som var best forberedt på arbeidet møtte færrest utfordringer underveis. I disse skolene gled arbeidet i programmet godt sammen med øvrig arbeid, uten at det krevde for mye energi. Et viktig spørsmål denne studien reiser er hvordan en kan hjelpe skoler som bare er delvis klare til en vellykket implementering?

## Introduksjon

Å implementere program slik at de skaper endring i skolen har vist seg å være vanskelig. Forskning har vist at skoler ikke responderer rasjonelt til endringsinitiativ (McLaughlin, 1990; Stoll 1998; Cuban, 1999; Reynolds et al. 2000) og at skoler reagerer ulikt. For eksempel viste en studie av Short et al. (1994) at skolene var forskjellige både når det gjaldt synet på endring og hvordan de organiserte og gjennomførte endringsarbeidet. Ut fra dette karakteriserte forskerne skolene som *endringsvillige, fra det ene til det andre og endringsvegrende*.

I følge litteratur om planlagt endring, består endringsprosessen av tre faser: initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan, 2001; Reynolds et al. 2000). Selv om disse fasene ikke beskriver en enkel og lineær prosess foreslår de en retning fra initiering via implementering og til institusjonalisering. Man kan argumentere for at initieringen handler om å gjøre skolen forberedt/klar til endringen.

### Å være klar for endringen

Litteraturen peker på at hvordan et endringsarbeid initieres og skolens evne til å håndtere initieringen har betydning (Fullan 2001; Reynolds et al. 2001). Det har særlig vært fokusert på rektors rolle i å søke etter ytre impulser for å forbedre sider ved skolens virksomhet og å kunne velge mellom ulike program (for eksempel Reeves et al. 2001). Rektors interesse for et fagfelt og endringskunnskap har vist seg å ha betydning for hvor aktiv rektor er og hva slags program som velges (Reeves et al. 2001; Wan 2005). Samtidig er det nødvendig å ha tilgang til program, noen som brenner for det fagfeltet internt samt noen som både kan støtte og presse utenfra (Fullan 2001).

Endring krever involvering. Det er derfor nødvendig at de ansatte ser på endringen som meningsfull (Greenberg et al. 2005). Forskning har vist at lærere som opplever at endringen møter et behov, er mer motivert for å involvere seg (Midthassel & Bru 2001; Midthassel 2004). Dette er i tråd med målsettingsteori innen motivasjon, som sier at personer vil føle seg mer forpliktet til et mål dersom de mener dette både er viktig og er mulig å nå (Locke & Taylor 1994). Siden lærernes motivasjon er så viktig, vil en rektor som ser behovet for endring oppleve et dilemma knyttet til om han skal iverksette en endring som ikke alle i kollegiet er enige i eller om han skal vente på full enighet. På den ene siden kan det være lurt

å vente med endringen fordi motiverte lærere er mer forpliktet, på den annen side kan en stille spørsmål ved om en skal la noen læreres motstand hindre igangsetting av en endring som kan synes viktig for skolens utvikling.

En annen viktig sak er skolens vilje til å prioritere prosjektet. Skoler utstettes for mange endringinitiativ samtidig og kan stå i fare for å starte for mange prosjekt. Resultatet kan bli for lite tid brukt på hvert prosjekt og ikke nok tid til å gjennomgå nødvendige læreprosesser for å oppnå en vellykket implementering. Hargreaves og Hopkins (1994) peker på nødvendigheten av å planlegge for å unngå fragmenterte endringsforsøk. De mener at det er nødvendig for skoler å balansere endring og stabilitet. I tråd med dette hevder Hopkins og Reynolds (2001) at mer effektive skoler velger endringsprosjekter som lar seg integrere med de satsingsområder skolen allerede har.

### Implementeringsprosessen

”Implementation consists of the processes of putting into practice an idea, a program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change” (Fullan 2001, s. 69). Dette er prosessene som skal sikre at prosjektet gjør en forskjell. Hargreaves (2001) har pekt på at mengden energi som trengs for å lykkes, er viktig. Dersom det trengs for mye energi for å gjennomføre endringen, er det sannsynlig at de ansatte bare vil klare å holde dette en kort tid for så å falle tilbake til gamle arbeidsmønstre. Derfor er det nødvendig at det nye balanseres med den vante aktiviteten ”working smarter not harder”(Hargreaves 2001 s. 489).

Det har vært fokusert mye på rektors rolle i implementeringsarbeidet (for eksempel Day et al. 2000, Reeves et al. 2001). Forskning har vist at lærere lettere involverer seg i utviklingsarbeid når de ser at rektor er involvert (Midthassel et al. 2000). Rektors rolle har to aspekter. Ved å involvere seg i prosessen signaliserer rektor prosjektets viktighet (Fullan 2001; Midthassel & Bru 2001; Midthassel 2006). Dette gir også en mulighet for å bygge verdier (Fullan 1992; Day et al. 2000; West et al. 2000). Samtidig er det nødvendig at rektor planlegger og legger til rette for arbeidet (Larsen 2005; Midthassel 2006).

En av nøkkelaktivitetene i implementeringsarbeidet er å gjennomføre elementer i programmet (Reynolds et al. 2000). Derfor er involvering et kjerneelement. Det blir ingen aktivitet uten av organisasjonens medlemmer deltar. Avhengig av programmets karakteristika vil

implementering inneholde ulike aktiviteter som planlegging og utprøving i klasserommet, refleksjon med kolleger, planlegging og evaluering i kollegiet og trening for å lære nye ferdigheter ( for eksempel Fullan,1991; Hopkins, 1996; Midthassel, 2002; Stoll 1996). Det vil samtidig være nødvendig å arbeide med skolens strukturer for eksempel rutiner, normer og kompetanse (Stoll, 1999).

#### Arbeid mot mobbing og Zero-programmet

I Norge har arbeidet mot mobbing vært på agendaen siden tidlig på 80-tallet (Kallestad & Olweus; Roland & Munthe, 1989). Likevel er mobbing fremdeles et alvorlig problem i skolene. I 2002 initierte statsminister Bondevik et manifest mot mobbing ved å proklamere nulltoleranse mot mobbing i skoler. Manifestet ble signert av sentral parter i det politiske og administrative system og av leder for Utdanningsforbundet (Tikkanen & Junge 2005). I april 2003 ble det gjort en lovendring som påla alle skoler et aktivt arbeid for å forebygge, avdekke og stoppe mobbing. Skoler ble oppfordret til å signere lokale manifest for å stoppe mobbing. Sentrale myndigheter oppfordret skoler til å ta i bruk programmer mot mobbing og støttet to slike program som hadde vist seg å ha effekt. Zero var ett av disse programmene.

Programmet er skoleomfattende og involverer alle ansatte, elever og foreldre. Hovedvekten av arbeid i programmet gjøres i løpet av ett skoleår. Hver skole har en ressursgruppe bestående av rektor, ledende lærere, foreldrerepresentanter og elevrepresentanter. For å hjelpe skolen med initieringsarbeidet, starter ressursgruppen sitt arbeid våren før hoveddelen av programmer starter. Ressursgruppen deltar også på et seminar på høsten året etter skolen har avsluttet hoveddelen av programmet. Skolene i Zero er organisert i skolegrupper bestående av to-fem skoler. Ressursgruppene fra disse skolene møtes til seminar fem ganger i løpet av programperioden. I tillegg deltar alle ansatte på et dagskurs om mobbing. Gjennom skoleåret forventes det at skolene gjennomfører aktiviteter i klasserommene, i skolegården, på foreldremøter og i personalet. Hver skole har en veileder som leder seminarene og kontakter skolene mellom samlingene.

Zeros grunnbok, lærerveiledningen er sentral i programmet. Denne beskriver tiltak for å forebygge, avdekke og stoppe mobbing og å bygge gode relasjoner til elever, mellom elever, til foreldre og mellom foreldre for å oppnå et tryggere skolemiljø. De ansatte skal i programperioden utvikle en handlingsplan mot mobbing. Et hefte inneholder en mal og beskriver en arbeidsmetodikk som involverer alle. Elevrådet forventes å være aktive i arbeidet og programmet har et idehefte til bruk for elevrådet.

Forskningsspørsmålene i denne studien kan oppsummeres slik:

1. Hvor klare var skolene til å gå i gang med arbeidet?
2. Hvordan påvirker hvor klare de er, implementeringsarbeidet?

## Metode

Semistrukturert intervju ble gjennomført med ressursgruppene i de seks skolene. Skolene ble valgt ut fra to kriterier: skoletype og tidligere erfaring med arbeid mot mobbing. Utvalget består av to barneskoler, to ungdomsskoler og to kombinerte skoler. Innen hver gruppe var det en skole som hadde arbeidet systematisk mot mobbing før de ble med i programmet og en som ikke hadde slik erfaring. Alle skolene som ble invitert til å være med, svarte positivt. Det ble gjennomført to gruppeintervju med hver ressursgruppe, det første om høsten og det andre på våren. Det første intervjuet varte 1 ½ -2t, det andre en time. Intervjuguidene var semistrukturerte med åpne spørsmål. Gruppeintervju ble valgt for å få signifikante og spontane svar fra diskusjon mellom medlemmene ( Barbour & Kitzinger, 1999; Krueger & Casey, 2000). Det ble foretatt telefonintervju med rektorene en gang mellom de to tidspunktene for gruppeintervju. Intervjuene med rektorene varte 15-30 min. De var også semistrukturerte og fokuserte på rektors rolle i arbeidet.

## Dataanalyse

Gruppeintervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert for å gi fullstendig bilde av gruppesamtalene. Transkripsjonene ble lest flere ganger for å få tak i mønstre som framkom enten innen ett case eller i flere av ressursgruppene. To forskere var involvert i arbeidet, noe som var viktig for reliabilitet og validitet. Data fra telefonintervjuene ble kategorisert etter samme prinsipp som gruppeintervjuene.

## Beskrivelse av skolene

Barneskole A hadde 360 elever. Rektor hadde vært rektor ved skolen i 10 år. Skolen var nesten 100 år gammel med gamle og slitte bygninger. Da skolen ble med i programmet jobbet hadde de allerede et systematisk arbeid for et godt skolemiljø, der forebygging av mobbing var sentralt. De opplevde ikke at mobbing var et stort problem på skolen. Året før de ble med i Zero hadde skolen jobbet med et prosjekt om elevatferd.

Skole B var en kombinert skole med 220 elever. Rektor hadde vært rektor i litt over ett år. Skolen var 33 år gammel og besto av en fløy med klasserom og en fløy med kontorer. Skolen hadde opplevd en alvorlig mobbesak noen år tidligere og hadde i forbindelse med det satt i gang et systematisk arbeid mot mobbing.

Ungdomsskole C hadde 303 elever. Rektor hadde hatt ledelsen i fire år. Skolen var 30 år gammel og bygget med et klasserom rundt et mediatek. Antimobbearbeid var ikke ukjent for lærerne da de startet med programmet. Året før de ble med i programmet fikk de inn noen elever med store atferdsproblemer fra barnetrinnet.

Barneskole D hadde 402 elever. Rektor hadde vært leder i 16 år. Skolen var 40 år og tradisjonelt bygget med lange korridorer med klasserom på begge sider. Skolen hadde ikke jobbet aktivt med antimobbearbeid før og hadde heller ingen erfaring med et skoleomfattende prosjekt.

Skole E var en kombinert skole med 305 elever. Rektor hadde vært leder siden skolen var ny, to år tidligere. Skolen var moderne og godt utstyrt blant annet med et amfi-auditorium. Fordi skolen var ny hadde de ikke jobbet systematiske mot mobbing tidligere. Samtidig med at de ble med i Zeroprogrammet var de ansatte også involvert i prosjekt innen matematikk og et innen læringsstiler.

Skole F var en ungdomsskole med 270 elever. Rektor hadde vært leder ved skolen i litt over ett år. Skolen var 40 år og hadde en toetasjes tradisjonell bygning som var nedslitt. Skolen hadde opplevd en alvorlig mobbesak et par år tidligere, men var ikke kommet i gang med systematisk arbeid mot mobbing.



## Resultater

### Likheter og ulikheter mellom skolene

Alle skolene mottok invitasjon om å delta i et anti-mobbeprogram fra sentrale myndigheter, og to av skolene opplevde at kommunen deres oppmuntret til deltakelse. Likevel viste intervjuene at alle de seks rektorene var aktive i å velge å delta i programmet. Rektorenes motivasjon for å delta kan deles i tre kategorier: *har tidligere opplevd alvorlig mobbing* (skole B og F), *i tråd med skolens utviklingsplan* (skole A og E) og *en anledning til felles innsats i kollegiet* (skole C og D).

Basert på deres erfaring med alvorlig mobbing noen år tidligere opplevde rektorene ved skole B og F behov for mer kunnskap og mer systematisk arbeid. Likevel var utgangspunktet for disse to skolene forskjellig. Skole B hadde startet et systematisk arbeid mot mobbing som resultat av den alvorlige mobbesaken de hadde opplevd, og de syntes at de nå jobbet ganske godt. Likevel mente de at deltakelse i programmet kunne feste grepet om arbeidet enda bedre. Ved skole F skjedde det ikke et tilsvarende arbeid etter deres alvorlige mobbesak. Rektor mente at håndteringen av den saken viste at de hadde for lite kompetanse på dette feltet. Derfor ønsket rektor nå å gjennomføre Zero-programmet. Vi antar at forskjellen mellom disse to skolene har hatt betydning for hvor klare de var for å gå i gang med Zero-programmet, hvor skole B kan betegnes som klar, mens skole F i beste fall var delvis klar. Intervjuene viste at mens skole B jobbet systematisk og godt gjennom året, mislyktes skole F med gjennomføringen. Selv om rektor ved skole F hadde mange planer ved oppstart ble de ikke gjennomført og det var umulig å finne noe systematisk arbeid gjennom året.

Selv om skole A og E ikke hadde opplevd noen alvorlige mobbesaker valgte disse rektorene å delta fordi de mente at programmet passet godt med skolens utviklingsplan. Begge disse rektorene var opptatt av å tenke i langt tidsperspektiv og de mente at programmet kunne gi dem kompetanse og rutiner som skolen trengte. Likevel var det historiske forskjeller mellom disse to skolene som gjorde at de ble kategorisert ulikt i forhold til hvor klare de var for oppstart. Ved skole A uttalte rektor at programmet representerte et viktig supplement til det psykososiale arbeidet som allerede ble gjort ved skolen, det var rett og slett en logisk fortsettelse av arbeidet de hadde gjort forrige skoleåret. Skolen ble derfor som skole B, karakterisert som klar. Gjennom implementeringen holdt rektor og plangruppen et fast grep om arbeidet som de knyttet tett det som allerede ble gjort for å skape et trygt og godt

læringsmiljø. Fordi arbeidet i Zero-programmet passet så godt med det de allerede var i gang med, krevdes lite energi til implementering. Ved denne skolen hadde rektor en tillit som gjorde at kollegiet fulgte lojalt opp ledergruppens utspill.

Ved den nye skolen E, ble deltakelse i programmet forankret i kollegiet og planer for å prioritere arbeidet med dette programmet og samtidig integrere det med to andre pågående program, ble lagt. Med tre program løpende parallelt var faren for kaos og fragmentering til stede og vellykket implementering var usikker. Skolen ble karakterisert som delvis klar. Men på denne nye skolen var det mye entusiasme og lærerne var utålmodig opptatt av å forme skolen. Behovet for energi var stort, men det så også ut til å være mye energi i kollegiet, særlig på barnetrinnet. Mens rektor hadde ansvaret for gjennomføring av Zero-programmet, tok de to inspektørene ansvaret for hvert av de andre programmene. For å sikre helhet og koordinering hadde alle lærerne i prosjektgruppa også roller i ledelse av de to andre programmene der de skulle motivere sine kolleger i alle tre programmene. Dette syntes å fungere bedre på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. De to avdelingslederne på barnetrinnet lot til å være svært motiverte og rapporterte om mye aktivitet og gode systemer for å etterspørre aktivitet på sine avdelinger. Selv om rektor syntes å være klar over problemene på ungdomstrinnet, lot det ikke til at han grep inn. Et relevant spørsmål vil da være om det var de to avdelingslederne som var kilden til aktivitet og involvering på barnetrinnet.

Rektorene på skolene C og D hadde samme motivasjon for å delta i programmet, nemlig at det var en anledning for å oppnå bedre konsistens i kollegiet gjennom et felles fokus, og de ble karakterisert som delvis klare for implementering med muligheter for å mislykkes. Resultatene viste problemer på begge skoler. Skole C viste seg å ha et ledelsesproblem. Gjennom implementeringsprosessen kom det flere eksempler på at ansatte ikke fulgte opp det rektor ga beskjed om og møtene i prosjektgruppa var sporadiske. Skolen fikk dette året også store utfordringer med atferden til noen av elevene. Det syntes som om lærernes motivasjon for å delta i programmet dalte gjennom året og i det siste intervjuet var det mer enn en lærer som stilte spørsmål ved relevansen til utvikling av handlingsplanen mot mobbing. Det som hendte ved denne skolen er interessant. Man kunne ha tenkt seg at de store utfordringene skolen opplevde på atferdssiden skulle fått lærerne til å stå sammen og at de skulle se relevansen av Zero-programmet, som faktisk kunne vært en hjelp for dem. Men det skjedde ikke. Selv om lærerne i prosjektgruppa ved oppstart av programmet mente de var dyktige i slik arbeid og egentlig ikke trengte programmet. Det kan virke som den kompetansen de følte

de hadde som kollegium ikke var reell og faktisk kan ha virket hindrende på innsats. Men det er grunn til å anta at deres kunnskap var begrenset til noen få lærere og at mangel på fellesforståelse og felles handlingsrepertoar krevde høy grad av energi, noe som var vanskelig å mobilisere når en del i kollegiet mente behovet ikke var til stede for et slikt program.

Mens skole C syntes å ha et problem med manglende forpliktelse hos kollegiet og med en rektor som hadde problemer med å lede prosessen, syntes problemene ved skole D å være manglende kompetanse på utviklingsarbeid og endringsprosesser. Prosjektgruppen brukte mye energi på å gjennomføre to skoleomfattende arrangement. Selv om hvert av disse arrangementene var vellykket, er det usikkert om de påvirket det daglige arbeidet i skolen. På denne skolen hadde de også store skilt med Zero-logo for å minne både elever og lærere om arbeidet mot mobbing. Men det var lite krefter igjen til å etablere rutiner, følge opp tiltak som var vedtatt gjennomført eller å integrere antimobbearbeidet i skolens ordinære arbeid.

## Diskusjon og konklusjon

Våre funn støtter tidligere studier, som legger vekt på at implementering er en utfordrende prosess og at konteksten er viktig (for eksempel Short et al. 1994; Stoll 1998; Cuban 1999; Reynolds et al. 2000; Hargreaves 2001). De to skolene som ble karakterisert som implementeringsklare, gjennomførte programmet på en god måte. På skolene karakterisert som delvis klare var situasjonen mer variert.

Ledelse fremsto som den viktigste faktoren og dette er i tråd med annen forskning (for eksempel Fullan 2002; Retallick & Fink 2002). Mer spesifikt kan vi si at det synes å være to dimensjoner av ledelse som er særlig viktig: 1. Administrativ med organisatorisk tilrettelegging og oppfølging. 2. Evnen til å stimulere kollegiet til forpliktet innsats. Denne dimensjonen er knyttet til relasjoner mellom rektor og lærerne. Våre funn tyder også på at rektors mulighet til å påvirke lærerne kan være avhengige av lærernes tillit til rektor som leder. Dette blir støttet av forskning som viser transformerende ledelse er assosiert med lærers forpliktelse (Ross & Gray 2006) og lærerinvolvering i utviklingsaktiviteter (Geijsel et al. 2001). Ved de tre skolene som hadde en vellykket implementering, var begge dimensjonene til stede. Dette støtter funnene i en norsk studie av implementering av Steg for Steg (Larsen 2005). Felles for de tre skolene som hadde problemer med implementeringen var at det var problemer med ledelse i en eller begge av disse dimensjonene.

Programmets forenlighet med det som ellers skjedde på skolen og grad av energi som trengtes i implementeringen, ser ut til å være to andre viktige faktorer for en vellykket implementering. Tidligere forskning viser (likevel) at selv om flere faktorer er viktig for en vellykket implementering er dette ikke tilstrekkelig. Samspillet mellom faktorene og hvordan disse er mediert gjennom rektors ledelse er avgjørende for vellykket implementering og varig endring synes å være viktigere enn tilstedeværelsen av noen få av ”de viktigste” faktorene alene (Elias, Zins, Graczyk, & Weissberg, 2003; Larsen, 2005).

Resultat fra intervjuene viste at av historiske og planmessige årsaker var programmet lett forenlig med øvrig virksomhet i skole A og B. Energien som trengtes ble dermed redusert og i henhold til Hargreaves teori er dette også en prediktor for vellykket implementering (Hargreaves 2001). På den annen side kan det stilles spørsmål ved om implementering av Zero-programmet representerte en endringsutfordring i det hele tatt for disse skolene. I følge

Fullan (2001) er endring en utfordring som krever energi og fokus for å lykkes. Fordi skole E var nyetablert, trengtes mer anstrengelser for å innpasse arbeidet med øvrig arbeid. Selv om vi mangler informasjon om det, er det ikke usannsynlig at lærerne ved denne skolen har brukt mer energi fordi det fantes lite normer og rutiner. Rektor ved denne skolen la vekt på kulturbygging, noe som kan ha opplevdes som et meningsfullt mål som samlet kollegiets krefter. Men med den anstrengelsen som da var påkrevd, er det usikkert om denne skolen har klart å holde trykket så lenge at det sikrer nødvendige rutiner og normer. Det var noen tegn som tydet på at dette kunne bli vanskelig, for eksempel med forente krefter på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet og det at skolen gjennomførte tre ulike program parallelt. I følge Hargreaves (2001) vil dette kunne trøtte ut lærerne i lengden.

En oppsummering av våre erfaringer fra denne studien er at programmet syntes lettere å gjennomføre i de skolene som ble kategorisert som klare enn for dem som ble karakterisert som delvis klare. Både administrativ/organisatorisk og transformerende ledelse var nødvendig. Hvis rektor hadde planene, men manglet tillitt i kollegiet, ble ikke planene gjennomført. De skolene som var best forberedt, møtte færrest utfordringer i implementeringen. Forenlighet med tidligere og nåværende aktivitet betydde at det krevdes mindre energi i gjennomføringen. Det viktige spørsmålet fra denne studien er hvorvidt en kan hjelpe skoler som er delvis klare for implementering til en vellykket implementering. Her trengs det mer forskning og intervensjonsstudier med differensiert støtte til skoler etter hvor klare de er. Basert på vår studie mener vi at en undersøkelse av hvor klare skoler er bør inkludere lærernes arbeidsmiljø og særlig tillitt til rektor.

## Referanser

- Cuban, L. (1999). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. London and Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (Second ed.). London: Cassell.
- Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, February, 19-22.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3 ed.). New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 409-419.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *A conceptual model of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, practice and practice*. 2005 Series, vol 3. US Department of Health and Human Services.
- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (Eds.). (1994). *Development planning for school improvement*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*. London: Cassell.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Kallestad, J. H. & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the olweus bullying program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(21).
- Kam, C.-M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the path curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-63.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Larsen, T. & Samdal, O. (2008). Facilitating the implementation and sustainability of second step. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (2), 187-204.
- Locke, E., & Latham, G. (1994). Goal setting theory. In H. j. Neil & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research*. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McLaughlin, M. (1990). The rand agent study: Revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16.
- McMahon, A. (1999). Promoting continuing professional development for teachers: An achievable target for school leaders? In T. Bush, D. Bell, R. Boham & P. Ribbins (Eds.), *Educational management, redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Midthassel, U., Bru, E., & Idsøe, T. (2000). The principal's role in promoting school development activity in norwegian compulsory schools. *School Leadership and Management*, 20(2), 147-160.
- Midthassel, U. V. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of norwegian

- elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456.
- Midthassel, U. V., & 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.
- Midthassel, U.V. & Ertesvåg, S. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9 (2), 153-172.
- Reeves, J., McCall, J., & MacGilchrist, B. (2001). Change leadership: Planning, conceptualization and perception. In J. Macbeath & P. Mortimore (Eds.), *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Retallick, J., & Fink, D. (2002). Framing leadership: Contributions and impediments to educational change. *International Journal of Leadership in Education*, 5(2), 91-104.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. w. H., D and Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 206-231). London and New York: Falmer Press.
- Roland, E. & Munthe, E. (ed) (1989). *Bullying, an international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Short, P.M., Greer, J.T. & Melvin, W.M. (2001). Creating empowered schools: Lesson in change. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 38-52.
- Stoll, L. (1996). Linking school effectiveness and school improvement: Issues and possibilities. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*. London: Cassell.
- Stoll, L. (1998). *Supporting school improvement*. Paper presented at the First Follow-Up Conference on the OECD activity 'Combating Failure at School', Christchurch, New Zealand.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503-532.
- Stoll, L., J. Macbeath, Smith, I & Robertson, P. (2001). The change equation. *Improving school effectiveness*. J. Macbeath and P. Mortimore. Buckingham, Open University Press.
- Tikkanen, T. & Junge, A. (2005). *Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. (Evaluation of the manifesto against bullying 2002-2004)*. Stavanger: RF-Report 2004/223.
- Wan, E. (2005). Teacher empowerment: Concepts, strategies and implications for schools in hong kong. *Teachers College Record*, 107(4), 842-861.
- Wasserstein-Warnet, M., & Klein, Y. (2000). Principal's cognitive strategies for changes of perspective in school innovation. *School Leadership and Management*, 20(4), 435-457.
- West, M., Jackson, D., Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Learning through leadership, leadership through learning. In K. Riley & L. KS (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 30-49). London: Routledge Falmer.