



DELRAPPORT FRA COMPLETE- PROSJEKTET

HEMIL-RAPPORT 2017 // UNIVERSITETET I BERGEN

Innholdsfortegnelse

FORORD	5
SAMMENDRAG	6
1 INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET OG MÅLSETTING MED RAPPORTEN	10
1.2 BESKRIVELSE AV TILTAKENE	11
1.2.1 TILTAK 1: DRØMMESKOLEN	11
1.2.2 TILTAK 2: NÆRVÆRSTEAM	13
1.3 KOBLINGEN MELLOM TILTAK, TEORI OG MÅLEINDIKATORER	14
1.3.1 MÅLEINDIKATORER OG TIDLIGERE FORSKNING	15
1.4 IMPLEMENTERINGSTEORI	18
1.4.1 FORANKRING OG LEDELSE AV ENDRING	18
1.4.2 OPPLÆRING OG VEILEDNING	19
1.4.3 TILTAKSLOJALITET	19
1.5 OPPLÆRING OG TILRETTELEGGING AV IMPLEMENTERING AV TILTAKENE DETTE ÅRET	19
1.5.1 DRØMMESKOLEN	19
1.5.2 NÆRVÆRSTEAM	20
2 STUDIENS DESIGN	21
2.1 EFFEKTEVALUERING - RCT	21
2.1.1 DATAINNSAMLING	21
2.1.2 SPØRRESKJEMADATA	21
2.2 PROSESSEVALUERING (IMPLEMENTERING)	22
2.2.1 INDIKATOR FOR TILTAKSLOJALITET	22
3 EFFEKTEVALUERING	23
3.1 DESKRIPTIVE RESULTATER	23
3.2 EFFEKTE AV TILTAKENE	28
3.2.1 ELEVENE I UTVALGET	28
3.2.2 UTFALLSMÅL	28
3.2.3 MÅLING AV EFFEKTER	29
3.2.4 ANALYSE METODE: ENVEIS ANOVA OG LINEÆR MIKSET MODELL	30
3.3 EFFEKTE AV TILTAKE PÅ PRIMÆRUTFALL	31
3.3.1 EFFEKTE AV INTERVENSIJONEN PÅ PRIMÆRUTFALL	33
3.3.2 GJENNOMFØRING AV VG1 I VÅRT UTVALG	36
3.4 SEKUNDÆRUTFALL	37
3.4.1 OM SEKUNDÆRUTFALLENE	37
3.4.2 EFFEKTE AV INTERVENSIJONEN PÅ SEKUNDÆRUTFALL	39
3.5 UNDERGRUPPEANALYSER	45
3.5.1 FORSKJELLER MELLOM KJØNN	45
4 IMPLEMENTERING AV DRØMMESKOLEN OG NÆRVÆRSTEAM	49
4.1 TILTAKSLOJALITET DRØMMESKOLEN	49

4.1.1	ELEVMENTORER	49
4.1.2	RESSURSGRUPPA	51
4.1.3	KONTAKTLÆRERNE	51
4.1.4	DRØMMEKLASSEN 1 OG DRØMMEKLASSEN 2	51
4.1.5	AKTIVITETER UT OVER DRØMMEKLASSEN 1 OG 2	53
4.1.6	OPPSUMMERING DRØMMESKOLEN	53
4.2	TILTAKSLOJALITET NÆRVÆRSTEAM	55
4.2.1	KONTINUERLIG NÆRVÆRSARBEID	55
4.2.2	SAMLOKALISERING OG ÅPEN DØR	56
4.2.3	INFORMASJON OG TILMELDING AV ELEVER.	57
4.2.4	KARTLEGGING AV ELEVER	57
4.2.5	FRAVÆRSOPPFØLGING	58
4.2.6	OVERGANGSARBEID	59
4.2.7	OPPSUMMERING NÆRVÆRSTEAM	59
4.3	OPPSUMMERING TILTAKSLOJALITET	60
5	<u>HVA HAR PÅVIRKET SKOLENES IMPLEMENTERINGSPROSESSER?</u>	61
5.1	INDIVIDUELLE ERFARINGER MED IMPLEMENTERINGEN AV TILTAKET DRØMMESKOLEN	61
5.1.1	TILTAKETS OPPSLUTNING VED INTRODUKSJON OG UNDERVEIS	61
5.1.2	UKLAR OPPFATNING AV ROLLEFORDELING	64
5.1.3	EIERSKAP OG FORPLIKTELSE	65
5.1.4	INKLUDERER DRØMMESKOLEN ALLE ELEVENE?	67
5.1.5	RESSURSTILGANG	68
5.2	INDIVIDUELLE ERFARINGER MED IMPLEMENTERINGEN AV TILTAKET NÆRVÆRSTEAM	69
5.2.1	TILTAKETS OPPSLUTNING VED INTRODUKSJON OG UNDERVEIS	69
5.2.2	HVORDAN ER INFORMASJON OM PROSJEKTET OG OPPLÆRING I TILTAKENE GITT?	73
5.2.3	MÅLGRUPPE OG ROLLEFORSTÅELSE	75
5.2.4	RESSURSTILGANG	75
5.3	SAMMENHENG MELLOM TILTAKENE DRØMMESKOLEN OG NÆRVÆRSTEAM	76
5.4	ERFARINGER I FORHOLD TIL ORGANISATORISKE FORHOLD VED IMPLEMENTERINGEN	80
5.4.1	ORGANISASJON OG LEDELSE	80
5.4.2	OVERSETTELSESPROSESSER	80
5.4.3	PLANLEGGING OG KOORDINERING AV SKOLENS VIRKSOMHET	82
5.4.4	STABILITET OG FORUTSIGBARHET	83
5.4.5	KOMMUNIKASJON OM TILTAKENE I HVERDAGEN	83
6	<u>HAR TILTAKSLOJALITET HATT BETYDNING FOR EFFEKTEN?</u>	85
6.1	INDIKATOR FOR TILTAKSLOJALITET	85
6.1.1	SKÅRING AV INDIKATOREN FOR TILTAKSLOJALITET	85
6.2	TILTAKSLOJALITET DRØMMESKOLEN	86
7	<u>DISKUSJON</u>	89
7.1	ELEVENES UTVIKLING	89
7.2	VIRKER TILTAKENE?	89
7.2.1	PRIMÆRUTFALL	90
7.2.2	SEKUNDÆRUTFALL	90
7.2.3	OVERORDNET VURDERING AV TILTAKSEFFEKTEN	91
7.2.4	IMPLEMENTERINGEN PÅVIRKER EFFEKTEN	91

7.3	HVILKE ORGANISATORISKE FORHOLD HAR PÅVIRKET SKOLENES IMPLEMENTERINGSPROSESSER?	92
7.3.1	TILTAKENE MØTER IKKE EN «TOM» ORGANISASJON	93
8	ANBEFALINGER/PRAKTISKE IMPLIKASJONER	96
8.1	HVA KAN GJØRES MER AV OG ANNERLEDES I DRØMMESKOLEN?	96
8.2	HVA KAN GJØRES MER AV ELLER ANNERLEDES I NÆRVÆRSTEAM?	97
9	KONKLUSJON	98
10	REFERANSER	99
11	VEDLEGG	102

Figurliste

FIGUR 1	FOREBYGGINGSTREKANTEN	
FIGUR 2	OVERSIKT OVER PROGRAMTEORIEN FOR DELRAPPORTEN	15
FIGUR 3	ANDEL ELEVER SOM HAR FØLT SEG NEDFOR OG TRIST I BASELINEMÅLING OG T1, PROSENT (N=4442)	24
FIGUR 4	ELEVERS SVAR PÅ SPØRSMÅL OM ENSOMHET, I BASELINE OG T1, PROSENT (N=4368).....	24
FIGUR 5	ANDEL ELEVER SOM HAR DET GØY PÅ SKOLEN I BASELINEMÅLING OG T1, PROSENT (N=4413)	25
FIGUR 6	ELEVERS SVAR PÅ SPØRSMÅL OM MESTRING AV SKOLEARBEIDET, I BASELINEMÅLING OG T1, PROSENT (N=4385)	25
FIGUR 7	ELEVERS SVAR PÅ SPØRSMÅL OM KLASSETILHØRIGHET, I BASELINE OG T1, PROSENT (N=4356)	26
FIGUR 8	ELEVERS SVAR PÅ SPØRSMÅL OM LIVSTILFREDSHET, I BASELINE OG T1, PROSENT (N=4486)	26
FIGUR 9	ELEVERS SVAR PÅ SPØRSMÅL OM LÆRERSTØTTE, I BASELINE OG T1, PROSENT (N=4360).....	27
FIGUR 10	FORDELING AV PRIMÆRUTFALLENE	33
FIGUR 11	UTVIKLING I INDIKATOREN FOR ANGST OG DEPRESJON OVER MÅLETIDSPUNKT FOR ALLE GRUPPENE, OVER TID	
FIGUR 12	FORDELING AV SVARENE I SEKUNDÆRUTFALLINDIKATORENE	39
FIGUR 14	UTVIKLING I SEKUNDÆRUTFALL OVER MÅLETIDSPUNKT FOR ALLE GRUPPENE, OVER TID	44
FIGUR 15	UTVIKLING I ET INDIKATOREN SOSIALE FERDIGHETER, DELT MELLOM JENTER OG GUTTER	46
FIGUR 16	UTVIKLING I ET INDIKATOREN FOR KLASSETILHØRIGHET, DELT MELLOM JENTER OG GUTTER	46
FIGUR 17	UTVIKLING I ET INDIKATOREN FOR ANGST OG DEPRESJON, DELT MELLOM YRKESFAGLIG OG STUDIESPESIALISERENDE	

FIGUR 18 UTVIKLING I ET INDIKATOREN FOR ENSOMHET, DELT MELLOM YRKESFAGLIG OG STUDIESPESIALISERENDE	48
FIGUR 19 GJENNOMFØRING AV DRØMMEKLASSEN 1 OG 2	52
FIGUR 20 RESULTATER FRA KVANTITATIV KARTLEGGING BLANT VG1-ELEVER OM DRØMMESKOLEN	61

Tabelliste

TABELL 1 BESKRIVELSE AV UTVALGET I SPØRREUNDERSØKELSEN	28
TABELL 2 DESKRIPTIVT OM PRIMÆRUTFALLENE	32
TABELL 3 EFFEKTEN AV INTERVENSJONEN PÅ PRIMÆRUTFALLENE SNITTKARAKTER OG FRAVÆR I DAGER OG TIMER	33
TABELL 4 FORSKJELLER MELLOM GRUPPENE I PRIMÆRUTFALLENE SNITTKARAKTER OG FRAVÆR I DAGER OG TIMER, PER GRUPPEPAR.....	34
TABELL 5 EFFEKTEN AV INTERVENSJONEN PÅ PSYKISK HELSE.....	34
TABELL 6 INNEN GRUPPE VARIASJON FOR INDIKATOREN ANGST OG DEPRESJON	35
TABELL 7 ANTALL OG ANDEL (%) ELEVER* MED AVBRUDD FRA OG MED 01.09.2016 I LØPET AV SKOLEÅRET 2016/2017 KATEGORISERT SOM I AKTIVITET ELLER IKKE I AKTIVITET	36
TABELL 8 ANTALL OG ANDEL (%) ELEVER SOM HADDE AVBRUDD ETTER 31.08, OG FØR 01.10. OG FØR 01.11. FOR SKOLEÅRET 2015-2016 OG 2016-2017.....	36
TABELL 9 ANTALL OG ANDEL (%) ELEVER MED IV I ETT FAG OG TO ELLER FLERE FAG FOR SKOLEÅRENE 2015-2016 OG 2016-2017.....	37
TABELL 10 DESKRIPTIVE RESULTAT FOR SEKUNDÆRUTFALLENE	38
TABELL 11 EFFEKTEN AV INTERVENSJONEN PÅ SEKUNDÆRUTFALL	41
TABELL 12 SEKUNDÆRUTFALL INNEN GRUPPE	43
TABELL 13 UTVIKLING AV INDIKATORER FRA BASELINE TIL T1 OG MELLOM TILTAKSGRUPPENE OG KONTROLLGRUPPENE, DELT MELLOM KJØNN	45
TABELL 14 UTVIKLING AV INDIKATORER FRA BASELINE TIL T1 OG MELLOM TILTAKSGRUPPENE OG KONTROLLGRUPPENE, DELT MELLOM STUDIERETNINGENE.....	47
TABELL 15 TILTAKSLOJALITET SKOLER SOM HAR BÅDE DRØMMESKOLE OG NÆRVÆRSTEAM. A-F REFERERER TIL ULIKE SKOLER.....	86
TABELL 16 TILTAKSLOJALITET SKOLER SOM KUN HAR DRØMMESKOLEN. G-L REFERERER TIL ULIKE SKOLER.....	86
TABELL 17 STATISTISKE FORSKJELLER VED HØY IMPLEMENTERINGSGRAD...	87
TABELL 18 STATISTISKE FORSKJELLER I UTFALLENE INNEN SKOLENE VED HØY IMPLEMENTERINGSGRAD OG KONTROLLSKOLENE.....	88

FORORD

I denne delrapporten presenteres evalueringen av COMPLETE prosjektet etter ett år i drift. Prosjektet er finansiert av SPOR 2 i Program for bedre gjennomføring (Kunnskapsdepartementet).

COMPLETE er et samarbeidsprosjekt mellom fylkene Nordland, Troms, Hordaland og Sogn og Fjordane, Universitetet i Bergen, Oxford Research, Nordlandsforskning, Organisasjonen Voksne for Barn og nærværsteamet ved Bodin videregående skole i Bodø. Universitetet i Bergen, ved professor Torill Larsen, leder prosjektet. Nordlandsforskning ved, Cecilie Høy Anvik, Karin Marie Antonsen, Terje Olsen og Ragnhild Holmen Waldahl har hatt hovedansvaret for prosessevalueringen. Oxford Research ved Marte Tobro, Bjørn Brastad, og Tor Borgar Hansen, har hatt hovedansvaret for effektevalueringen. Organisasjonen Voksne for Barn ved Nina Grindheim, Merete Borg, Hilde Aarflot og Karin Källsmyr, har ledet implementeringen av Drømmeskole modellen, mens Tommy Strøm og Ronny Olsen ved Bodin videregående skole har ledet implementeringen av Nærværsteamet. I denne delrapporten presenteres resultater og status for prosjektet etter ett års gjennomføring av tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam.

Vi ønsker å takke Kunnskapsdepartementet for oppdraget, og referansegruppen ved Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog for verdifulle bidrag så langt i prosjektet. I tillegg vil vi takke alle forskerne, fylkene, fylkeskoordinatorene ved Edit Marie Asperanden, Sissel Espe, Else Marie Ness, Trude Nydal Wynn, og Gerd Kjersti Ytre-Arne, skolene ved rektorene, lærerne og elevene for fantastisk innsats så langt i prosjektet.

Bergen, 15. desember 2017

Torill Larsen
Prosjektleder

Helga Urke
Prosjektkoordinator

SAMMENDRAG

Frafall i videregående opplæring i Norge har vært relativt stabilt høyt de siste tiårene. Det utgjør en uttalt bekymring hos norske myndigheter, og effektive tiltak for å forebygge frafall er både etterlyst og nødvendig. Skole- og læringsmiljøet som helhet er å anse som elevenes psykososiale arbeidsmiljø, og et godt og inkluderende arbeidsmiljø fremmer helse, trivsel og læring (Samdal & Rowling, 2011, 2014).

Denne rapporten presenterer foreløpige resultater fra evalueringen av tiltakene i COMPLETE. COMPLETE-prosjektet er en randomisert kontrollert studie i Kunnskapsdepartementets Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring og har til hensikt å legge til rette for økt gjennomføring og mindre fravær i videregående skole. Prosjektet prøver ut to tiltak som retter seg mot det psykososiale læringsmiljøet på skolen: Drømmeskolen og Nærværsteam. Drømmeskolen er et universelt program rettet mot alle elever på skolen, og Nærværsteam er et skoletiltak rettet mot særlig utsatte elever med utfordringer i skolehverdagen. Begge tiltak har fokus på mer systematisk arbeid for å fremme det psykososiale miljøet og å bedre kontakten mellom ansatte og elever i skolen. Studien har gjennom skoleåret 2016-2017 fulgt i overkant av 2300 elever i 1. klasse i 17 videregående skoler i fire fylker. Skolene er randomisert inn i tre ulike grupper. To grupper er tiltaksgrupper, der tiltaksgruppe 1 (TG1) inkluderer seks skoler som har implementert Drømmeskolemodellen og tiltaksgruppe 2 (TG2) inkluderer seks skoler som har implementert Drømmeskolemodellen i kombinasjon med Nærværsteam. Fem skoler har fungert som sammenligning/kontrollskoler (K).

Det er gjennomført en effektevaluering basert på kvantitative data fra spørreskjema og nasjonale registre. De kvantitative dataene er samlet ved skolestart høsten 2016 (Baseline) og i andre termin på våren 2017 (T1). Totalt 1756 elever svarte på begge undersøkelser. Hovedgrunner til at en del elever ikke besvarte en eller begge undersøkelser var manglende samtykke (Baseline) og at hele klasser var borte (T1), samt at noen enkeltelever var fraværende på innsamlingstidspunktene. Utfordringen med manglende deltakelse i undersøkelsene gjelder elever på både tiltaks- og kontrollskoler. Vi har testet om resultatene påvirkes av deltagelse, og det gjør de ikke. Det ble også gjennomført en prosessevaluering basert på kvalitative data fra intervju og observasjon. Prosessevalueringen er gjennomført i andre termin våren 2017 (T1).

Hovedmålsettingen med denne delrapporten er å se på hva vi etter ett år med intervensjon kan si om hvorvidt tiltakene virker (effektevaluering), hva som har fremmet og hemmet implementeringen (prosessevaluering), samt sammenhengen mellom implementeringen og effekten av tiltakene (kombinasjon av effekt- og prosessdata). Rapporten er delt inn i åtte kapitler, der kapittel 1 og 2 dekker bakgrunn og metode. I kapittel 3 presenteres resultatene fra effektevalueringen på primærutfall: fravær, karakterer, gjennomføring¹ og psykisk helse, og sekundærutfallene: sosiale ferdigheter, faglig mestringsforventning, lærerstøtte, livstilfredshet, ensomhet og klassetilhørighet. Kapittel 4 omhandler graden av implementering og ser nærmere på tiltakslojaliteten, dvs. i hvilken grad tiltakene er implementert i henhold til de aktiviteter som inngår i de ulike tiltakene. I kapittel 5 utdypes

¹ I denne rapporten vil gjennomføring blir adressert gjennom deskriptiv informasjon om grad av gjennomføring, og ikke som del av den statistiske effektevalueringen. En helhetlig effektanalyse av tiltakene på gjennomføring vil bli gjort ved prosjektets slutt.

individuelle og organisatoriske faktorer som har påvirket implementeringen. Kapittel 6 ser nærmere på sammenhengen mellom effekten og implementeringsgraden. I kapittel 7 diskuteres resultatene og i kapittel 8 presenteres anbefalinger for videre implementering og drift.

Virker tiltakene, og hvilken betydning har implementeringsprosessen hatt for effekten?

De kvantitative data underbygger at overgangen fra grunnskolen til videregående skole kan være krevende for en del elever. De fleste elevene skårer lavere på psykososiale indikatorer som psykisk helse, lærerstøtte, klassetilhørighet, og sosiale ferdigheter fra oppstart i første klasse til oppfølging 7 måneder senere. Den observerte utviklingen har stor betydning for hvordan en kan vurdere om tiltakene har effekt eller ikke. At de absolutte resultatene utvikler seg i negativ retning betyr ikke at tiltakene er uten effekt. Det som er sentralt i effektvurderingen er den relative utviklingen mellom kontrollgruppen og de to tiltaksgruppene. Tiltaket vil kunne ha en effekt dersom de i større grad bremser opp en negativ utvikling eller sørger for at resultatene holder seg konstant.

Programteorien i prosjektet tilsier at tiltakene skal medføre bedret psykososialt miljø og bedre psykisk helse, og at dette påvirker elevenes gjennomføringsevne, både med hensyn til resultater og fravær. Vi finner ingen effekter av tiltakene på elevenes resultater gjennom karakterer eller på forventningen til faglig mestring. Vi finner noen små effekter på elevenes timesfravær, men siden effekten er såpass liten er det vanskelig å tilskrive denne forskjellen tiltakene.

Når det gjelder gjennomføring, så kan vi som nevnt ikke si noe sikkert om tiltakene så langt har bidratt til å øke gjennomstrømmingen i videregående skole. Når vi deskriptivt ser på elever med avbrudd i løpet av skoleåret ser det ikke ut til å være betydelige forskjeller mellom kontroll- og tiltaksgruppene i andel av elever som er i aktivitet (annen skole, jobb eller annen aktivitet i regi av OT) og ikke. I kommende analyser vil vi kunne konkludere med større sikkerhet rundt tiltakenes effekt på gjennomføring og frafall.

Vi finner ingen signifikante effekter av tiltakene på de ulike indikatorene for psykososialt miljø eller psykisk helse. Dette kan henge sammen med at graden av implementering dette året har vært svært varierende. Hovedfunnet i forhold til graden av implementering viser at det varierer både i forhold til hva og hvor mye av de enkelte elementene i de ulike tiltakene som er implementert dette første skoleåret. Basert på prosessevalueringen, ble tiltakslojaliteten til hvert av tiltakene kartlagt for hver skole, og videre kategorisert i tre grupper som *lav*, *middels* og *høy* tiltakslojalitet. Tiltakslojalitet blir bedømt utfra gjennomføring av kjerneelementene som står i tiltaksbeskrivelsen for hvert av tiltakene. På målepunktet våren 2017 finner vi at ingen av skolene i stor grad har implementert begge tiltakene, Nærværsteam og Drømmeskolen. Så langt ser det ut som om de skolene som har høy grad av implementering på et av tiltakene har tilsvarende medium eller lav skår på det andre tiltaket. En forklaring kan være at det har vært så krevende tidsmessig for organisasjonen å implementere tiltakene at skolene ikke klarer å ha fullt trøkk på begge. Bevisst eller ubevisst har skolene lagt vekt på ett av tiltakene.

Mer konkret finner vi for begge tiltak at tid til planlegging av implementeringen har vært en påvirkende faktor. Vi fant også stor grad av uklarheter i forhold til roller og ansvarsområder knyttet til de to tiltakene. I Drømmeskolen er dette relatert til uklarheter mellom de ulike elementene som inngår i modellen, slik som elevmentor- og kontaktlærerrolle og

ressursgruppens ansvar. Noen steder fant vi også at ressursgruppen bestod av få medlemmer og i en skole var den i realiteten en person. I Nærværsteamene var ukklarhetene knyttet til både rutiner, roller og ansvarsområder. Helt konkret; *hvem gjør hva*; både i arbeid med enkeltelever, i samarbeid med lærere, og internt i teamet. I forhold til Drømmeskolen kom det også frem at det ikke var tydelig nok hva som *kan* gjøres og hva som *skal* gjøres i modellen.

Flere rapporterte at det var vanskelig å forstå innholdet i modellen i forhold til det som er skissert i «permen» fra Voksne for barn, og at det er behov for en mer komprimert veileder som skiller på hva som *må* gjøres og hva som *kan* gjøres. Når det gjelder Nærværsteamene finner vi også at de i liten grad er samlokalisert, noe som er et viktig element for å sikre tett samarbeid og tilgjengeligheten for elevene. I tillegg ser det ut til at kartleggingen av elevene med Kidscreen ikke fungerte optimalt med tanke på å få gitt tilbud til alle som hadde behov for det, samt at det var utfordringer knyttet til hvordan få ut informasjon om Nærværsteamet. Bare et fåtall av elevene visste hva Nærværsteam var, de fleste elever visste likevel hvem de kunne henvende seg til for å få hjelp.

Vi finner også at organisatoriske forhold som grad av forankring, organisasjonens stabilitet og kommunikasjon om tiltakene ser ut til å ha påvirket implementeringsprosessene i prosjektet så langt. Både når det gjelder Drømmeskolen og Nærværsteam, ser det ikke ut til at noen av skolene har vært gjennom en særlig omfattende forankringsprosess. Aksepten i skolene er likevel iøynefallende. Til tross for lav eller fraværende forankring av beslutningene i de fleste av skolene, har vi ikke registret noen steder at de ansatte direkte motarbeider eller opponerer mot implementeringen av de to tiltakene.

Et annet påfallende trekk vi finner ved mange av tiltaksskolene er at det har vært betydelige endringer i skolens ytre organisatoriske betingelser i løpet av de siste årene. Spesielt det at det ved flere skoler har vært et skifte i ledelsen, trusler om nedleggelse, samt at en del skoler er slått sammen til større enheter. Disse omrokkingene har nok vært med å påvirke hverdagen og arbeidssituasjonen for både ledelsen og den enkelte ansatte, og dermed også hvordan tiltakene blir møtt og mottatt i organisasjonen.

Til slutt er det viktig å merke seg at en implementeringsprosess er en langsom og dynamisk prosess som tar år, og at implementering av tiltakene avhenger av hvilken støtte og oppslutning de får fra skolens ledelse. Dette kommer til uttrykk gjennom hva som sies og hvilken informasjon som går ut til skolens ansatte. I dette ligger holdnings- og formidlingsarbeid, og at skolens ledelse gir legitimitet og oppmerksomhet til de prosesser som er satt i gang. Det er derfor viktig at tiltakene holdes synlig i organisasjonen over tid, og at en legger vekt på å evaluere og opprettholde «trykket». En blir ikke ferdig implementert. Ett av målene med utprøvingen av tiltakene er at disse skal integreres som en del av skolens ordinære praksis og etterhvert bli en del av den daglige praksis.

Konklusjon

Vi finner ingen signifikante effekter av tiltaket etter ett år, men derimot at implementeringen har vært krevende. Dette er både relatert til innholdet i selve tiltakene, samt organisatoriske forhold både i og utenfor skolen. For begge tiltak finner vi at tid til planlegging og forankring av implementeringen har vært en påvirkende faktor. I tillegg fant vi at det var stor grad av ukklarheter i forhold til roller og ansvarsområder, selve innholdet i tiltakene og dermed også den konkrete gjennomføringen. Både når det gjelder Drømmeskolen og Nærværsteam, ser det ikke ut til at noen av skolene har vært gjennom en særlig omfattende forankringsprosess.

Aksepten i skolene er likevel iøynefallende. Til tross for lav eller fraværende forankring av beslutningene i de fleste av skolene, har vi ikke registret noen steder at de ansatte direkte motarbeider eller opponerer mot implementeringen av de to tiltakene.

Et annet påfallende trekk vi finner ved mange av tiltaksskolene er at det har vært betydelige endringer i skolenes ytre organisatoriske betingelser i løpet av de siste årene. Spesielt det at det ved flere skoler har vært et skifte i ledelsen, trusler om nedleggelse, samt at en del skoler er slått sammen til større enheter. Disse omrokkingene har nok vært med å påvirke hverdagen og arbeidssituasjonen for både ledelsen og den enkelte ansatte, og dermed også hvordan tiltakene blir møtt og mottatt i organisasjonen.

Men vi ser også spor av at skolene er i god prosess i forhold til neste års gjennomføring av tiltakene. Vi forventer derfor at implementeringen blir styrket på alle skoler for neste årskull, og at vi derfor kan finne effekter ved neste datasamling. Dette forutsetter at skolene klarer å få på plass bedre rolleavklaring, tettere koblinger mellom tiltakene i de skolene som har begge tiltak, samt at tiltakene i større grad integreres i skolens planer og årshjul.

1 INNLEDNING

I dette kapittelet presenteres bakgrunnen for prosjektet Gode psykososiale læringsmiljø bedrer gjennomføring i den videregående skolen (COMPLETE) og målsettingen med denne delrapporten. Det blir også gitt en beskrivelse av de ulike tiltakene, samt det teoretiske rasjonale for begge tiltakene og hvordan effekten av tiltakene er målt. Til slutt blir det gjort rede for implementeringsteori og hvordan implementeringen av tiltakene er gjennomført.

1.1 Bakgrunn for prosjektet og målsetting med rapporten

Frafall i videregående opplæring i Norge har vært relativt stabilt høyt de siste tiårene, og er en uttalt bekymring for norske myndigheter (Lillejord et al., 2015). Norske myndigheter har et eksplisitt mål om å øke gjennomstrømmingen i videregående opplæring (Lillejord et al., 2015), og tiltak for å forebygge frafall er nødvendig av både økonomiske og menneskelige hensyn. Kunnskapsdepartementet ønsker kunnskap om hvilke tiltak som kan ha positiv effekt på gjennomføring av videregående opplæring, og ønsker en tett kobling mellom forskningsmiljø og praksisfeltet. COMPLETE-prosjektet er en av fire randomiserte kontrollerte studier i Kunnskapsdepartementets Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring, og har til hensikt å legge til rette for økt gjennomføring, trivsel og mindre fravær i videregående skole gjennom utprøving av to tiltak: Drømmeskolen og Nærværsteam. Drømmeskolen er et universelt program rettet mot alle elever på skolen, og Nærværsteam er et skoletiltak rettet mot særlig utsatte elever med utfordringer i skolehverdagen. Begge tiltak har fokus på mer systematisk arbeid for å fremme det psykososiale miljøet og bedre kontakten mellom ansatte og elever i skolen. Prosjektet omfatter 17 videregående skoler i fire fylker.

Det overordnede teoretiske perspektivet for prosjektet er ungdoms utvikling, sett som et samspill mellom individet og dets kontekst, og ungdom som en ressurs. Tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam dekker de fire deltagende fylkenes ønske om å satse mer på psykososialt miljø og psykisk helse i videregående skole, og er rettet mot de mest sentrale områdene som er nevnt i en kunnskapsoversikt om frafall i videregående skole; tiltak for oppmøte og atferd, veiledning (bruk av eldre elever som mentorer), systematisk arbeid for bedre relasjoner, bedre koordinering mellom nivåer og helskole tilnærming (Lillejord et al., 2015).

Like viktig som selve tiltaket, er implementeringen av disse inn i en travel skolehverdag. Det foreligger omfattende empiriske bevis for at en god implementering påvirker utfallet av tiltaket (J. Durlak & DuPre, 2008). Av den grunn har det vært viktig å fange opp hvordan implementeringsprosessen har foregått i de ulike skolene. Derfor har både implementering og effekt fått et sentralt fokus i denne evalueringen.

Hovedmålsettingen med denne delrapporten er å se på hva vi etter ett år med intervensjon kan si om hvorvidt tiltakene virker, hva som har fremmet og hemmet implementeringen, samt sammenhengen mellom implementeringen og effekten av tiltakene. Følgende problemstillinger blir adressert:

I hvilken grad har tiltakene hatt effekt på opplevelsen av det psykososiale miljøet i skolen, fravær og karakterer og gjennomføring²?

I hvilken grad har skolene implementert tiltakene i tråd med intensjonene?

Hva har påvirket skolenes implementeringsprosesser?

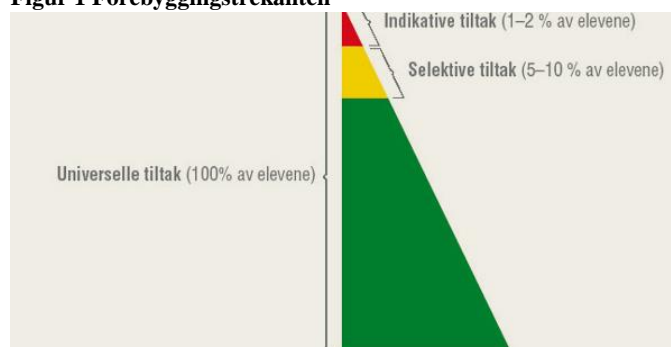
Har implementeringsgraden hatt betydning for effekten?

1.2 Beskrivelse av tiltakene

Innenfor forebyggende arbeid bruker en ofte forebyggingstrekanten som modell. I denne skiller en mellom tiltak som er rettet mot det universelle, selektive eller indikative nivået. **Universelle** tiltak dekker hele skolen og alle elever, også de som ikke er identifisert å være i en risikogruppe. **Selektive** tiltak dekker spesielt sårbare/utsatte grupper med behov for tett oppfølging, og **indikative** tiltak dekker definerte risikogrupper. De sistnevnte vil dermed trenge et

«behandlende» tiltak og gjelde for bare et mindretall av elevene. I dette prosjektet ønsker vi å se om en får større effekt på gjennomføring av videregående opplæring ved å ta i bruk hele forebyggingmodellen.

Figur 1 Forebyggingstrekanten



1.2.1 Tiltak 1: Drømmeskolen

Drømmeskolen er en universell helsefremmende skolemodell og er dermed rettet mot alle elever. De konkrete tiltakene i modellen har et spesielt fokus på nye elever og klasser, men også på det psykososiale miljøet i skolen som helhet. Drømmeskolen er utviklet av den frivillige organisasjonen Voksne for Barn (Voksne for Barn, 2017) og har fokus på å bedre det psykososiale læringsmiljøet i videregående opplæring (og ungdomsskolen), samt å styrke elevmedvirkning. Drømmeskolen er en del av Helsedirektoratets satsing på «psykisk helse i skolen», som består av forebyggende og mestringsorienterte skoleprogram for å bedre unges psykiske helse. Innhold, implementeringsstrategier, metoder og tiltak er utviklet, og videreutvikles kontinuerlig, i et tett samarbeid med elever, lærere, skoleledere og helsesøstre. Gjennom dette er det utviklet en konkret implementeringsstrategi (vedlegg 1).

Målene for Drømmeskolen er a) å etablere rammer og verktøy for et helhetlig arbeid med det psykososiale læringsmiljøet i skolen, b) å øke kompetansen hos ansatte om hvordan man kan jobbe for et godt psykososialt miljø, c) å styrke relasjonen mellom elever og mellom elever og ansatte, d) å styrke elevenes tilhørighet, deltakelse, mestring og motivasjon, e) å øke elevenes motivasjon for å fullføre og bestå, og f) å bruke elevene som ressurser i et systematisk arbeid for å fremme et godt psykososialt læringsmiljø.

² I denne rapporten vil frafall/gjennomføring blir adressert gjennom deskriptiv informasjon om grad av gjennomføring, og ikke som del av den statistiske effektevalueringen. En helhetlig effektanalyse av tiltakene på gjennomføring vil bli gjort ved prosjektets slutt.

Drømmeskolemodellen består av praktiske tiltak og verktøy som skal virke sammen, forsterke hverandre og skape kontinuitet og rammer for skolens helhetlige arbeid med læringsmiljøet. Elevmentorer, «Drømmeklassen» og styrking av lærerens kompetanse i å utvikle et godt læringsmiljø er viktige bærebjelker. Tiltaket er skoleomfattende, og er ment å involvere alle på skolene i større eller mindre grad. Innsatsen på skolen og lærerne ligger i hovedsak på 1.trinns lærere med unntak av personalopplæring I tillegg er tiltaket knyttet til ulike nivåer i skolen (skolenivå, klassenivå, gruppenivå og individnivå). Tiltaket består av en ressursgruppe, elevmentorer, Drømmeklassen og ansatte på skolen (Voksne for Barn, 2017). I det følgende presenteres disse **kjerneelementene**.

Drømmeklassen 1 er en tretimers samling første eller andre uken etter skolestart for 1. klasse i videregående skole hvor klasseklima er i fokus. **Drømmeklassen 2** er en to timers oppfølging av Drømmeklassen 1. Begge deler skal fremme tilhørighet gjennom deltagende læringsaktiviteter og aktiv deltakelse fra alle elevene, samt kontaktlærer. Elevene jobber sammen for å finne frem til hva som kan være med å gi gode læringsforhold for alle i klassen, slik at de mestrer oppgavene og får utvikle sine ferdigheter. Ved å jobbe med innholdet i hva som er et godt psykososialt miljø og iverksette aktiviteter som fremmer samhandling og støtte, er det mulig å skape nære forhold som kjennetegnes av gjensidig omsorg og støtte. Det kan også forhindre konfliktskapende atferd i klassen. Aksept fra jevnaldrende er svært viktig for selvtillit, og gode stabile forhold til jevnaldrende er også en avgjørende faktor, særlig hvis forholdet til foreldre ikke er nært.

Det andre viktige elementet i Drømmeskolen er **elevmentorene**. Elevmentorene er ett til to år eldre elever som får opplæring av Voksne for Barn i hvordan de kan bli en god leder og hvordan de kan implementere aktiviteter i sine klasser og på skolen. De blir rekruttert gjennom en intervju prosess, og gruppen består av like mange elever av hvert kjønn og av elever med varierende akademisk kompetanse. To eller tre elevmentorer følger opp sin mentorklasse. De blir også lært opp i hvordan de skal observere og inkludere elever som er utenfor det sosiale miljøet i klassen eller i friminuttene. Forskning har vist at bruken av jevnaldrende (eller ett til to år eldre) ledere i programmer har positive følger for både ungdommene som lærer fra andre ungdommer, og de jevnaldrende lederne, som selv føler seg styrket (Ingrid Holsen, Larsen, Tjomsland, & Servan, 2015). Bruk av elever som ledere skal legge til rette for aktiv bruk av elevenes egne positive ressurser for å bedre skole- og klasse miljøet. Dette gir også en sterkere opplevelse av tilhørighet ettersom de blir involvert i flere nivåer på skolen, og ikke bare i deres egen klasse. Studier viser også at elevmentorrollen kan føre til karakterbygging som respekt for sosiale og kulturelle normer og regler, moral og integritet.

Involvering vil gjelde både for elever i «Drømmeklassen» og for elevmentorene. Hele Drømmeskolen er basert på deltakelse og involvering fra elevene, elevmentorene, lærerne og skoleledelsen. Deltakerne selv påvirker hvilke mål og regler de setter for sin klasse og for hvordan de ønsker at en Drømmeklasse skal være. Med støtte og trening fra Voksne for Barn brukes involvering av deltagerne som et virkemiddel gjennom hele prosjektperioden. Det er viktig at ungdommene har støtte og veiledning fra voksne gjennom hele prosessen med implementering av Drømmeskolen. Kontaktlærere (og ressursgruppen) vil følge opp regler og gi ansvar til de unge, samt skape et trygt miljø hvor ungdommene kan oppleve tilhørighet og støtte med rom for utvikling og muligheter.

Kontaktlærerne får opplæring av ressursgruppen. Deres rolle i skolemodellen skal være å delta med elevene i Drømmeklassen, og være ansvarlig for at handlingsplanene klassen har laget for Drømmeklassen blir fulgt opp gjennom skoleåret. Læreren er også en viktig samarbeidspartner for elevmentorene i deres arbeid med klassen. I tillegg deltar hele personalet ved skolen på et 3-4 timers opplegg i regi av Voksne for Barn med fokus på innholdet og målet med Drømmeskolen, samt utprøving av aktuelle øvelser som brukes i Drømmeklassen.

Ressursgruppen i Drømmeskolen deltar på et kurs i regi av Voksne for Barn. Ressursgruppen har ansvar for implementering og gjennomføring av DS og består av 5-7 medlemmer med representanter fra skoleledelsen, lærere, elever og andre ansatte som kan være relevante for gjennomføringen av Drømmeskolen. Ressursgruppen har også ansvar for å velge ut og lære opp elevmentorer, lære opp kontaktlærere, koble sammen kontaktlærere og elevmentorene, gjennomføre Drømmeklassen 1 sammen med elevmentorer og kontaktlærere, og sikre oppfølging og implementering av modellen gjennom hele året.

1.2.2 Tiltak 2: Nærværsteam

Det andre tiltaket, *Nærværsteam*, er et indikert og/eller selektivt tiltak for å hindre frafall. Det er rettet spesielt mot psykososial oppfølging av målgruppen for programmet bedre gjennomføring; Unge som står i fare for å falle ut av videregående opplæring og ikke kvalifisere seg for arbeidslivet. Tiltaket er utviklet på bakgrunn av følgeforskning av et forebyggende team opprettet ved Elevtjenesten på Bodin videregående skole i Bodø, og deres systematiske arbeid med forebygging av frafall. Elevtjenesten og Oppfølgingstjenesten (OT) ved Bodin videregående skole opprettet dette teamet blant annet fordi de erfarte at den viktigste årsaken til at deres elever dropper ut av skolen skyldtes psykososiale forhold rundt enkeltelever. Tiltaket forutsetter også at OT-koordinator har fokus på det forebyggende arbeidet, det vil si at forebygging beskrevet som *kan*-oppgave i Håndbok for OT-tjenesten også blir en *skal*-oppgave.

Målet med tiltaket Nærværsteam er økt fokus på og bedre rutiner for psykososialt arbeid rundt, og oppfølging av, enkeltelever, for å forebygge frafall. Dette gjøres gjennom å a) skape gode overganger til videregående skole b) få ned fravær ved å komme tidlig inn c) øke motivasjonen for å fullføre og for å prestere faglig d) gi tidlig og god (og koordinert, der det er behov for det) helseoppfølging og e) forebygge frafall mellom de ulike årene i utdanningsløpet. I tillegg til mer systematisk arbeid rundt enkeltelever som ses som spesielt utsatte, er målet også bedre systematisering av det forebyggende og oppfølgende arbeidet på systemnivå. I dette ligger tydeligere rolleavklaring og forenkling og systematisering av rutiner, både internt på den enkelte skole, mellom ledelsen og avdelingene, kontaktlærere og elevtjeneste, mellom karriereveiledning og psykososial/pedagogisk opplæring, og mellom skole og skoleeier. Tiltaket forankres både hos ledelsen (rektor) og i elevtjenesten. Dette skal være en tjeneste rettet både mot elever og lærere.

Nærværsteamet består av et flerfaglig sammensatt og samlokalisert team. Teamet skal jobbe forebyggende gjennom å rette tidlig innsats mot og oppfølging av elever som sliter, for å bistå dem med mål om å gjennomføre videregående opplæring. I tillegg vil det være fokus på å komme tidlig inn dersom noen begynner å få fravær, for å sikre at ikke dette får mulighet til å eskalere.

Funksjonene som inngår i Nærværsteamet er den fylkeskommunale Oppfølgingstjenesten (OT)-koordinator, sosial/spesialpedagogisk rådgiver og skolehelsetjenesten. Teamet skal være samløkalisert og ha høy grad av tilstedeværelse på skolen. Dette skal sikre rask respons og en åpen dør som både elevene og skolens pedagogiske personale vet de kan benytte seg av.

Gjennom å samlokalisere teamet samles ekspertisen rundt det psykososiale arbeidet i skolen, samtidig som kontaktlærer avlastes. I intervensjonen er det tilført en ½ stillingsressurs ekstra til dette teamet, som skal fungere som koordinator for tiltaket innenfor den enkelte skole. I dette ligger å koordinere innsatsen, både internt mot ledelsen (rektor) og kontaktlærer, og også eksternt, mot samarbeidspartnere og systemer rundt, som for eksempel BUP, Nav, den øvrige kommunale helsetjenesten, barnevernstjenesten, praksisplass m.fl. Det interne mandatet innebærer også å etablere og å sørge for at rutinene blir fulgt, systematisert og dokumentert. Rutinene for teamet er:

1. Sørge for gode overganger for elever som sliter allerede i grunnskolen og som opplever overgangen til videregående skole som vanskelig. Dette bygger på et systematisk og rutinemessig samarbeid mellom rådgivere i grunnskolen og nærværsteamet i videregående. Indikatorer: Fravær, karakterer, helseoppfølging i ungdomsskolen.
2. Informasjonsmøter: Ved oppstart av nytt skoleår skal teamet inn for å informere om hvem de er og deres funksjon, både til kontaktlærerne og i alle elever i Vg1-klassene. Alle elevene ved skolen skal vite hvem, hva og hvor teamet er.
3. Spørreundersøkelse om helse og trivsel i alle Vg1-klasser i løpet av høsten og oppfølgingsamtaler med elever med skåre som indikerer at de sliter. Skåren bygger på KIDSCREEN, et europeisk og etablert spørreskjema om helserelevant livskvalitet innen skolehelsetjenesten.
4. Fraværsoppfølging: Ved ugyldig fravær på mer enn 2 dager, innkaller kontaktlærer til samtale med eleven. Hvis fraværet fortsetter, kobles Nærværsteam inn, med voksne som stiller krav, støtter og veileder. Nærværsteam samarbeider tett med kontaktlærere; begynnende fravær tas tak i med en gang, der det skapes dialog med eleven om hva dette skyldes. Teamet har avklaringsmøte med eleven: Hva gjør det vanskelig å være på skolen? Hva kan teamet gjøre? Målet er å få eleven tilbake på skolen og gi eleven opplevelsen av å bli ivaretatt, sett og ikke gitt opp. Prosedyre: Fraværsoppfølging med avklaringsmøte, oppfølgingsplan før sluttmelding m.m.

1.3 Koblingen mellom tiltak, teori og måleindikatorer

Det psykososiale miljøet handler først og fremst om de mellommenneskelige forholdene på skolen og hvordan dette påvirker elevenes opplevelse av læringssituasjonen i vid forstand. Tidligere forskning, både nasjonalt og internasjonalt, viser at et godt psykososialt læringsmiljø bidrar til å fremme helse, trivsel og god sosial utvikling (J. A. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Samdal & Rowling, 2011, 2014). Likevel er det heller sjelden at det psykososiale miljøet er løftet frem som et sentralt og systematisk innsatsområde i den enkelte skole (Samdal & Rowling, 2011).

I tillegg regnes overgangen fra ungdomsskole til videregående som en kritisk periode (Eccles & Roeser, 2009, 2011). I en allerede sårbar utviklingsperiode kan det å skifte fra et miljø der en kjenner de fleste, til et helt nytt miljø der en kjenner få eller ingen, medføre en ekstra belastning for en del elever. Det er derfor spesielt viktig at en legger til rette for en god

overgangsprosess (Eccles & Roeser, 2009, 2011). Manglende tilhørighet (ensomhet) og psykiske helseproblemer er sett på som en av de viktigste årsakene til at unge dropper ut av videregående skole, blir uføretrygdet som ung, og blir gående uten arbeid gjennom livet (Berg & Thorbjørnsrud, 2009; Brage & Thune, 2015). Mellom 15-20 prosent av barn og unge i alderen 3 til 18 år vurderes å ha nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer (Grøholt, 2014). Omkring 10 prosent av elevene i videregående skole rapporterer at de er ensomme (Bakken, 2017; I. Holsen, Larsen, & Årdal, 2016).

Å oppleve psykiske vansker i barne- eller ungdomsårene gir økt risiko for psykiske plager og psykiske lidelser videre i livet. Forskning viser klare sammenhenger mellom psykisk uhelse, fravær og frafall blant elever i videregående opplæring (Anvik & Gustavsen, 2012; Anvik & Waldahl, 2016; Markussen & Seland, 2012; Thrana, Anvik, Bliksvær, & Handegård, 2009). Dette medfører store individuelle og samfunnsmessige belastninger. I en nyere litteraturoversikt fremheves nettopp relasjonen mellom lærer og elev som en av de viktigste faktorene for god psykisk helse hos elever (Krane 2016). Skolen er en sentral institusjon i ungdoms liv, og viktig for å skape gode betingelser for en positiv utvikling, fremme et godt læringsmiljø og deltagelse på skolen.

Det overbyggende teoretiske rammeverket for begge tiltakene er teorien om positiv ungdomsutvikling (positive youth development) utviklet av Lerner og hans kollegaer (J. V. Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009; R. M. Lerner et al., 2005). Teorien om positiv ungdomsutvikling har mye til felles med målene innenfor helsefremmende skoler (f.eks. student deltakelse, innflytelse, kompetanse, autonomi, tilhørighet). Teorien beveger seg bort fra det negative fokuset på ungdom og ungdoms atferd og risiko, mot en fremstilling av ungdommen som en med styrker og ressurser. En vektlegger de positive kvaliteter samfunnet ønsker våre ungdommer skal utvikle (R. M. Lerner, von Eye, Lerner, & Lewin-Bizan, 2009)

1.3.1 Måleindikatorer og tidligere forskning

I denne studien er det psykososiale miljøet sett som et samspill mellom individet og miljøet og derfor operasjonalisert med både individuelle og mellommenneskelige indikatorer. Figur 2 viser oversikt over programteorien for denne delrapporten med indikatorene som blir målt, (som er basert på datamaterialet vi har innhentet så langt i prosjektet).

Figur 2 Oversikt over programteorien for delrapporten

Tiltakene	Sekundærutfall	Primærutfall
<ul style="list-style-type: none"> • Drømmeskolen • Nærværesteam 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale ferdigheter • Faglig mestringsforventning • Lærerstøtte • Livstilfredshet • Ensomhet • Klassetilhørighet 	<ul style="list-style-type: none"> • Fravær • Karakterer • Psykisk helse (angst/depresjon) • Gjennomføring

Målet med tiltakene, er at de skal legge til rette for et positivt skolemiljø som bygger oppunder en positiv ungdomsutvikling. Et positivt skolemiljø innebærer blant annet et godt psykososialt læringsmiljø som støtter sosial og faglig mestringsforventning, lærerstøtte,

klassetilhørighet, livstilfredshet og redusert ensomhet, som blir regnet som sekundærutfall i denne studien. Tiltakene vil også direkte, og/eller indirekte gjennom sekundærutfallene, bidra til redusert fravær, bedre faglig mestring reflektert i karakterer, bedre psykisk helse, og økt gjennomføring av skoleløpet som er primærutfall i denne studien. Videre diskuteres tidligere forskning relatert til hvordan tiltakene, våre postulerte sekundær- og primærutfall henger sammen.

Gode relasjoner løftes frem som en av de overgripende og viktigste faktorene for å hindre frafall (Lillejord et al., 2015). I tillegg peker Lillejord et al. (2015) på at forebygging av frafall må være preget av omsorgsarbeid. Tilhørighet handler i vid forstand om positiv relasjonsbygging mellom mennesker og institusjoner, hvor begge parter bidrar til forholdet (R. M. Lerner et al., 2005). Mekanismene en prøver å påvirke her er at dersom skolen legger vekt på å bygge et støttende miljø med positive relasjoner mellom både elever og elever og lærere, vil dette kunne gi mindre *ensomhet*, bedre tro på egne *sosiale ferdigheter*, bedre *psykisk helse*, større *livstilfredshet*, bedre opplevd *lærer støtte*, bedre *klassetilhørighet* og bedre *faglig mestring*. Å bygge et støttende miljø er et overordnet fokus i begge tiltakene, der Drømmeskolen søker å bygge et inkluderende skole- og klassemiljø, og Nærværsteam har særlig fokus på å ivareta de som står i fare for å falle ut. Forskning viser at det er viktig for den enkeltes psykiske helse at en blir sett og opplever at noen bryr seg om en (Anvik & Gustavsen, 2012).

Om en ser nærmere på de enkelte indikatorer i programteorien, så er disse viktige mål når en er opptatt av å fange opp samspillet mellom individ og miljø. Tidligere forskning viser at tilhørighet er sterkt knyttet til subjektivt velvære (Danielsen, 2011; Park, 2004), selvtillit (Birkeland, Breivik, & Wold, 2014) og livstilfredshet (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009). For eksempel viser Settertobulte og Matos (2004) og Birkeland og kollegaer (2014) at det å bli likt og godtatt av sine medelever er vesentlig for unge menneskers positive utvikling (Park, 2004). De som ikke er sosialt integrert, for eksempel det å ikke oppleve *klassetilhørighet*, har større sannsynlighet for å ha lavere *livstilfredshet* og oppleve vanskeligheter i forhold til sin *psykiske helse* (Park, 2004). På den andre siden er *ensomhet* en risikofaktor for frafall (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015; Ramsdal, Gjærum, & Wynn, 2013). Det å skifte miljø fra ungdomsskole til videregående skole kan medføre at en mister mange av de relasjoner en hadde, og krever at en etablerer nye (*klassetilhørighet*). For noen kan dette være en krevende oppgave som fordrer at en har tro på egne *sosiale ferdigheter*. For å sikre en god overgang mellom ungdomsskole og videregående er det derfor sentralt å arbeide for inkludering for å motvirke *ensomhet* og å legge til rette for opplevelse av *klassetilhørighet* og god *psykisk helse*, gjennom utvikling av gode relasjoner helt fra starten av skoleåret. I følge Hattie og Yates (2013) er en av de viktigste suksessfaktorene for å lykkes i skolen at en får minst én venn i løpet av de første ukene. Den andre er at noen voksne ser en og tilkjenner at en ser og bryr seg om den enkelte (Hattie & Yates, 2013). Det siste blir også fremhevet av *Skoleproffene* som viktig for at elever, spesielt de som sliter, skal komme på skolen (Skoleproffene, 2016).

Både Drømmeskolen og Nærværsteam vil kunne bidra til å øke opplevelsen av å høre til og være en del av felleskapet på skolen. Drømmeskolen vil gjøre dette gjennom sitt fokus på å skape inkluderende klassemiljøer med gode relasjoner mellom elevene, og mellom elev og lærer for alle elever. Nærværsteam har dette som sitt fokus knyttet til de som sliter spesielt med overganger og tilstedeværelse. Felles for begge tiltak er å kvalitetssikre en trygg overgang til videregående skole. Forskning viser at det å ha en relasjon til noen og at noen ser

en, har betydning for om en klarer å komme på skolen eller ei (Anvik & Gustavsen, 2012). Nærværsteamet i denne studien har derfor oppfølging av utsatte elever som et av sine sentrale fokus. Elevmentorene i Drømmeskolen har også som sin oppgave å ha et spesielt øye for de som ser ut til å falle utenfor. De kan fungere som kontaktlærers forlengede arm ut i skolemiljøet, og dermed fange opp også det som skjer utenfor timene. De kan også bistå nærværsteam dersom det er elever som trenger litt ekstra støtte både i og utenfor skolen. Å bruke eldre elever som faddere for de yngre ses som et tiltak som har god støtte i forskningen, og har vist seg effektivt for å forebygge frafall (Lillejord et al., 2015).

Å oppleve mestring er viktig for læring, og derfor er også kompetanse og faglige ferdigheter sentralt å ha med. Læring er skolens primær oppgave, og vår antagelse her er at et godt psykososialt miljø vil bidra til mer læring (Danielsen & Tjomsland, 2013; Helland & Mathiesen, 2009; Torsheim & Wold, 2001). Kompetanse er også en sentral faktor i selvregulering, og er ifølge Selvbestedmelses teorien (SDT) et grunnleggende psykologisk behov, og et sentralt element i motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Å stimulere elevenes grunnleggende behov for kompetanse og å gi dem mestringsopplevelser, er spesielt relevant i skolesammenheng, ettersom dårlig faglig prestasjon er en sterk bidragsyter til frafall (Battin-Pearson et al., 2000; Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011). Både Drømmeskolen og Nærværsteam har bygging av faglig kompetanse som et viktig element. Der Drømmeskolen søker å skape et positivt psykososialt miljø som vi vet påvirker læring, vil Nærværsteam ha som oppgave å legge til rette for bedre mestringsopplevelse på individnivå for å mestre skolens krav og å fullføre videregående skole. Kompetanse er i denne studien målt gjennom *faglig mestringsforventning og karakterer*.

Å bruke elevenes egne ressurser slik Drømmeskolen legger vekt på, fordrer at en tilrettelegger for medbestemmelse og opplevelse av autonomi. I denne studien er dette målt som *lærer støtte* i form av autonomistøttende lærere. Autonomi handler om opplevelsen av å kunne påvirke og ta egne selvstendige valg. I følge teorien om selvbestemmelse er dette et grunnleggende psykologisk behov og en viktig faktor for økt motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Tidligere forskning viser at elever ofte opplever lavere autonomi ved overgangen til videregående og at dette gir lavere engasjement og motivasjon (Eccles & Roeser, 2009, 2011). Begge tiltak har derfor autonomi og medbestemmelse som sentrale elementer. I Drømmeskolen kan det å være med å lage egne regler for sitt klassemiljø bidra til at elevene etterlever disse reglene bedre, samtidig som den demokratiske prosessen med utforming av regler kan understøtte elevenes følelse av autonomi og ansvar for å være med å skape sitt eget miljø. I Nærværsteam kan det å lage gode koordinerte løp sammen med den enkelte elev, bedre mulighetene for at de klarer å følge opp og gjennomføre. Begge deler bør baseres på autonomistøttende læringsmiljøer. Dette er også i tråd med teorien om positive ungdomsutvikling som ser elever som en ressurs og ikke et problem. I en litteraturgjennomgang av forskning på elevenes deltagelse i helsefremmende skoler, fant Griebler og kolleger (2014) at bruk av likemenn i planlegging, implementering og evaluering av helsefremmende arbeid i skolen var assosiert med bedre helse og bedre relasjoner mellom elever. Positive effekter på den enkelte mentor (f.eks. altruisme, å hjelpe andre, ledelse- og kommunikasjonsferdigheter) ble også observert i en annen studie (Ingrid Holsen et al., 2015).

Til slutt er det viktig å påpeke at alle faktorene henger sammen i et dynamisk samspill og vil gjensidig kunne forsterke hverandre. At ungdoms opplevelse av trivsel og velvære er påvirket av kvaliteten på deres relasjoner med sine lærere og medelever er også vist gjennom annen forskning (Krane, Karlsson, Ness, & Kim, 2016; Rutter, 1982). Skolen gjør allerede i dag en

del for å tilrettelegge for en god overgang, men Drømmeskolen og Nærværsteam gir et verktøy for å arbeide mer systematisk med å kvalitetssikre overgangen og legge til rette for en god integrering i skolen gjennom året. I følge Lillejord et al. (2015) er det systematiske arbeidet mangelfullt i forebygging av frafall, og muligens det som bidrar til at vi ikke har lykkes med å få ned tallene til tross for arbeidet som er lagt ned over mange år (Lillejord et al., 2015). Gjennom de to tiltakene ønsker en å legge til rette for et systematisk arbeid med det psykososiale læringsmiljøet og oppfølging av elevene. Det å involvere og dra større veksler på ungdoms egne ressurser kan styrke deres følelse av mening, motivasjon og tilhørighet til sine skoler, noe som kan være med på å bedre gjennomføring og forebygging frafall.

1.4 Implementeringsteori

Like viktig som selve tiltaket er implementeringen av tiltaket i praksis. Studie av implementering må derfor favne både den faktiske endringen, samt de faktorer eller prosesser som påvirker hvilke endringer en får og hvordan endringen skjer (M. Fullan, 1991; Larsen, Lamer, Mørk, Olweus, & Hella, 2006; Sørli & Ogden, 2014). I det følgende presenteres de mest sentrale faktorene som kan påvirke en implementeringsprosess i positiv eller negativ retning.

1.4.1 Forankring og ledelse av endring

Den viktigste forutsetningen for vellykket implementering og gjennomføring av tiltak i skolen er en aktiv skoleledelse (Larsen, 2017). I kraft av sin posisjon har de en helt sentral rolle både i å forberede skolen for innføring av nye tiltak, og gjennom å holde fokus for å sikre gjennomføring og vedlikehold av satsningen. I de senere år er det også satt fokus på at skoleeier er like viktig i en slik prosess. I den nye meldingen til Stortinget: Fag – Fordypning – Forståelse (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) fremheves det *«at det er viktig at skoleeiere har kompetanse og kapasitet til å støtte sine skoleledere, og at det er støttestrukturer tilgjengelig for den enkelte skole som sikrer at skolene kan lykkes i endringsarbeidet»* (s.72). Studier tyder på at situasjoner karakterisert av felles beslutningstaking og dermed forankring mellom alle partene (lærere og elever) som primært gjennomfører endringen, konsistent har ført til bedre implementering i organisasjoner (J. Durlak & DuPre, 2008).

Det finnes betydelig støtte for at implementering av tiltak har størst forutsetning for å lykkes dersom de støttes og oppmuntres fra ledelsen (M. G. Fullan, 2001; Huberman & Miles, 2013; Larsen, 2005; Larsen & Samdal, 2008; Mihalic, Irwin, Fagan, Ballard, & Elliott, 2004; Roland, 2012). Lederskap viser seg gjennom prioriteringer, ressursbruk og sosial støtte. Flere peker på at det er viktig at leder fungerer som både leder og administrator dersom de skal lykkes med en implementeringsprosess (M.G. Fullan, 1992; Larsen & Samdal, 2008; Oterkiil & Ertesvåg, 2012). Ledelse handler om å bygge kultur, motivere og etablere felles visjoner, mens administrasjon handler mer om å sikre den daglige driften (Daft, 1999). Begge deler er viktige for å sikre en god implementeringsprosess som har retning, drives fremover og vedlikeholdes (Larsen & Samdal, 2008).

Implementering av tiltak er én viktig del av prosessen, men kanskje like viktig er det å klare å opprettholde/vedlikeholde fokuset over tid (Larsen & Samdal, 2008). Praksis møter stadig nye krav om implementering av planer, programmer og tiltak, og det kan for mange ledere og ansatte oppleves som en stor utfordring å klare å holde på det man har i møte med de nye

kravene. utfordringer ligger i å etablere gode evalueringsrutiner og sikre synlighet i organisasjonen. I denne sammenhengen er det også viktig å ha fokus på tiltakslojalitet.

1.4.2 Opplæring og veiledning

Et tiltak blir aldri bedre enn de som skal gjennomføre det i praksis. En viktig forutsetning er derfor kvalifikasjoner og kompetanse i praksis. Mihalic et al. (2004) påpeker at effektiv implementering er avhengig av individer som gjennomfører tiltaket med høy moral, god formidling og en følelse av eierskap. Der hele organisasjonen er involvert i implementeringen, som i Drømmeskolen, vil det være nødvendig å legge til rette for både individuell og kollektiv læring for de ansatte (Cole, 2008; Easton, 2008). Flere studier har vist at tidlig vurdering av implementering etterfulgt av ytterligere opplæring av ansatte, doblet implementeringsintegriteten til over 85 % for involverte som tidligere hadde vansker med gjennomføringen av tiltaket (Dufrene, Noell, Gilbertson, & Duhon, 2005; J. Durlak & DuPre, 2008; Greenwood, Tapia, Abbott, & Walton, 2003).

1.4.3 Tiltakslojalitet

Tiltakslojalitet er en av de mest sentrale påvirkningsfaktorene i en implementeringsprosess, og omhandler vurdering av hvor godt en endring implementeres med utgangspunkt i det originale innholdet. Disse vurderingene gjøres vanligvis i relasjon til hvorvidt endringen gjennomføres slik de var tiltenkt, i hvor stor grad dette skjer, gjennomføringens kvalitet, samt deltakernes engasjement og involvering i aktiviteter og innhold (Mihalic et al., 2004). Implementering av et nytt program i en organisasjon innebærer alltid en del utfordringer. Uten en tydelig implementeringsstrategi og god kvalitetssikring kan motkrefter i organisasjonen etableres, og implementeringen svikter. Dette kan være i form av tiltaksundergraving, som innebærer at noen eller noe undergraver eller skaper konkurranse til det implementerte tiltaket, eller ettergivenhet, som innebærer at praktikerne gir opp eller endrer målet for tiltaket (Olsen & Gundersen, 2012). Det siste kan karakteriseres som avdrift, at det implementerte tiltaket usystematisk endres over tid, ofte på grunn av manglende prioriteringer. Dette kan skje ved at administrative oppgaver kommer i første rekke, foran tiltaket. Tiltak som ikke implementeres med nødvendig kvalitet og lojalitet, kan derfor fort fremstå som mangelfulle (Mørch, 2012).

1.5 Opplæring og tilrettelegging av implementering av tiltakene dette året

I dette prosjektet har organisasjonen Voksne for Barn hatt ansvaret for opplæringen og tilrettelegging av implementeringen av Drømmeskolen, og Nærværsteamet ved Bodin videregående for opplæring og tilrettelegging av implementeringen av Nærværsteam ved prosjektskolene. Prosjektleder gjennomførte også som en del av implementeringen, et 6 timers kurs om implementering for ledelsen ved de 12 intervensjonsskolene i slutten av mai 2016. I tillegg ble det gjennomført informasjonsmøter med fokus på hva deltagelsen i forskningsprosjektet innebar i perioden mai til august 2016. Alle skolene gjennomførte et slikt møte for alle de ansatte (også kontrollskolen) i samarbeid med prosjektledelsen enten på skolen eller via Skype.

1.5.1 Drømmeskolen

Opplæring og tilrettelegging for implementering av Drømmeskolen involverte i første omgang informasjonsformidling til skoleledelsen om programmet, samt inngåelsen av en samarbeidsavtale mellom Voksne for Barn og den enkelte skoleleder. Videre ble en

ressursgruppe på hver skole nedsatt med 5-7 representanter fra skoleledelse, elevråd og lærere. Disse fikk opplæring av Voksne for Barn i en todagers workshop første gang våren 2016. Ressursgruppen fikk så ansvar for å rekruttere elevmentorer som fikk opplæring av ressursgruppen i samarbeid med Voksne for Barn i workshops våren 2016 (K1) og våren 2017 (K2). I mai, juni og august 2016 og 2017 ble det holdt workshops med skoleansatte på hver skole i regi av VfB for å forberede skoleåret med implementering av Drømmeskolen. I løpet av året har det blitt organisert elevmentorsamlinger og ressursgruppesamlinger for å utveksle erfaringer og gi inspirasjon mellom skoler som har Drømmeskoleprogrammet (både i COMPLETE og ellers). I tillegg var ansatte i Voksne for Barn i løpet av høsten 2016 på oppfølgingsbesøk på utvalgte skoler etter behov, og hadde telefonmøter med alle skolene både i august 2016 og i juni 2017, samt løpende epostkontakt.

1.5.2 Nærværsteam

Opplæring og tilrettelegging av Nærværsteam har hatt en litt annen tilnærming ettersom det involverer en større strukturell intervensjon. I regi av teamet ved Bodin ble det holdt seminarer med skoleledelse og medlemmer av nærværsteam på hver skole i juni og august 2016 for å informere om struktur og kjerneelementer i et nærværsteam, samt for å diskutere lokale løsninger for god implementering. Mange skoler måtte for eksempel gjennomgå en reorganisering for å sikre samlokalisering og "en åpen dør". Skoler varierte i sammensetning av ansatte tilknyttet rådgiver- helsesøster- og elevtjenester med tanke på antall, stillingsstørrelser og type fagfelt. En viktig prioritet i den tidlige implementeringsfasen fra Bodin sin side var å understreke og støtte etableringen av nærværsteam på 3-5 personer. Erfaringssamlinger for representanter fra hvert nærværsteam i prosjektet ble organisert i november 2016 og i juni 2017. Skolene i prosjektet som har nærværsteam, har i tillegg blitt tett fulgt opp av representanter fra Bodin, gjennom skolebesøk en gang per semester, lokale erfaringssamlinger høsten 2017 og telefonmøter hver onsdag, samt av koordinatorene ansatt på fylket.

2 STUDIENS DESIGN

COMPLETE-prosjektet er en pågående skolebasert randomisert kontrollert studie i 17 videregående skoler i fire fylker i Norge. I dette prosjektet anvendes et blandet metode-design (mixed methods) for å kunne si noe om både effekten av tiltakene og prosessen med implementeringen av tiltakene, der sistnevnte skal bidra med å forklare resultater fra effektevalueringen. Alle skoler i de fire fylkene ble invitert til å melde sin interesse for deltakelse. Kriterier for å delta var at skolen ikke tidligere hadde hatt, eller på rekrutteringstidspunktet var involvert i Drømmeskolen eller Nærværsteam eller liknende program eller forskningsprosjekt. 19 skoler meldte sin interesse, og 17 skoler ble vurdert som kvalifisert for deltakelse i studien. Skolene ble så randomisert i tre grupper:

1. Tiltaksgruppe 1 (TG1): Seks skoler prøver bare ut Drømmeskolemodellen
2. Tiltaksgruppe 2 (TG2): Seks skoler prøver ut en kombinasjon av begge tiltak (Drømmeskole og Nærværsteam)
3. Kontrollgruppe (K): Fem skoler er kontrollskoler

Til sammen utgjorde disse skolene ca. 3100 Vg1-elever.

2.1 Effektevaluering - RCT

2.1.1 Datainnsamling

Prosjektet følger to kull: Kull 1 (K1) startet videregående opplæring høsten 2016, og Kull 2 (K2) startet videregående opplæring høsten 2017. Studiens totale effektevaluering vil være basert på registerdata og spørreskjemadata fra elever i begge kull, men denne delrapporten baserer seg på data fra K1. Prosjektet har følgende tidsplan for gjennomføring av spørreskjemaundersøkelser:

Hvert kull vil gjennomføre henholdsvis tre (K1) og to (K2) spørreskjemaundersøkelser:

1. Nullpunktsmåling (BL): I løpet av første eller andre skoleuke av Vg1
 - a. K1: August 2016 (gjennomført)
 - b. K2: August 2017 (gjennomført)
2. Første oppfølging (T1): I andre termin av Vg1
 - a. K1: Mars 2017 (gjennomført)
 - b. K2: Mars 2018
3. Andre oppfølging (T2): I andre termin av Vg2
 - a. K1: Mars 2018

Registerdata på frafall, fravær og snittkarakterer etter Vg1, Vg2 og Vg3 blir innhentet fra hvert av fylkene og blir koblet til spørreskjemadata.

I denne rapporten er den foreløpige effektevalueringen basert på registerdata fra K1 på elevers fravær og snittkarakter etter fullført Vg1, samt nullpunktsmålingen for spørreskjema fra høsten 2016 og oppfølgende måling våren 2017. Informasjon om utvalg, analyser og resultat spesifikt for denne rapporten blir presentert i Kapittel 3.

2.1.2 Spørreskjemadata

For å unngå å legge administreringen av datasamlingen på skolene selv, har vi vært fysisk tilstede på de enkelte skoler (forskere og forskningsassistenter) for å gjennomføre spørreskjemaundersøkelser. For å kunne følge elevene over tid og koble dem til skolen/fylkene sine registerdata på fravær, gjennomføring og karakterer, er skjemaene id-merket basert på klasselister.

Spørreskjemaet inkluderer en rekke spørsmål om elevens bakgrunn og psykososiale liv, både i og utenfor skolen (se vedlegg 2). I denne rapporten inkluderer dette følgende indikatorer i samsvar med programteorien (se Tabell 1 i vedlegg 3 for detaljer om måleinstrumenter):

Primærutfall:

- *Angst og depresjon målt ved Symptom Check List (SCL-5)*

Sekundærutfall:

- *Sosiale ferdigheter målt ved Wichstrøm's Social Competence Scale*
- *Faglig mestringsforventning målt ved Academic Self-Efficacy Scale*
- *Lærerstøtte målt ved Learning Climate Scale*
- *Klassetilhørighet målt ved Teacher and Classmate Support Scale*
- *Livstilfredshet målt ved Huebner Student's Life Satisfaction Scale (SLSS)*
- *Ensomhet målt ved Loneliness Scale*

Bakgrunnsvariabler:

- *Demografiske data* (kjønn, fødselsmåned og -år, utdanningsprogram, elevens og foreldres fødeland)
- *Sosio-økonomisk status* (familiens økonomiske status)

2.2 Prosessevaluering (implementering)

I oppfølgingen er det i tillegg samlet data om implementeringen av tiltakene, for å fange både *tiltakslojalitet, anvendbarhet, barriere og tilfredshet*. I prosessevaluering ble det først gjennomført en baseline/kartleggingsintervju med rektor ved alle de 17 skolene ved skolestart høsten 2016. Hensikten var å fange opp hva skolene gjorde i forhold til skolemiljøarbeid og oppfølging. Videre ble det våren 2017 gjennomført individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer med sentrale aktører (rektor, lærere, elever, elevmentorer, Nærværs team m.fl.) ved de 12 intervensjonsskolene. I forbindelse med intervjuene ble det gjennomført observasjon over to/tre dager på den enkelte skole.

Ved intervjurunden våren 2017 ble det gjennomført til sammen 119 intervju, både individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer av sentrale aktører for intervensjonene (rektor, lærere, elever, elevmentorer, Nærværs team m.fl.). Hvert intervju har en varighet på gjennomsnittlig en time, og alle intervjuene er transkribert og lastet inn i et dataprogram og analyseverktøy brukt innen kvalitativ forskning (Nvivo). Det ble i programmet laget ulike noder som rommer de mest sentrale elementene både i intervensjonene Drømmeskolen og Nærværsteam, samt rundt implementeringen. Dette utgjør noder, med underkoder, for Drømmeskolen (DS), Nærværsteam (NT) og skolen (SK)- det vil si elementer som går på tvers av tiltakene og er overordnet (se vedlegg 4). Intervjuutskriftene ble fordelt mellom fire forskere, som analyserte hver enkelt tekst og la de relevante tematiske beskrivelsene fra intervjuene inn under nodestrukturen. Deretter ble det laget disposisjon for det videre analysearbeidet med fokus på å se etter overgripende temaer og mønstre i implementeringsprosessen og tiltakslojaliteten i de 12 skolene.

2.2.1 Indikator for tiltakslojalitet

Basert på de kvalitative dataene fra prosessevalueringen er det utviklet en indikator for tiltakslojalitet. Hver av tiltaksskolene blir kategorisert som *lav, middels og høy* implementeringsgrad basert på denne indikatoren, og brukt i videre effektanalyser for å se om implementeringsgraden påvirker effekten av tiltaket på primær- og sekundærutfall (se kapittel 6).

3 EFFEKTEVALUERING

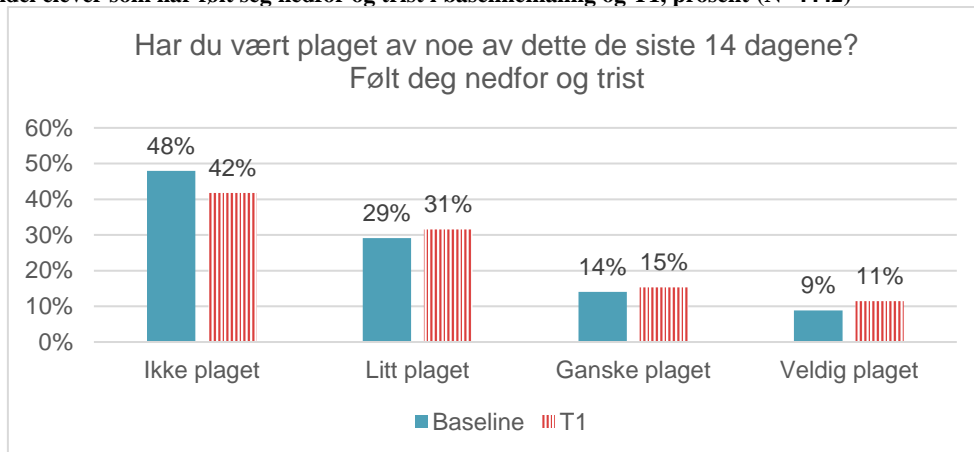
I dette kapitlet vil vi første presentere deskriptiv statistikk fra undersøkelsen og med det gi et kort oversiktsbilde av elevgruppen som inngår i denne undersøkelsen. Deretter presenteres resultatene fra effektevalueringen. Først presenteres primærutfall, deretter sekundærutfall, og undergruppearanalyser for disse utfallene.

3.1 Deskriptive resultater

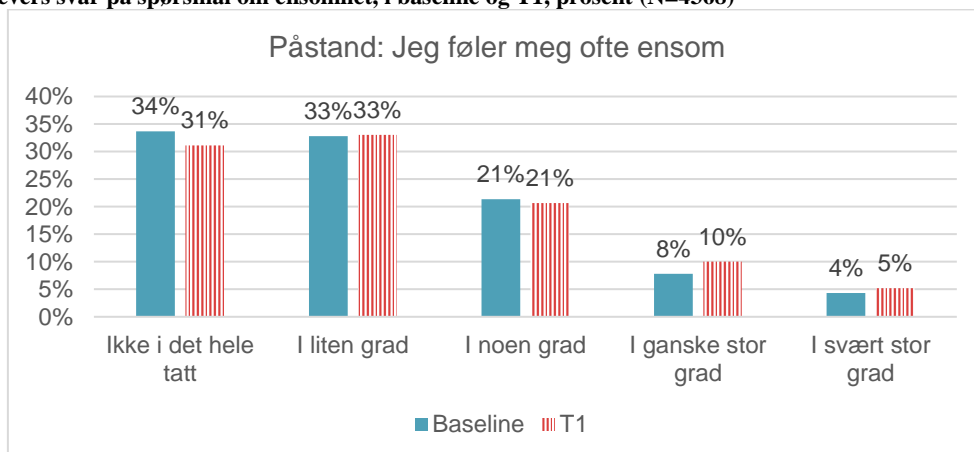
I dette avsnittet vil vi presentere deskriptive resultater fra et utvalg spørsmål fra spørreundersøkelsene. Spørreskjemaet består av omtrent 270 delspørsmål. Av disse er det en håndfull som beskriver bakgrunnsinformasjon, og de resterende brukes til å måle de ulike psykososiale fenomenene vi er interessert i (for eksempel psykisk helse, lærerstøtte etc.). For utfyllende informasjon om måleinstrumentene vi har benyttet se kapittel 2 og Tabell 1 i vedlegg 3. Nedenfor presenterer vi et utvalg kjernes spørsmål fra disse måleinstrumentene, for å gi et bilde av hvordan elevene svarer.

Alle de neste figurene er basert på hele utvalget av elever samlet, både tiltak- og kontrollskoler. Figur 3 viser resultatene fra et av de fem spørsmålene som utgjør indikatoren for psykisk helse. Figuren viser resultatene for alle elevene på begge målingene. Som vi ser har andelen elever som oppgir at de er veldig plaget av å føle seg nedfor og trist, økt fra 9 til 11 prosent i løpet av skoleåret, andelen som er litt plaget og ganske plaget har også hatt en økning i denne perioden. Tilsvarende har andelen som ikke er plaget, gått ned. Det er langt flere jenter enn gutter som er veldig plaget med dette. På T1 er hele 18 prosent av jentene veldig plaget med disse følelsene, mot 6 prosent av guttene. Begge kjønn har en økning fra baselinemåling til oppfølgingsmålingen T1. Altså føler de fleste elevene seg mer trist og nedfor syv måneder ut i første videregående, enn de gjorde når de startet.

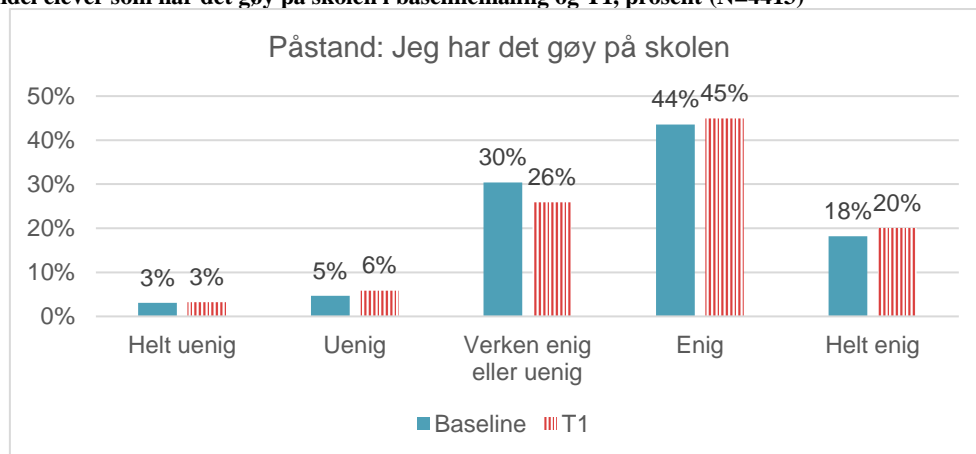
Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2017) har også en kartlegging av psykiske plager, og deres undersøkelser viser at det er en nokså stor forskjell mellom ungdomstrinnet og videregående. I Ungdataundersøkelsen svarer 28 prosent at de er ganske eller veldig plaget av å føle seg ulykkelig, trist eller deprimert på videregående, sammenlignet med 22 prosent på ungdomstrinnet. I vår T1-måling er det 26 prosent av elevene som oppgir at de har følt seg nedfor og trist (ganske plaget og veldig plaget). Disse resultatene er statistisk signifikant forskjellige ($p < 0,00$).

Figur 3 Andel elever som har følt seg nedfor og trist i baselinemåling og T1, prosent (N=4442)

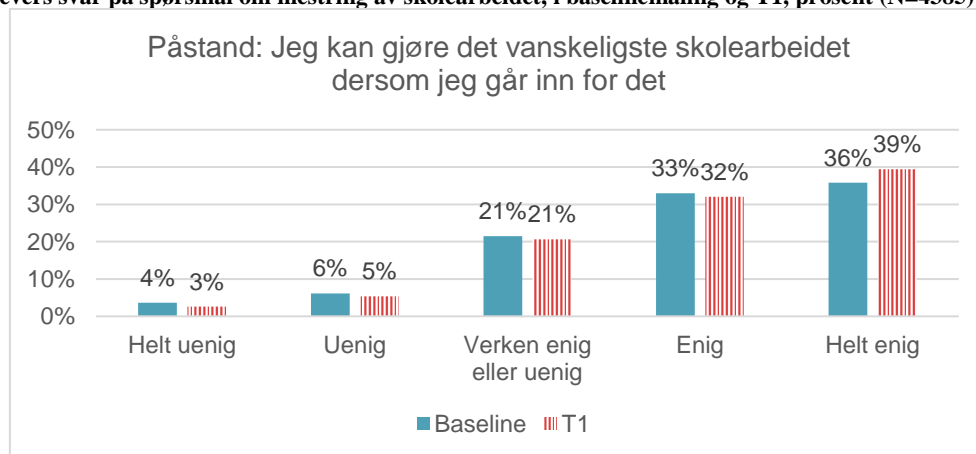
Tilsvarende er det en økning i andelen elever som ofte føler seg ensom som vist i Figur 4. Andelen elever som i svært stor grad ofte føler seg ensom, øker fra 4 til 5 prosent fra baselinemålingen til T1, og elevene som i ganske stor grad føler seg ensom, øker fra 8 til 10 prosent. Resultatene er statistisk signifikante ($p < 0,00$). Igjen er det jentene som i størst grad rapporterer ensomhet. I oppfølgingsundersøkelsen T1 er det 7 prosent av jentene som oppgir at de føler seg ensom i svært stor grad, mot 4 prosent av guttene. Ungdata (Bakken, 2017) rapporten viser at det er 34 prosent av jentene i Vg1 som er ganske eller veldig mye plaget av ensomhet, og 16 prosent av guttene. Fordi spørsmålene ikke er stilt på samme måte, kan ikke våre resultater sammenlignes direkte, men vi finner samme tendenser. I undersøkelsen er det totalt 21 prosent av jentene som i ganske stor grad og svært stor grad føler seg ensom, og 10 prosent av guttene som gjør det samme.

Figur 4 Elevers svar på spørsmål om ensomhet, i baseline og T1, prosent (N=4368)

Figur 5 viser et av de tre spørsmålene som utgjør indikatoren for skoletrivsel. Som figuren viser er det en økning i andelen som har det gøy på skolen mellom de to målepunktene, samtidig som det er en svak økning i de som ikke har det gøy på skolen. Selv om økningen er svak, er den statistisk signifikant ($p = 0,01$). Det er veldig liten forskjell mellom gutter og jenter for denne indikatoren.

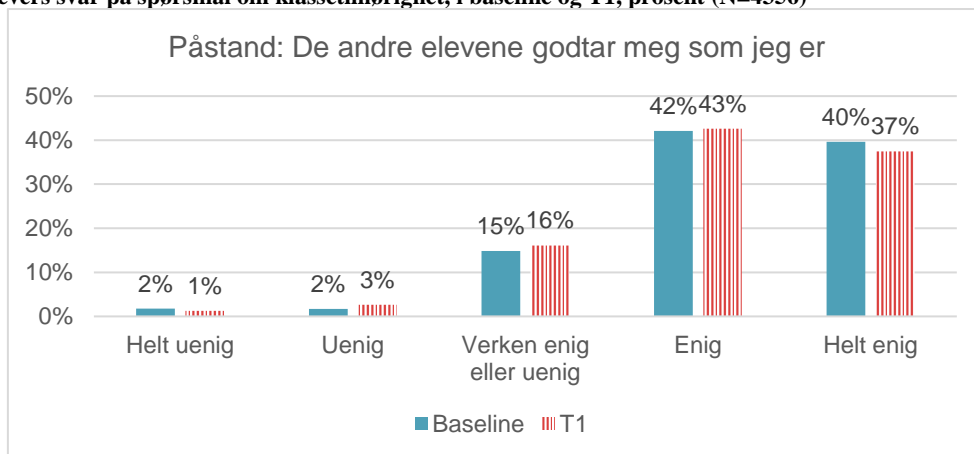
Figur 5 Andel elever som har det gøy på skolen i baselinemåling og T1, prosent (N=4413)

Figur 6 viser et av spørsmålene som utgjør indikatoren for faglig mestringsforventning. Her ser vi en økning i andelen elever som føler de kan gjøre det vanskeligste skolearbeidet dersom de går inn for det. Forskjellen mellom baseline og T1 er ikke statistisk signifikant ($p=0,06$).

Figur 6 Elevers svar på spørsmål om mestring av skolearbeidet, i baselinemåling og T1, prosent (N=4385)

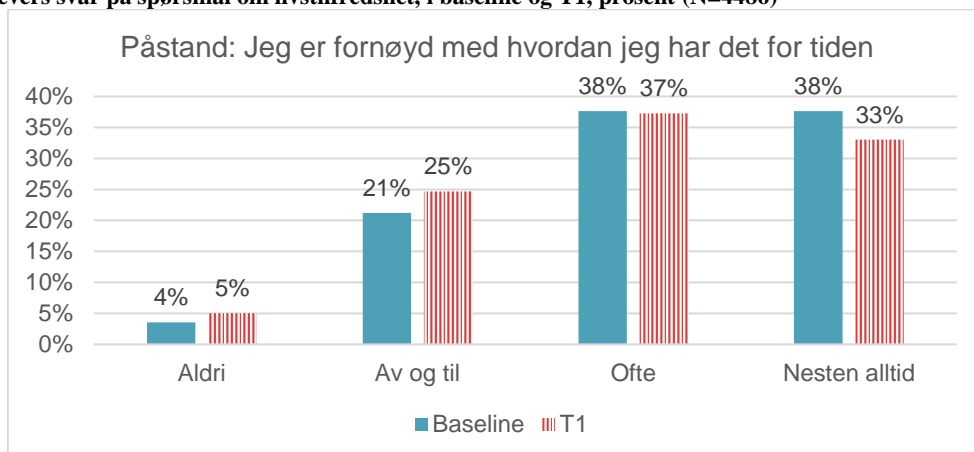
Figur 7 viser ett av fem spørsmål som utgjør indikatoren for klassetilhørighet. Som figuren viser er det en nedgang fra 40 til 37 prosent i andel elever som er helt enig i at «de andre elevene godtar meg som jeg er», men samtidig er det en også en svak nedgang i de som er helt uenig i at «de andre elevene godtar meg som jeg er». Dersom vi ser på utvalget totalt er det ikke helt entydig hva som er utviklingen, og forskjellene er ikke statistisk signifikante ($p=0,06$). Forskjellene kan forklares bedre dersom vi deler utvalget på kjønn, siden gutter og jenter har motsatt utvikling over tid. For jenter er det en nokså stor nedgang, fra 47 til 37 prosent, i andelen som er helt enig i at «de andre elevene godtar meg som jeg er». For guttene er det en økning i samme periode, fra 33 til 38 prosent som oppgir det samme.

Figur 7 Elevers svar på spørsmål om klassetilhørighet, i baseline og T1, prosent (N=4356)



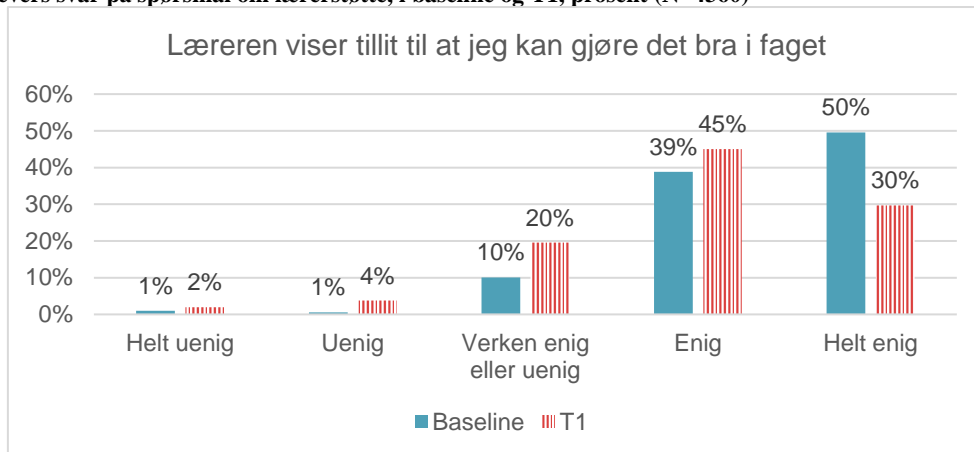
Figur 8 illustrerer ett av ni spørsmål fra indikatoren for livstilfredshet. Også for dette spørsmålet er det en statistisk signifikant nedgang i måleperioden ($p < 0,00$). Andel som oppgir at de nesten alltid «er fornøyd med hvordan jeg har det for tiden» går ned fra 38 prosent til 33 prosent. Nedgangen er den samme for gutter og jenter, men gutter har i utgangspunktet et høyere nivå. Det er altså flere gutter som er tilfreds med hvordan de har det, enn jenter, men andelen har gått ned for begge kjønn.

Figur 8 Elevers svar på spørsmål om livstilfredshet, i baseline og T1, prosent (N=4486)



Figur 9 viser ett av ti spørsmål om som utgjør indikatoren for lærerstøtte. Som figuren viser er det en ganske kraftig nedgang i andel elever som er helt enig i at «læreren viser tillit til at jeg kan gjøre det bra i faget», andelen synker fra 50 prosent til 30 prosent mellom de to periodene. Denne forskjellen er statistisk signifikant ($p < 0,00$). Det er en sterkere nedgang for jenter enn gutter, men deler av denne forskjellen kan sannsynligvis forklares av ulik studieretning. Generelt er elever på yrkesfaglige linjer mer fornøyd med lærerstøtten enn elever på studiespesialiserende.

Figur 9 Elevers svar på spørsmål om lærerstøtte, i baseline og T1, prosent (N=4360)



3.2 Effekten av tiltakene

Dette er en randomisert kontrollstudie med to måletidspunkt og tre grupper. De tre gruppene er delt i to tiltaksgrupper, tiltaksgruppen med ett tiltak (TG1) og tiltaksgruppen med to tiltak (TG2), og en kontrollgruppe uten tiltak. TG1 representerer de skolene som bare har innført tiltaket Drømmeskolen, og TG2 representerer de skolene som både har innført tiltaket Drømmeskolen og tiltaket Nærværsteam.

For å avgjøre om tiltaket har effekt vil vi undersøke om vi finner forskjeller mellom tiltaksgruppene og kontrollgruppen og mellom de to målepunktene.

3.2.1 Elevene i utvalget

Tabell 1 viser utvalgsstatistikk for spørreundersøkelsen gjennomført i dette prosjektet. Denne undersøkelsen omfatter elever som begynte på videregående skole i 2016. Vi har gjennomført to undersøkelser med disse elevene. Den første undersøkelsen var like etter skolestart i august 2016, og denne vil heretter henvises til som baseline. Den andre undersøkelsen ble gjennomført i mars 2017, og vil heretter henvises til som T1. Totalt har vi svar fra 2 306 elever fra baselineundersøkelsen, og 2 386 elever i oppfølgingsundersøkelsen T1.

Tabell 1 Beskrivelse av utvalget i spørreundersøkelsen

Utvalg	Baseline			T1		
	Kontroll	TG1	TG2	Kontroll	TG1	TG2
Total	574	821	991	548	790	968
Kjønn						
Gutt	55 %	50 %	59 %	53 %	50 %	57 %
Jente	45 %	50 %	41 %	47 %	50 %	43 %
Studieretning						
Yrkesfaglig	63 %	39 %	59 %	62 %	37 %	59 %
Studiespesialiserende	37 %	61 %	40 %	37 %	62 %	40 %
Sosioøkonomisk status						
Dårlig råd	8 %	7 %	7 %	7 %	8 %	7 %
Middels god råd	27 %	25 %	28 %	28 %	23 %	28 %
God råd	63 %	66 %	63 %	61 %	67 %	63 %
Etnisitet						
Norge	85 %	90 %	88 %	86 %	92 %	90 %
Norden	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %
Europa	4 %	3 %	3 %	4 %	3 %	3 %
Utenfor Europa	9 %	4 %	7 %	9 %	4 %	6 %
Vet ikke	1 %	1 %	0 %	1 %	0 %	0 %

3.2.2 Utfallsmål

I programteorien har vi en gruppe primærutfall og en gruppe sekundærutfall som vi skal se nærmere på. Indikatorene er nærmere beskrevet i kapittel 1.3.

Primærutfall	Sekundærutfall
<ul style="list-style-type: none"> • Psykisk helse, målt ved angst og depresjon • Snittkarakter • Fravær • Frafall 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale ferdigheter • Livstilfredshet • Faglig mestringsforventning • Lærer støtte • Ensomhet

I dette kapittelet vil vi begynne med en overordnet diskusjon av måling av effekter i denne typen studier. Deretter vil vi presentere vårt valg av metode. Vi presenterer først resultatene av primærutfallene, og deretter sekundærutfallene. Til slutt vil vi presentere noen undergruppeanalyser hvor vi ser på forskjellige grupper av elever i tiltaket.

3.2.3 Måling av effekter

I denne studien vil vi se på forskjeller mellom tiltaksgruppene og kontrollgruppene for å avgjøre om vi finner forskjeller i en rekke indikatorer som kan vise en effekt av tiltaket. Størrelsen på datamaterialet og designet av studien er viktig å ta hensyn til i en effektstudie. Når utvalget er stort, som i denne studien, har man mulighet til å finne signifikante forskjeller på veldig små effekter. Deretter må man vurdere om denne effekten er stor nok til å være av betydning. Dersom datamaterialet er lite, må effekten man undersøker være stor for at den skal være mulig å oppdage. Denne studien har spesielt to styrker som er viktig å ta hensyn til i tolkningen av resultatene. Den første styrken er størrelsen på utvalget i studien, det er ganske stort etter slike eksperimentelle studier å regne. Den andre styrken er at skolene er randomisert inn i gruppene.

En metaundersøkelse over effekter målt av tiltak i utdanning viser at store studier ofte finner små effekter, sammenlignet med mindre studier. Dette er ikke fordi mindre studier er bedre, men fordi de må finne store effekter for å nå publisering (Slavin & Smith, 2009). På tross av resultater som viser større effekter, er mindre studier mer utsatt for støy og tilfeldigheter. Større studier kan med mer sikkerhet si noe om et tiltak virker eller ikke, mens en mindre studie bare vil kunne gi indikasjoner på om et tiltak virker. Dersom en mindre studie ikke finner signifikante resultater vil den stort sett bli forkastet.

I denne studien ser vi etter små effekter. I styrkeberegningene gjort i forkant av studien antok vi at vi kunne identifisere det som statistisk kalles en liten effekt av tiltaket. I denne analysen tar vi utgangspunkt i tommelfingerregelen hvor effekten kan tolkes som liten dersom eta er større eller lik 0,01. Vi bruker effektmålet «partial eta squared» som et mål på effekt. Effekten er moderat dersom eta er større eller lik 0,06 og sterk dersom eta er større eller lik 0,14 (Berge & Skar, 2015). Slike antagelser er basert på hvor mye man tror tiltaket vil kunne påvirke elevene.

Dersom alle elevene i tiltaksgruppene bare fikk karakterer i den øvre delen av karakterskalaen etter at tiltaket ble implementert, ville vi funnet en sterk effekt av tiltaket. Dette er et veldig usannsynlig utfall av tiltaket, fordi det er langt mer enn elevs psykososiale miljø og trivsel som påvirker en elevs karakterer. Det samme kan vi si om en elevs psykiske helse. Dersom vi tar utgangspunktet i en elev som ikke har plager med psykisk helse, hvor mye tror vi tiltaket vil påvirke denne eleven? På den andre siden, om vi ser på en elev som har høy grad av angst og depresjon, vil sannsynligvis ikke en gjennomføring av Drømmeklassen endre denne elevens følelser fullstendig. Men det kan gjøre at eleven trives litt mer – som igjen kan føre til at eleven

fullfører videregående skole. Selv om tiltaket bare medfører en liten endring i denne elevens psykiske helse, kan det medføre store endringer i denne elevens fremtid.

Effektstørrelse viser hvor mye av variasjonen mellom gruppene som kan forklares (Sullivan & Feinn, 2012). Vi forventer ikke at tiltaket vil påvirke elevene i så stor grad at det gir det som kalles «sterke effekter». Vi leter altså etter små endringer hos elevene vi studerer. Når vi ser på et tiltak over tid vil den totale variasjonen bestå av to dimensjoner. Vi begynner hver analyse med å se på den totale endring i indikatoren vi måler. Vi følger opp med å studere endringene fra to vinkler. Forskjeller mellom gruppene (between), og forskjeller innen gruppe (within). Den første av de to viser forskjellen i nivået på de ulike indikatorene mellom gruppene, og den andre viser nivået på endringen over tid innen de ulike gruppene. For å kunne tilskrive effektene vi finner til tiltaket, må vi også se på forskjellene mellom gruppe og innen gruppe i kombinasjon (interaksjonseffekt). Like viktig som størrelsen på effektene er retningen. Har tiltaksgruppene en forbedring i resultatene enn kontrollgruppen, eller en forverring?

3.2.4 Analyse metode: Enveis ANOVA og lineær mikset modell

Som analysemetode har vi valgt å bruke enveis ANOVA og lineær mikset modell (LMM). Tradisjonell enveis ANOVA brukes på de indikatorene hvor vi bare har ett måletidspunkt og LMM brukes der vi har to målepunkter.

Der vi har to målepunkt analyserer vi gjennomsnittlig endring i utfallene fra baseline til T1, og hvordan denne endringen varierer mellom gruppene.

I delkapittel 3.4 og 3.5 presenterer vi gjennomsnittsverdier for alle indikatorer på begge måletidspunkt (der vi har to målepunkt). Som vi vil se av disse tabellene har tiltaksgruppene og kontrollgruppen noe ulikt utgangspunkt for flere indikatorer, men i randomiserte utvalg er det antatt at den initiale forskjellen er tilfeldig. Det er derfor utviklingen av hver indikator, samt nivået ved T1 som er interessant å studere nærmere.

Alle indikatorer er studert ved bruk av en enkel modell hvor vi ser på endringen i den enkelte indikator over tid og mellom tiltak. Når vi benytter metoden enveis ANOVA vil vi begynne med å presentere den overordnede variansanalysen. Denne forteller hvor mye av variasjonen i hver indikator som kan forklares av modellen. I resultatkapittelet vil den første tabellen for hver indikator vise om det er statistisk signifikante forskjeller i den totale variasjonen. Altså om vi finner forskjeller som med en sannsynlighet kan sies å ikke være tilfeldige. Dersom vi finner en statistisk signifikant forskjell, vil vi også rapportere en effektstørrelse for denne forskjellen. Vi bruker som nevnt partial eta squared som et mål på størrelsen på effekten. Denne kan tolkes som prosentandelen av variansen som kan forklares av de uavhengige variablene, som i vårt tilfelle er hvorvidt elevene er med i en tiltaksgruppe og en tidsvariasjon. Det finnes en rekke tommelfingerregler om tolkningen av effektstørrelser, men det er viktig å ta hensyn til størrelsen på utvalget når man gjør denne tolkningen. Jo større utvalg, jo lavere effektstørrelse kan aksepteres som betydelig.

Når vi benytter LMM presenterer vi hele resultattabellen. Den første linjen i hver tabell viser utviklingen i indikatoren mellom måletidspunktene, og de neste to viser forskjellen i indikatorene mellom tiltaksgruppene og kontrollgruppen. De neste to linjene viser interaksjonen mellom tid og tiltak, altså den relative endringen i indikatoren over tid og mellom grupper. Den siste linjen viser konstantleddet i modellen. Vi presenterer ikke effektstørrelser når vi bruker LMM, fordi denne formen ikke er tilpasset metoden. Hovedmodellen viser altså

forskjellene mellom gruppene. For å se på forskjellene over tid per gruppe, presenterer vi også her etteranalyser som viser denne utviklingen.

I modellen tar vi hensyn til at de enkelte elevene blir påvirket av de andre elevene i klassen de går i, og videre blant de andre elevene på skolen de går på. Vi har undersøkt i hvor stor grad elevene påvirkes av hverandre ved å se på «Intraclass correlation (ICC)», som gir et tall mellom 0 og 1. Dersom denne er lik null, betyr det at elevene er helt ulike hverandre, og dersom den er 1 betyr det at alle elevene i samme gruppe svarer helt likt. På klassenivå er ICC mellom 0,04-0,11, altså har elevene i klassene en betydelig påvirkning på hverandre. Indikatoren for Klassemiljø har den høyeste korrelasjonen. Korrelasjonen mellom de ulike elevene internt på skolene er mye lavere, og bare registrert fra 0,00-0,02, altså har ikke skolemiljøet stor påvirkning på elevene, sammenlignet med klassemiljøet.

Modellen vi har benyttet er en såkalt flernivå-modell, hvor vi antar at elevene påvirkes av de andre elevene i sin klasse. Som ICC viser, er svarene fra elever i samme klasse likere enn svarene på tvers av klasser. Vi har derfor tatt høyde for en slik gruppering i vår modell. Vi har også justert standardfeilene i modellen for gruppering av skoler ved bruk av «sandwich estimatoren».

I tillegg til de overordnede resultatene viser vi hvordan svarene for hver av elevene har utviklet seg mellom måletidspunktene (innen gruppe). Endringer her kan ikke nødvendigvis tilskrives tiltaket, men det er interessant å se utviklingen i indikatoren.

3.3 Effekten av tiltaket på primærutfall

Elevene som følges i dette prosjektet har nå fullført ett år av videregående utdanning. Dette innebærer at vi har ett måletidspunkt for de registerbaserte variablene fravær, snittkarakter og frafall. Fraværet er summen av alt fraværet fra det første året, delt mellom antall hele fraværsdager og antall enkeltfraværstimer. De registerbaserte utfallsmålene er ikke avhengig av hvem som har svart på undersøkelsen, og derfor er hele populasjonen med i analysen.

I de fire primærutfallene er det tre utfallsmål som er basert på registerdata fra fylkeskommunene. Det siste primærutfallsmålet, psykisk helse, vil metodisk behandles på samme måte som sekundærutfallene.

Tabell 2 viser deskriptiv informasjon om primærutfallene. Som vi ser er det små forskjeller mellom gruppene med hensyn til karakterer og fravær i antall dager. Det er noe større forskjell mellom gruppene med hensyn til timefravær, hvor kontrollgruppen har noe høyere fravær enn tiltaksgruppene.

Høyere verdier på «Angst og depresjon»-skalaen representerer høyere grad av angst og depresjon. Dette er det eneste primærutfallet vi har to måletidspunkt for, og som vi ser øker denne indikatoren for alle grupper fra baseline til T1, men det er noe ulike nivåer for de ulike gruppene. Igjen er det kontrollgruppen som har de høyeste nivåene.

I tabellen under ser vi at begge fraværsindikatorne har høye standardavvik. Dette betyr at det er stor variasjon i mengden fravær. Dette bekreftes av Figur 10 Fordeling av primærutfallene under, som viser at de fleste elever har svært lavt fravær, mens noen få elever har veldig høyt fravær. Dersom vi ser på grafene i bildet nederst til venstre i figuren som viser gjennomsnittlig

timefravær, ser vi at både TG1 og TG2 har flere elever med lite fravær, men disse gruppene har også elevene med høyest antall timefravær. Dette betyr at kontrollgruppen har et større antall elever med høyt fravær som drar opp gjennomsnittet.

Tabell 2 Deskriptivt om primærutfallene

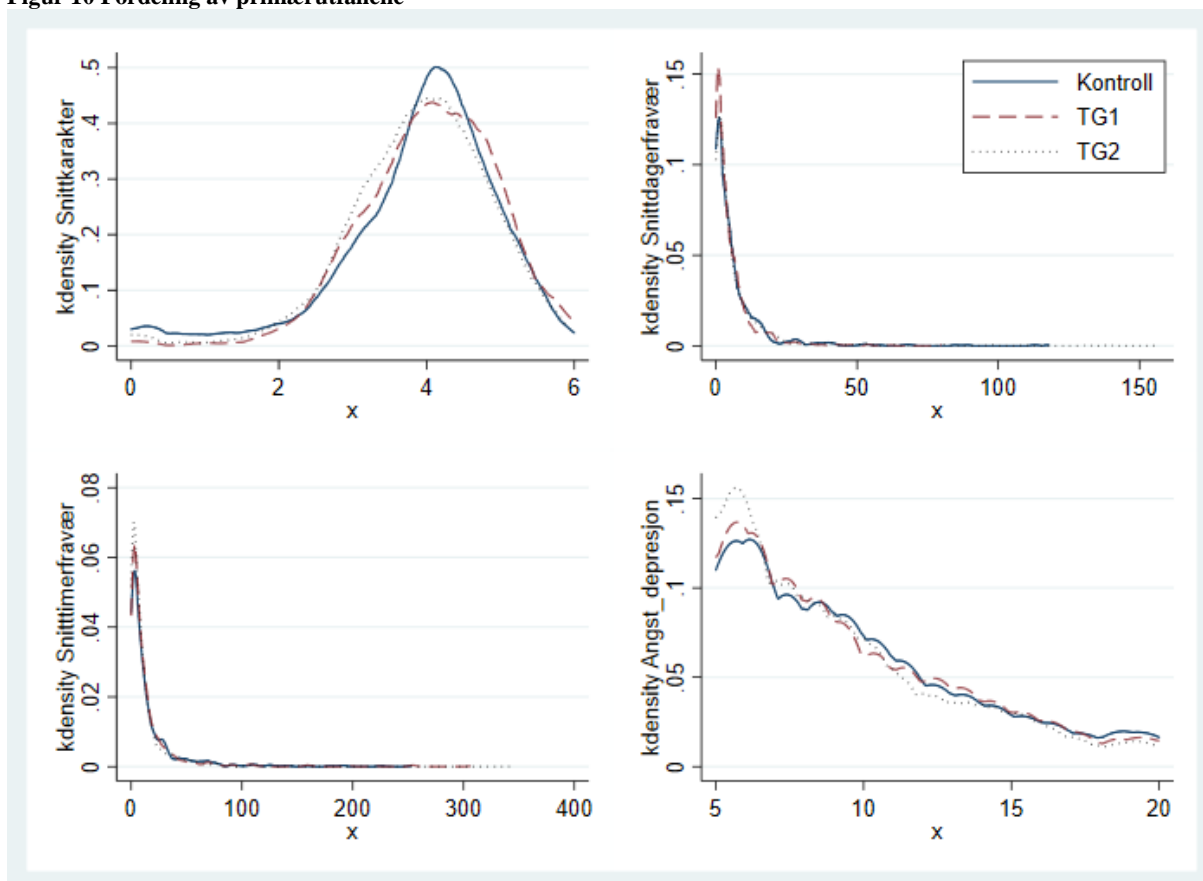
	Kontroll			TG1			TG2		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Snittkarakter	655	3,91	1,10	927	4,06	0,91	1141	3,90	0,97
Gj.snitt fravær i dager	628	6,57	11,72	909	5,22	7,89	1195	6,84	12,66
Gj.snitt fravær i timer	628	16,12	28,04	909	15,43	29,15	1195	12,84	22,42
Angst og depresjon (baseline)	498	9,17	4,1	744	9,01	3,93	907	8,74	3,92
Angst og depresjon (T1)	546	9,58	4,24	783	9,55	4,24	935	9,03	3,98

n=antall observasjoner, M=gjennomsnitt, SD=standardavvik

For å få en bedre forståelse for hver indikator viser Figur 10 hvordan de ulike utfallsmålene er fordelt i utvalget. Selv om elevene i de tre gruppene har veldig likt karaktergjennomsnitt, er fordelingen noe forskjellig. Kontrollgruppen har noe flere elever som får strykkarakter, men flere elever som har karakter lik gjennomsnittet. TG1 har flere elever som får karakteren 5, men også flere elever som får karakteren 3.

Grafene i bildet nederst til høyre viser fordelingen av indikatoren for psykisk helse, målt ved nivået på angst og depresjon. Her er det tydelig at begge tiltaksgruppene har flere elever med veldig lavt nivå av angst og depresjon, mens kontrollgruppen har noe flere elever med høyt nivå av angst og depresjon.

Figur 10 Fordeling av primærutfallene



Videre i dette kapittelet skal vi undersøke om det er signifikante forskjeller mellom gruppene. Vi vil også undersøke i hvilken grad indikatorene har endret seg over tid. Og om endringen er forskjellig mellom de ulike gruppene. Ved bruk av en variansanalyse (oneway ANOVA) undersøker vi om det er statistiske forskjeller mellom de tre gruppene i karakternivå, antall dager fravær og antall timer fravær.

3.3.1 Effekten av intervensjonen på primærutfall

Tabell 3 viser at det finnes statistisk signifikante forskjeller mellom de tre gruppene i de tre registerbaserte primærutfallene. Den siste størrelsen, partial eta squared (η_p^2) (heretter eta), viser størrelsen på forskjellene mellom gruppene. Som vi ser av tabellen under er forskjellen mellom gruppene mindre enn 0,01. Dette betyr at forskjellen mellom gruppene er veldig liten. Vi kan ikke tilskrive denne forskjellen til tiltaket siden vi bare har ett målepunkt for disse indikatorene.

Tabell 3 Effekten av intervensjonen på primærutfallene snittkarakter og fravær i dager og timer

	n	df	F	P	η_p^2
Snittkarakter	2723	2	7,51	0,00***	0,0055
Snittfravær dager	2732	2	5,9	0,00***	0,0043
Snittfravær timer	2732	2	4,2	0,01***	0,0030

*n=antall observasjoner, df=frihetsgrader, F=F-statistikk, p=sannsynlighet (p-value), η_p^2 =effektstørrelse partial eta squared
 ***($p < 0,01$) **($p < 0,05$) *($p < 0,10$)*

Vi vet altså nå at det er statistisk signifikante forskjeller mellom de tre gruppene, men at denne forskjellen er liten. I Tabell 4 viser vi mellom hvilke av gruppene vi finner disse forskjellene.

Tabellen viser at TG1 og Kontroll er statistisk signifikant forskjellig for nivået på elevenes snittkarakter og elevenes dagers fravær, men ikke signifikant forskjellig for timefraværet. Kolonnen «Contrast» viser størrelsen og retningen for denne forskjellen, og verdien på tallet leses i samme enhet som variabelen er målt, her er det hhv karakter, dager og timer. Første linje i tabellen kan altså leses slik: Vi kan med over 99 prosent sikkerhet si at elever i TG1 vil ha 0,15 høyere karakter enn elever i kontrollgruppen. TG2 og kontrollgruppen er bare signifikant forskjellig for nivået på timefraværet. Vi kan altså si med 95 prosent sikkerhet at elever i TG2 vil ha 3,28 timer mindre fravær enn elever i kontrollgruppen.

Tabell 4 Forskjeller mellom gruppene i primærutfallene snittkarakter og fravær i dager og timer, per gruppepar

		contrast	T	p
Snittkarakter	TG1 vs. Kontroll	0,15	3,01	0,000***
	TG2 vs. Kontroll	0,00	-0,1	-
Snittfravær dager	TG1 vs. Kontroll	-1,35	-2,35	0,049**
	TG2 vs. Kontroll	0,27	0,49	-
Snittfravær timer	TG1 vs. Kontroll	-0,69	-0,51	-
	TG2 vs. Kontroll	-3,28	-2,55	0,029**

*t=t-statistikk, p=sannsynlighet (p-value),
***($p<=0,01$) **($p<=0,05$) *($p<=0,10$)*

Et viktig mål med tiltakene er at det skal bedre elevenes psykiske helse. I denne analysen måler vi dette ved å se på utviklingen nivået på symptomer for angst og depresjon. Denne indikatoren er utledet på bakgrunn av spørsmål i spørreskjemaet, og vi har derfor to målepunkter. Videre vil vi derfor bruke metoden lineær mikset modell (LMM).

Tabell 5 viser at jevnt over finner vi en signifikant økning i symptomene for angst og depresjon i alle gruppene. Vi ser også at de to tiltaksgruppene har lavere nivåer av angst og depresjon enn kontrollgruppen, både absolutt og relativt, men denne forskjellen er ikke signifikant. Elevene i TG2 har et lavere nivå av angst og depresjon både i baseline målingen og T1, enn elevene i de to andre gruppene. Men forskjellen mellom de er ikke stor nok til å være signifikant.

**Tabell 5 Effekten av intervensjonen på psykisk helse
Angst og depresjon (n=3744)**

TG1 vs. Kontroll	-0,01	0,09	-0,15		-0,19	0,17
TG2 vs. Kontroll	-0,08	0,10	-0,82		-0,28	0,12
Tid	0,13	0,06	2,18	0,03**	0,01	0,24
TG1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,01	0,08	0,16		-0,15	0,17
TG2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,05	0,06	-0,78		-0,17	0,07
Konstantledd	-0,03	0,06	-0,45		-0,15	0,09

Est.= Estimator, SE=standardfeil, z=z-statistikk, p=sannsynlighet (p-value)
***($p<=0,01$) **($p<=0,05$) *($p<=0,10$), 95% konf.intervall= 95 prosent konfidensintervall

Dersom vi bare ser på utviklingen av symptomene på angst og depresjon innen hver gruppe mellom de to målepunktene ser vi at alle har en signifikant økning i nivået på symptomer over tid. Som neste tabell viser, er økningen er lavere i TG2 (0,08) enn de to andre gruppene TG1 (0,14) og Kontroll (0,13).

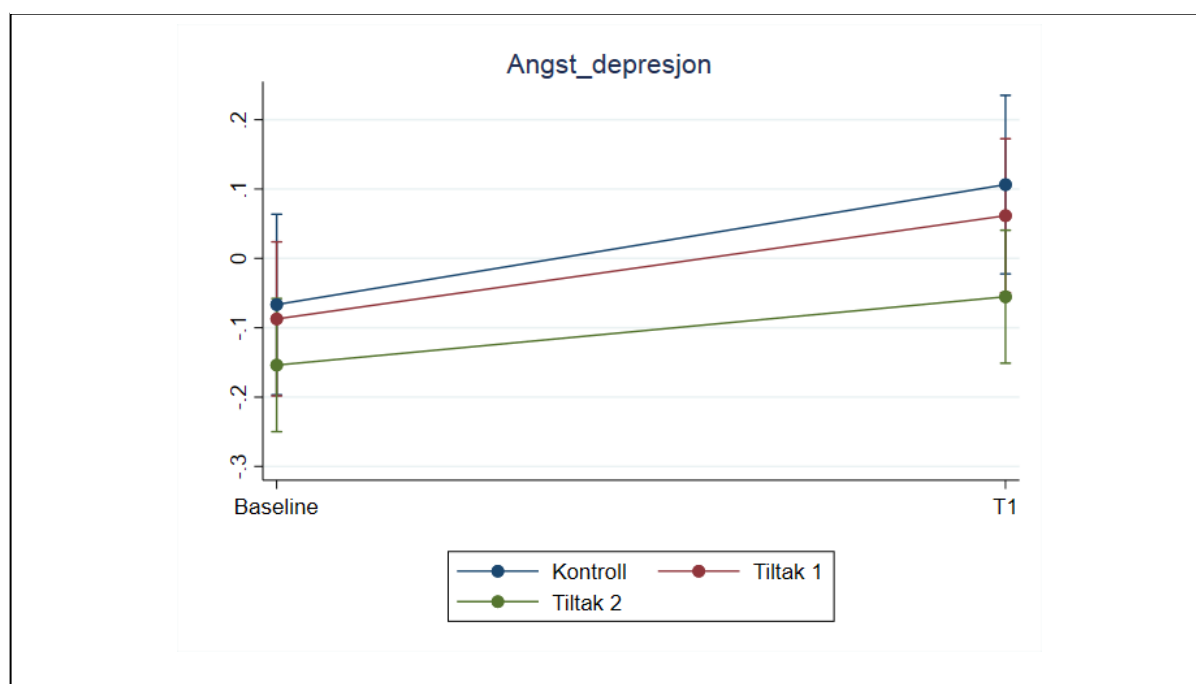
Tabell 6 Innen gruppe variasjon for indikatoren angst og depresjon

		contrast	SE	z	P	95 % konf.int	
Angst og depresjon T1 vs. Baseline	Kontroll	0,13	0,06	2,18	0,03**	0,01	0,24
	TG1	0,14	0,06	2,35	0,02**	0,02	0,25
	TG2	0,08	0,02	3,53	0,00***	0,03	0,12

SE=standardfeil, z=z-statistikk, p=sannsynlighet (p-value), 95 % konfidensintervall
 ***($p < 0,01$) **($p < 0,05$) *($p < 0,10$)

For å kunne tilskrive effekt av tiltaket må den relative endringen i både innen- og mellom gruppene være signifikant. Denne endringen er representert ved interaksjonsleddet mellom tid og tiltak. Det denne interaksjonen viser er om utviklingen i indikatoren er ulik mellom gruppene over tid. Grafen til høyre i Figur 11 viser denne utviklingen grafisk. Som vi ser er linjene som viser utviklingen nesten parallelle, og en parallell utvikling betyr at det ikke er noe forskjell mellom gruppene. Dersom linjene ikke er parallelle vil vi kunne si at utviklingen er annerledes. TG2 har en noe svakere økning, men denne forskjellen er ikke stor nok til at den er signifikant. Vi kan derfor ikke identifisere en effekt av tiltaket på indikatoren angst og depresjon. Selv om alle gruppene har en økning i symptomer på angst og depresjon, ser vi at begge tiltaksgruppene har en noe lavere økning. Forskjellen er ikke stor nok til at den er signifikant, men blir interessant å følge videre i prosjektet.

Figur 11 Utvikling i indikatoren for angst og depresjon over måletidspunkt for alle gruppene, over tid



3.3.2 Gjennomføring av Vg1 i vårt utvalg

Frafall fra videregående opplæring blir i Norge definert som ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring (Reegård & Rogstad, 2016). På dette tidspunktet i prosjektet kan vi dermed ikke si noe om frafall, men vi kan si noe om gjennomføring av Vg1. Informasjonen vi har om dette er fra registerdata fra fylkene basert på avbruddsmeldinger. Alle skolene opererer med Udirs koder for avbruddsmelding (vedlegg 5).

I vårt utvalg var det 277 elever som hadde avbruddsmelding i løpet av skoleåret 2016/2017. Av disse hadde 184 avbrudd etter 31.08.2016. Alle avbrudd ble registrert med en av Udirs avbruddsårsaker. Denne kategoriseringen av avbrudd er ikke spesielt informativ fordi avbrudd kan være kategorisert som grunnet personlige årsaker, men eleven kan likevel ha begynt på en annen skole etter avbruddet. Det har derfor vært nødvendig med en mer detaljert kartlegging av hvor i systemet elevene i prosjektet befinner seg etter et avbrudd. Med en kartlegging kan vi si om de faktisk har sluttet på skolen, eller fått et annet tilbud. Spesielt er vi i prosjektet interessert i å redusere andel ungdommer som står utenfor et tilbud eller en aktivitet. I Tabell 1 er elever som hadde avbrudd i løpet av skoleåret 2016/2017 kategorisert som i aktivitet eller ikke i aktivitet. Som tabellen viser, er det relativt få som blir kategorisert som ikke i aktivitet etter første år av videregående skole.

Tabell 7 Antall og andel (%) elever* med avbrudd fra og med 01.09.2016 i løpet av skoleåret 2016/2017 kategorisert som i aktivitet eller ikke i aktivitet

	I aktivitet**	Ikke i aktivitet***
KONTROLL	35 (58.3)	7 (11.7)
TILTAK 1	52 (70.3)	11 (14.9)
TILTAK 2	62 (74.7)	12 (14.5)

*Noen elever med avbruddsmelding har vi ikke klart å kartlegge (n=37)

**Elev ved annen skole/annet utdanningsprogram/i lære/i jobb/hjemme med barn etc.

***Ikke i noen form for strukturert aktivitet organisert via OT eller andre

I lys av innføringen av den nye fraværsregelen, samt ordningen med at elever beholder året som del av den treårige opplæringsretten hvis de avbryter skoleåret før 01.11, er det interessant å se om det er en økning i andel elever som har avbrudd før 01.11.2016 sammenlignet med skoleåret 2015/2016. Tabell 2 viser tall for de to foregående årene med antall og andel elever som sluttet etter 31.08., og før 01.11. i henholdsvis 2015 og 2016.

Tabell 8 Antall og andel (%) elever som hadde avbrudd etter 31.08, og før 01.10. og før 01.11. for skoleåret 2015-2016 og 2016-2017.

	2015-2016			2016-2017		
	Kontroll	Tiltak 1	Tiltak 2	Kontroll	Tiltak 1	Tiltak 2
AVBRUDD ETTER 01.09 OG FØR 01.11.	34 (4.1)	22 (2.3)	59 (4.7)	25 (3.5)	28 (2.8)	29 (2.3)

Tabell 9 Antall og andel (%) elever med IV i ett fag og to eller flere fag for skoleårene 2015-2016 og 2016-2017

	2015-2016			2016-2017		
	Kontroll	Tiltak 1	Tiltak 2	Kontroll	Tiltak 1	Tiltak 2
IV I ETT FAG	19 (2.3)	39 (4.0)	60 (4.8)	22 (3.1)	21 (2.1)	35 (2.8)
IV I TO ELLER FLERE FAG	10 (2.1)	14 (1.8)	19 (2.2)	35 (4.9)	18 (1.8)	29 (2.3)

3.4 Sekundærutfall

I dette delkapittelet skal vi studere effekten av tiltakene på sekundærutfallene. Samtlige sekundærutfall er indikatorer beregnet fra spørreundersøkelsene. Indikatorene er basert på en rekke spørsmål, og verdien på indikatoren er en summert skår av svarene på de aktuelle spørsmålene. Indikatoren er deretter delt på antall svar oppgitt for spørsmålene i den aktuelle indikatoren for at ikke manglende verdier skal ha store utslag på indikatoren. Det kan for eksempel være en elev som med uhell har hoppet over et delspørsmål, og dermed ville denne eleven fått en unaturlig lav summert skår. Tolkningen av tallene som beskriver indikatorene fra spørreundersøkelsen er ikke like intuitiv som tolkningen av verdiene for de registerbaserte indikatorene som er målt i kjente verdier. At en elev har sosialkompetanse lik 3,15 vil ikke fortelle leseren mye. For at indikatorene skal kunne tolkes bedre, samt sammenlignes med hverandre har vi standardisert verdiene. Dette betyr at totalen av hver indikator har et gjennomsnitt lik 0 og et standardavvik lik 1.

Siden alle indikatorene kommer fra spørreundersøkelsen har vi to målepunkter for hver indikator. I dette kapittelet skal vi derfor studere nærmere både sammenhengen mellom gruppene over tid, for å se om det er ulike endringer, og sammenhengen på tvers av gruppene. Sekundærutfallene skal altså studeres på samme måte som indikatoren for angst og depresjon.

3.4.1 Om sekundærutfallene

Den neste tabellen viser antall svar for hver indikator og hver gruppe, deretter gjennomsnittsverdiene for hver indikator i hver gruppe, samt standardavviket for denne indikatoren. Alle indikatorene skal tolkes slik at en høyere verdi betyr mer av den aktuelle indikatoren. Altså høyere verdi av Sosiale ferdigheter, betyr mer sosiale ferdigheter, og høyere verdi av Ensomhet betyr mer ensomhet. Siden gjennomsnittet for hver indikator er satt som null vil det bety at et negativt tall indikerer en lavere verdi for indikatoren sammenlignet med gjennomsnittet for hele utvalget, og et positivt tall betyr en høyere verdi enn gjennomsnittet for hele utvalget.

Baseline undersøkelsen er gjennomført på en av de første skoledagene elevene har på videregående skole. Dette betyr at på de fleste spørsmålene, vil eleven i hovedsak bruke erfaringer fra hvordan de hadde det på ungdomsskolen når de svarer. Andre spørsmål er noe annerledes formulert mellom baseline og T1. I baseline spør vi i enkelte indikatorer om forventningen til videregående, mens i T1 spør vi om opplevd verdi.

Et blick på disse indikatorene i neste tabell viser at overgangen fra ungdomsskole til videregående kan være vanskelig for en del elever. Gjennomsnittsverdien for de fleste indikatorene har en utvikling i negativ retning for alle grupper. Vi vil komme nærmere tilbake til dette senere i kapittelet.

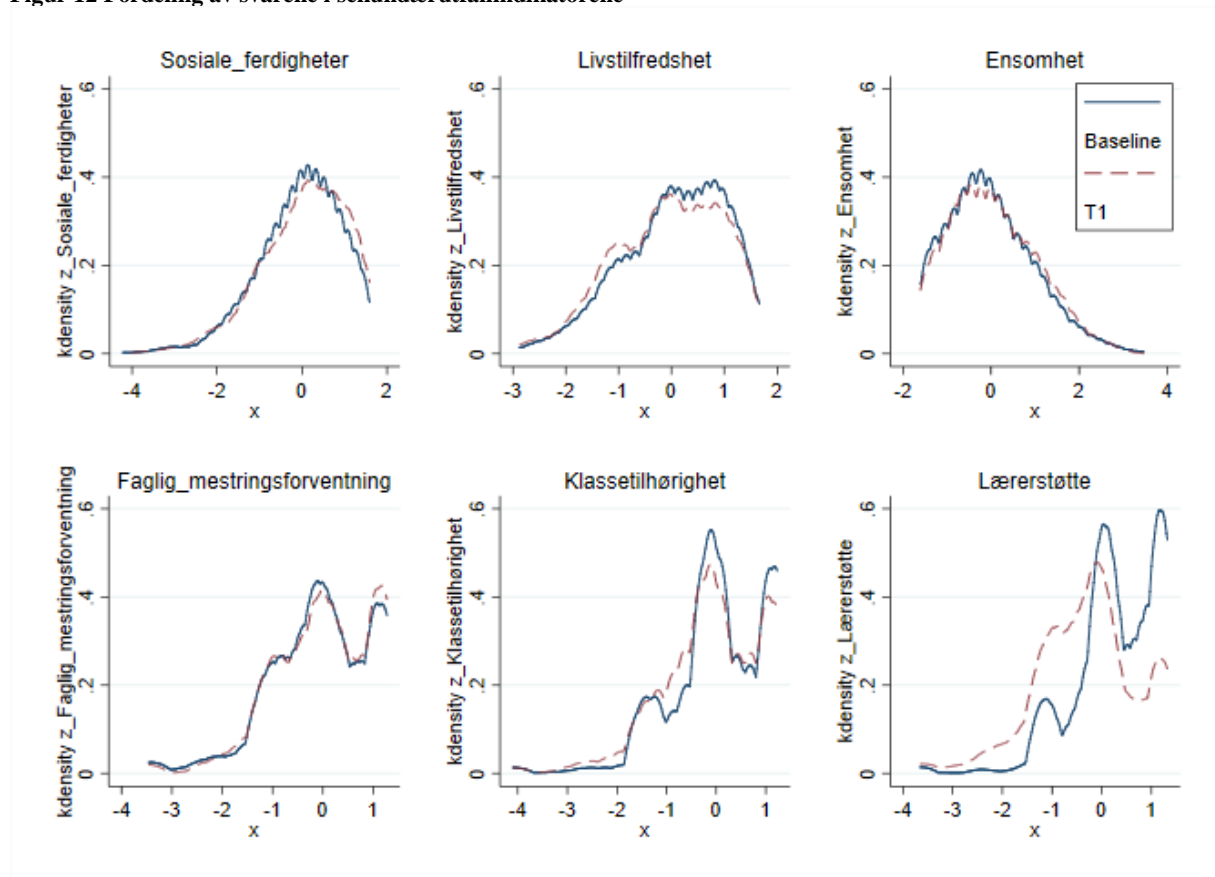
Tabell 10 Deskriptive resultat for sekundærutfallene

	Baseline									T1								
	Kontroll			TG1			TG2			Kontroll			TG1			TG2		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Sosiale ferdigheter	507	-0,06	0,98	754	0,04	1,02	916	-0,09	0,95	538	0,03	1,02	775	0,05	1,04	926	0,03	0,99
Livstilfredshet	498	0,01	0,96	736	0,04	1,01	890	0,08	0,96	532	-0,09	1,05	769	-0,05	1,05	931	-0,02	0,97
Ensomhet	483	-0,01	0,99	717	-0,05	1,00	883	-0,03	1,00	540	0,08	1,05	767	0,04	1,00	929	-0,01	0,98
Faglig mestringsforventning	488	-0,08	1,06	716	0,05	0,97	886	-0,06	1,02	540	0,03	1,04	767	0,05	0,98	940	0,00	0,96
Klassetilhørighet	482	0,06	1,01	714	0,16	0,94	890	0,02	0,98	541	-0,04	1,07	777	-0,05	0,99	929	-0,10	1,01
Lærer støtte	470	0,31	0,91	704	0,38	0,81	863	0,29	0,88	529	-0,28	1,04	760	-0,38	1,07	923	-0,24	0,96

For å få en bedre forståelse for hver indikator viser den neste figuren fordelingen for hver indikator ved hvert måletidspunkt. Det viktigste vi kan tolke fra denne figuren er at de fleste elever har høye sosiale ferdigheter, høy livstilfredshet og de fleste elever føler seg ikke ensomme. Det samme kan vi si om de neste indikatorene, det er flest elever samlet i den positive retningen. Dette betyr at de fleste elever har det bra, selv om den negative verdien i indikatoren viser at de har det litt mindre bra etter hvert som året går.

Den siste indikatoren, lærerstøtte, har en kraftigere endring enn de andre indikatorene. Vi vil diskutere denne nærmere senere i kapittelet.

Figur 12 Fordeling av svarene i sekundærutfallindikatorene



3.4.2 Effekten av intervensjonen på sekundærutfall

Vi fortsetter å bruke en lineær mikset modell i de videre analysene siden vi har to målepunkter for alle indikatorene. I disse analysene er alle 2386 respondentene inkludert for å ivareta prinsippet om Intention To Treat (ITT) i RCT-studier. Manglende svar håndteres gjennom Maximum Likelihood Estimator (MLE) som er anbefalt tilnærming (Graham, 2009). Datasettet er ubalansert, hvilket betyr at det er noe ulikt hvilke elever som har svart på begge undersøkelsene. 1756 elever har svart på begge undersøkelsene, 354 har svart på baseline, men ikke T1 og 480 har svart på T1 men ikke baseline. Det er litt ulikt fra baseline og T1 hvilke elever som ikke har svart på undersøkelsen. Baseline ble gjennomført like etter skolestart, og de fleste elever var derfor til stede på skolen. Den viktigste årsaken til manglende deltakelse her er elever under 16 år som vi mangler samtykke fra foreldre fra. I tillegg var det en del elever som byttet skole kort tid etter oppstart, og deltok derfor verken i spørreskjemaundersøkelsen eller i tiltaket. Majoriteten av de som ikke gjennomførte T1-undersøkelsen er elever i hele klasser som ikke var til stede på skolen den aktuelle dagen. Det kunne være yrkesklasser i

praksisperiode, en idrettsklasse på skitur eller andre årsaker. I noen av disse klassene ble undersøkelsen gjennomført av klasseforstander i etterkant, men ikke i alle. I noen klasser manglet enkeltelever. Det kan være andre årsaker til at enkeltelever var borte, som for eksempel sykdom, tannlegetimer osv. Det er også mulig at noen skulket, men det har vi ikke oversikt over. I vår effektanalyse er det imidlertid forskjeller mellom tiltaks- og kontrollskoler vi ønsker å studere. Utfordringen med frafall fra undersøkelsene gjelder elever på både tiltaks- og kontrollskoler, og vi antar at det ikke er forskjeller mellom disse skolene med tanke på frafall fra undersøkelsene. Vi har testet om frafallet har påvirket svarene, men finner ingen signifikant forskjell. Frafallet har altså ikke påvirket resultatene og forskjellen mellom gruppene i vår analyse. I oppfølgingsundersøkelser som denne, er det også å forvente at en viss andel respondenter faller fra første til andre måling (Fewtrell et al., 2008).

I analysen av sekundærutfallene sjekker vi om det er statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene, og over tid for de ulike indikatorene. Tabell 10 viser resultatene fra denne analysen. De to første linjene viser forskjeller i indikatorene mellom tiltakene, og den neste linjen utviklingen i indikatoren over tid. Fordi vi antar at utviklingen over tid avhenger av hvilken tiltaksgruppe eleven tilhører inkluderer vi et interaksjonsledd mellom disse to variablene. Linje fire og fem viser signifikansen for interaksjonen mellom tiltak og tid, og dersom verdiene på en eller begge av disse linjene er signifikant ($p \leq 0.10$), kan forskjellene i indikatorer forklares av tiltaket.

Igjen ser vi at det er en generell «forverring» i de fleste indikatorer mellom baseline og T1. Elevene rapporterer jevnt over en negativ utvikling, som høyere grad av ensomhet, lavere livstilfredshet og lavere klassetilhørighet, denne utviklingen understreker viktigheten av tiltak rettet mot det psykososiale miljøet og psykisk helse i videregående skole. Denne negative utviklingen er signifikant for alle indikatorer, utenom faglig mestringsforventning, uavhengig av hvilken gruppe elevene tilhører.

Som Tabell 11 viser, er det statistisk signifikante forskjeller i flere av indikatorene, men forskjellene i utviklingen av indikatorene mellom gruppene er ikke stor nok til at det kan tilskrives tiltakene. For ensomhet ser vi at TG2 har en lavere økning i ensomhet, sammenlignet med kontrollgruppen.

Når det gjelder lærerstøtte, har alle grupper ganske kraftig nedgang mellom de to måletidspunktene. Spørsmålene i denne indikatoren handlet i baseline om *forventninger* til lærerstøtte i videregående, og som vi ser samsvarer ikke disse forventningene med opplevd lærerstøtte ved T1 for noen av gruppene. Dette er kanskje naturlig sidene elevene kommer fra en hverdag med færre lærere, og en kontaktlærer de kjenner godt. For indikatoren lærerstøtte har begge tiltaksgruppene en noe bedre utvikling enn kontrollgruppen, men denne bedrede utviklingen er ikke forskjellig nok til og tilskrives tiltaket.

Oppsummert, har de fleste indikatorene en utvikling i den retningen vi ønsker i tiltaksgruppene – en mindre forverring enn for kontrollgruppen. Forskjellene vi observerer mellom tiltaksgruppene og kontrollgruppen over tid er imidlertid ikke store nok til å være signifikante, og kan derfor være tilfeldige. Vi har ikke funnet noe effekt av tiltakene på sekundærutfallsmålene vi har inkludert i studien.

Tabell 11 Effekten av intervensjonen på sekundærutfall

	Est.	SE	z	p	95% konf.intervall	
Sosiale ferdigheter						
TG1 vs. Kontroll	0,10	0,11	0,93		-0,11	0,30
TG2 vs. Kontroll	-0,04	0,10	-0,36		-0,23	0,16
Tid	0,09	0,08	1,10		-0,07	0,24
TG1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,08	0,09	-0,94		-0,26	0,09
TG2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,04	0,08	0,45		-0,12	0,19
Konstantledd	-0,09	0,09	-0,92		-0,27	0,10
Ensomhet						
TG1 vs. Kontroll	0,00	0,13	-0,03		-0,26	0,25
TG2 vs. Kontroll	0,00	0,14	-0,03		-0,27	0,27
Tid	0,10	0,11	0,96		-0,11	0,31
TG1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,02	0,11	-0,14		-0,23	0,20
TG2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,08	0,11	-0,77		-0,30	0,13
Konstantledd	0,00	0,11	-0,03		-0,22	0,22
Livstilfredshet						
TG1 vs. Kontroll	0,00	0,10	-0,04		-0,20	0,19
TG2 vs. Kontroll	0,05	0,10	0,50		-0,14	0,24
Tid	-0,11	0,04	-2,95	0,00***	-0,19	-0,04
TG1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,01	0,06	0,23		-0,10	0,13
TG2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,02	0,04	0,44		-0,07	0,10
Konstantledd	0,02	0,06	0,24		-0,11	0,14
Klasetilhørighet						
TG1 vs. Kontroll	0,09	0,13	0,67		-0,17	0,35
TG2 vs. Kontroll	-0,03	0,12	-0,28		-0,27	0,20
Tid	-0,10	0,06	-1,58		-0,22	0,02
TG1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,10	0,08	-1,17		-0,25	0,06
TG2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,01	0,08	-0,13		-0,17	0,15
Konstantledd	0,00	0,12	0,00		-0,23	0,23
Faglig mestringsforventning						
TG1 vs. Kontroll	0,10	0,11	0,93		-0,11	0,32
TG2 vs. Kontroll	0,01	0,09	0,16		-0,17	0,20
Tid	0,10	0,06	1,80	0,07*	-0,01	0,21
TG1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,09	0,08	-1,13		-0,26	0,07
TG2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,05	0,07	-0,61		-0,19	0,10
Konstantledd	-0,12	0,09	-1,31		-0,30	0,06

Lærerstøtte						
TG1 vs. Kontroll	0,07	0,09	0,74		-0,11	0,25
TG2 vs. Kontroll	-0,03	0,08	-0,31		-0,19	0,14
<i>Tid</i>	-0,59	0,13	-4,63	0,00***	-0,84	-0,34
TG1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,17	0,16	-1,09		-0,48	0,14
TG2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,06	0,14	0,43		-0,22	0,34
Konstantledd	0,31	0,08	4,08	0,00***	0,16	0,45

Est.= Estimator, SE=standardfeil, z=z-statistikk, p=sannsynlighet (p-value)
 ***($p<0,01$) **($p<0,05$) *($p<0,10$), 95% konf.intervall= 95 prosent konfidensintervall

Tabell 12 viser endringene for hvert sekundærutfall mellom målingene (innen gruppe). Denne tabellen viser hvordan utviklingen i de ulike indikatorene har vært for elevene i hver gruppe, og disse endringene kan ikke tilskrives tiltaket. Likevel er det flere interessante endringer. Som tidligere nevnt er det jevnt over en negativ utvikling i de fleste indikatorer over tid.

Indikatoren for sosiale ferdigheter viser at TG2 har hatt en svak økning, men vi kan ikke tilskrive noe av denne endringen til tiltaket.

For indikatorene livstilfredshet har det vært en signifikant nedgang fra baseline til T1 for alle gruppene. Kontrollgruppen har hatt størst nedgang, fulgt av TG1, og TG2 har dermed hatt den laveste nedgangen i livstilfredshet. Som vi så i forrige tabell er det ikke en signifikant forskjell mellom gruppene for denne indikatoren, men denne utviklingen blir interessant å følge videre

Den neste indikatoren i tabellen viser endringen for ensomhet mellom periodene. Det har vært en økning i ensomhet for både kontrollgruppen og TG1, men ingen signifikant endring i TG2. I denne sammenhengen er også ingen endring et svært interessant funn. Begge de to andre gruppene har opplevd økt grad av ensomhet, mens man ikke kan finne en tilsvarende økning i TG2.

Vi finner en svak signifikant endring i faglig mestringsforventning for TG2.

Alle gruppene har signifikant nedgang i indikatoren for klasses tilhørighet. Denne gangen er det TG1 som har størst nedgang, fulgt av kontrollgruppen og TG2 har igjen lavest nedgang. Vi fant ingen forskjell mellom de enkelte gruppene. Denne indikatoren blir derfor spesielt interessant å følge videre. Dersom utviklingen fortsetter vil vi sannsynligvis finne forskjeller mellom TG2 og de andre gruppene ved neste måling.

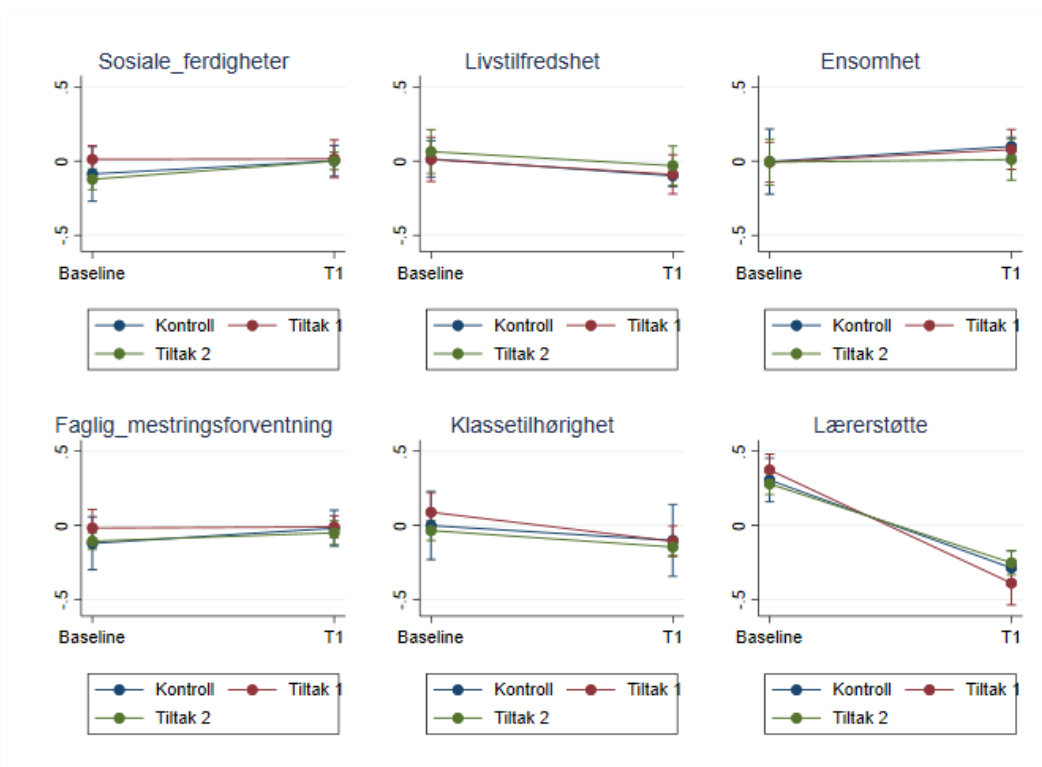
Lærerstøtte har som tidligere nevnt den kraftigste nedgangen i perioden.

Tabell 12 Sekundærutfall innen gruppe

<i>T1 vs. Baseline</i>		Contrast	SE	z	p
<i>Sosiale ferdigheter</i>	Kontroll	0,09	0,08	1,10	
	TG1	0,00	0,04	0,09	
	TG2	0,12	0,01	9,14	0,00***
<i>Livstilfredshet</i>	Kontroll	0,10	0,11	0,96	
	TG1	0,09	0,03	2,69	0,01**
	TG2	0,02	0,02	0,71	
<i>Ensomhet</i>	Kontroll	-0,11	0,04	-2,95	0,00***
	TG1	-0,10	0,04	-2,38	0,02**
	TG2	-0,09	0,02	-4,86	0,00***
<i>Faglig mestringsforventning</i>	Kontroll	-0,10	0,06	-1,58	
	TG1	-0,20	0,05	-3,83	0,00***
	TG2	-0,11	0,05	-2,18	0,03**
<i>Klassetilhørighet</i>	Kontroll	0,10	0,06	1,80	0,07*
	TG1	0,01	0,06	0,13	
	TG2	0,06	0,05	1,17	
<i>Lærer støtte</i>	Kontroll	-0,59	0,13	-4,63	0,00***
	TG1	-0,76	0,09	-8,37	0,00***
	TG2	-0,53	0,06	-8,91	0,00***

Figur 13 er en illustrasjon av de to foregående tabellene og viser utviklingen i indikatorene for hver gruppe. Figur 13 viser utviklingen med tid på x-aksen. I figuren kommer det tydelig frem at utviklingen i de ulike indikatorene er nesten lik for hver av de tre gruppene.

Figur 13 Utvikling i sekundærutfall over måletidspunkt for alle gruppene, over tid



3.5 Undergruppeanalyser

I dette kapittelet vil vi presentere resultatene når vi deler opp utvalget i ulike undergrupper. Vi vil se nærmere på om det er forskjeller mellom kjønn og studieretning. Vi vet at mange av indikatorene har en svært ulik utvikling i ulike grupper, dette er et statistisk fenomen som kalles Simpsons paradoks. Dette paradokset forekommer når resultater på aggregert nivå viser noe annet enn resultater i undergrupper. Fordi vi deler opp utvalget bryter vi med randomiseringsprinsippet og kan derfor ikke tilskrive effektene til tiltaket. Men vi velger likevel å inkludere disse analysene for å fremheve de store forskjellene mellom undergruppene.

3.5.1 Forskjeller mellom kjønn

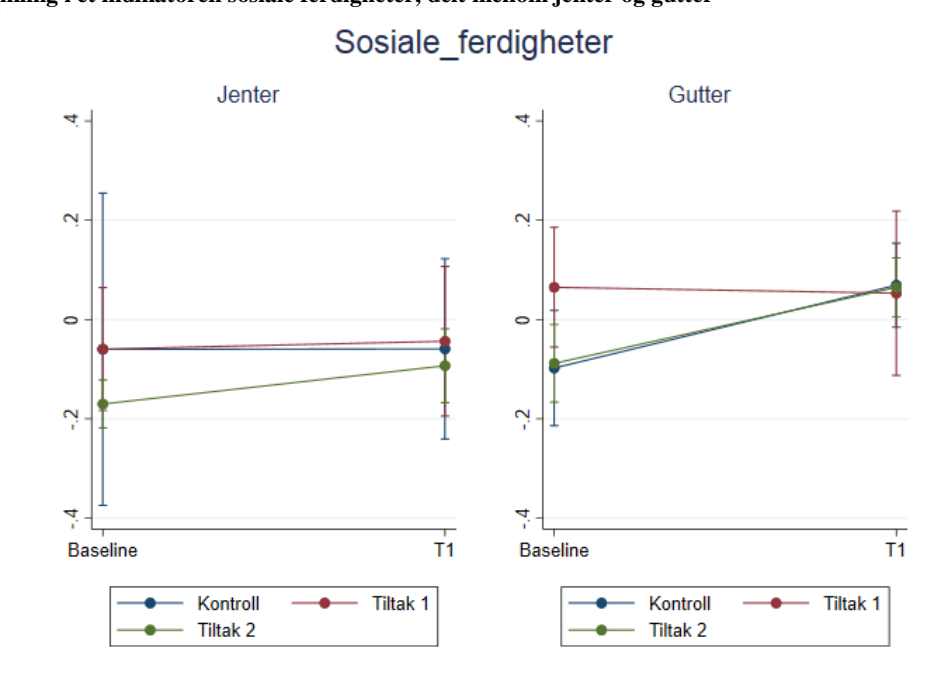
Vi bruker samme fremgangsmåte som for de overordnede analysene av sekundærutfallene, men deler datasettet og gjør analysene på gutter og jenter separat. Det er store ulikheter i indikatorene mellom gutter og jenter, både i nivå og i utvikling. Som ofte er tilfelle, har jenter mye høyere nivåer på indikatorer som ensomhet og angst og depresjon, og tilsvarende lavere livstilfredshet sammenlignet med gutter. I de påfølgende tabellene viser vi bare resultater fra interaksjonsleddet. Totalt består vårt utvalg av 53 prosent gutter og 47 prosent jenter.

Tabell 13 viser utviklingen over tid om mellom grupper for henholdsvis jenter og gutter separat. I denne tabellen har vi bare rapportert interaksjonsresultatene. Som vi ser er det ingen signifikante verdier for jenter, men det er noen for gutter. De som er mest interessante er at tiltak 1 har signifikant negativ utvikling av indikatoren for sosiale ferdigheter (-0,18 (0,08) $p < 0,02$) og signifikant negativ utvikling i indikatoren for klassetilhørighet (-0,18 (0,09) $p < 0,04$) sammenlignet med kontrollgruppen. Resultatene for utviklingen av indikatoren for sosiale ferdigheter er presentert grafisk i Figur 14, og tilsvarende er resultatene for indikatoren for klassetilhørighet presentert grafisk i Figur 15.

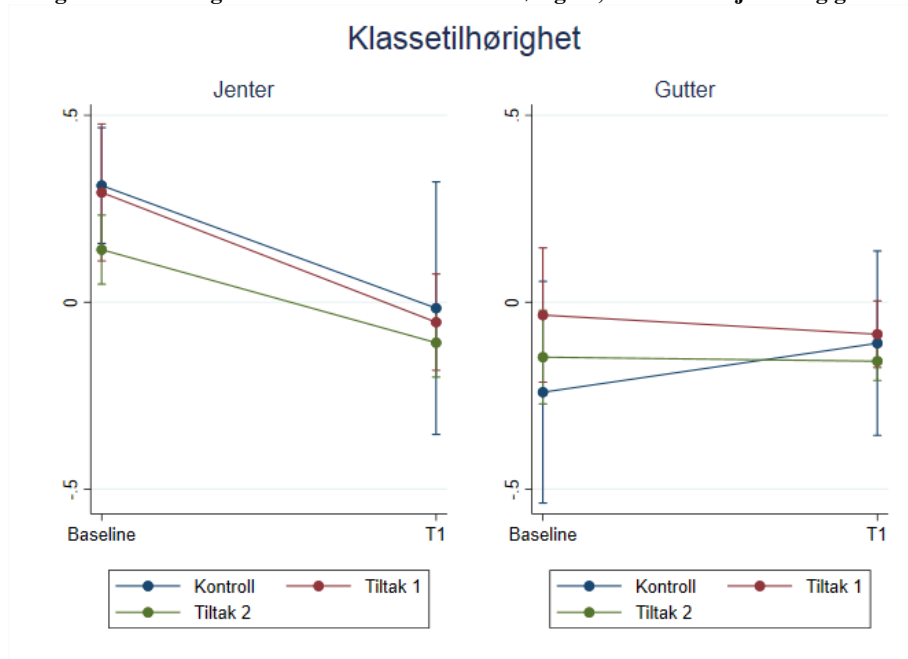
Tabell 13 Utvikling av indikatorer fra baseline til T1 og mellom tiltaksgruppene og kontrollgruppene, delt mellom kjønn

		Jenter		Gutter	
		Koef. (SF)	p-verdi	Koef. (SF)	p-verdi
Angst og depresjon	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	-0,07 (0,12)	0,55	0,08 (0,08)	0,29
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	-0,14 (0,09)	0,12	0,07 (0,06)	0,22
Sosiale ferdigheter	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,01 (0,15)	0,92	-0,18 (0,08)	0,02 **
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,08 (0,14)	0,59	-0,01 (0,04)	0,72
Ensomhet	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	-0,07 (0,15)	0,66	0,03 (0,09)	0,73
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	-0,12 (0,15)	0,41	-0,02 (0,08)	0,78
Livstilfredshet	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	0 (0,09)	0,97	0,03 (0,07)	0,65
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,06 (0,08)	0,48	-0,04 (0,06)	0,45
Klassetilhørighet	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	-0,02 (0,14)	0,89	-0,18 (0,09)	0,04 **
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,08 (0,13)	0,55	-0,14 (0,08)	0,06 *
Faglig mestringsforventning	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	-0,11 (0,1)	0,26	-0,08 (0,1)	0,39
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	-0,06 (0,12)	0,59	-0,06 (0,07)	0,42
Lærer støtte	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	-0,15 (0,14)	0,28	-0,15 (0,14)	0,28
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,17 (0,14)	0,23	-0,08 (0,14)	0,58

Figur 14 Utvikling i et indikatoren sosiale ferdigheter, delt mellom jenter og gutter



Figur 15 Utvikling i et indikatoren for klassetilhørighet, delt mellom jenter og gutter



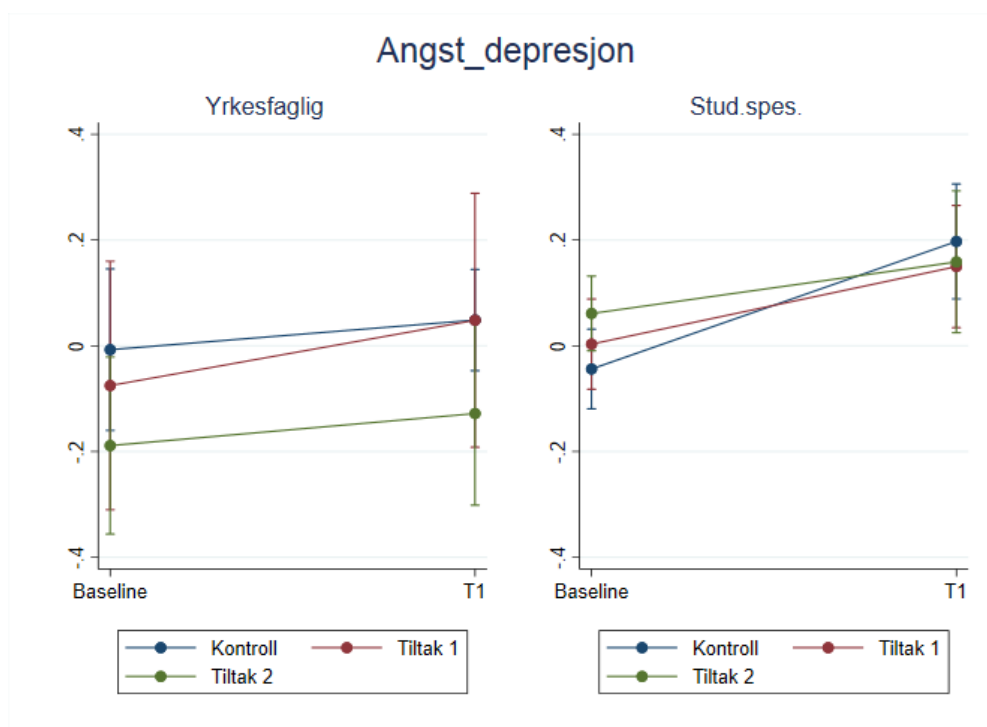
Tabell 14 viser utviklingen i indikatorene når vi har delt opp utvalget mellom yrkesfaglig og studiespesialiserende studieretning. Totalt består utvalget av 47 prosent studiespesialiserende, og 53 prosent yrkesfaglige. For de yrkesfaglige, er det ingen signifikante forskjeller i utviklingen av indikatorene mellom tiltaksgruppene og kontrollgruppene, men for de studiespesialiserende er det noen forskjeller. Tiltaksgruppe 2 har for eksempel signifikant lavere utvikling i indikatoren for angst og depresjon sammenlignet med kontrollgruppen (-0,14 (0,06) $p < 0,01$). Denne lavere utviklingen ser man svært tydelig i Figur 17, der utviklingen er illustrert grafisk. Det samme gjelder indikatoren for ensomhet. Her har tiltaksgruppe 2 også en

signifikant lavere utvikling enn kontrollgruppen (-0,21 (0,07) $p < 0,00$). Denne utviklingen er illustrert grafisk i Figur 17.

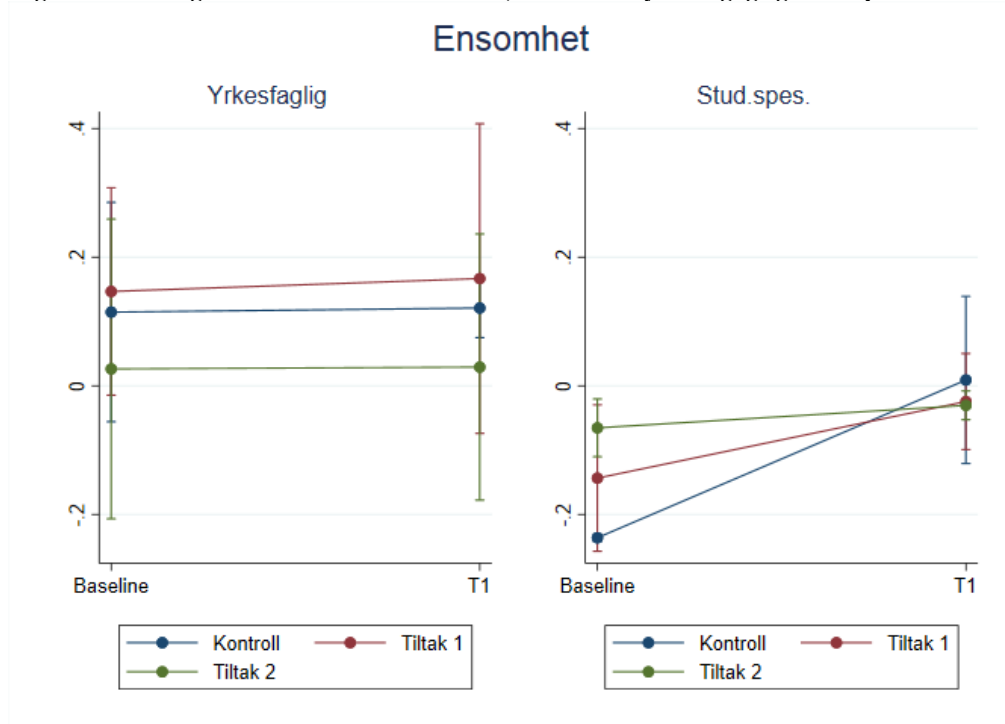
Tabell 14 Utvikling av indikatorer fra baseline til T1 og mellom tiltaksgruppene og kontrollgruppene, delt mellom studieretningene

		Yrkesfaglig		Studiespesialiserende	
		Koef. (SF)	p-verdi	Koef. (SF)	p-verdi
Angst og depresjon	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,00 (0,09)	0,44	-0,09 (0,08)	0,21
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	-0,14 (0,06)	0,93	-0,14 (0,06)	0,01 ***
Sosiale ferdigheter	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,01 (0,12)	0,23	0 (0,06)	0,95
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,01 (0,1)	0,88	0,08 (0,06)	0,20
Ensomhet	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,00 (0,13)	0,91	-0,13 (0,07)	0,08 *
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,02 (0,12)	0,98	-0,21 (0,07)	0,00 ***
Livstilfredshet	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,02 (0,08)	0,78	0,07 (0,06)	0,27
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	-0,03 (0,06)	0,72	0,03 (0,05)	0,61
Klassetilhørighet	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,00 (0,1)	0,73	-0,12 (0,15)	0,43
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,05 (0,05)	0,99	-0,04 (0,16)	0,82
Faglig mestringsforventning	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,01 (0,08)	0,52	-0,12 (0,07)	0,08 *
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,07 (0,07)	0,94	-0,12 (0,07)	0,11
Lærerstøtte	TG1 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,07 (0,15)	0,63	-0,12 (0,07)	0,08 *
	TG2 vs. Kontroll, T1 vs. B	0,00 (0,08)	0,39	0,09 (0,07)	0,21

Figur 16 Utvikling i et indikatoren for angst og depresjon, delt mellom yrkesfaglig og studiespesialiserende



Figur 17 Utvikling i et indikatorene for ensomhet, delt mellom yrkesfaglig og studiespesialiserende



4 IMPLEMENTERING AV DRØMMESKOLEN OG NÆRVÆRSTEAM

Prosessevalueringen følger implementeringen av intervensjonene Drømmeskolen og Nærværsteam ut i den enkelte skole og studiested (12 skoler med til sammen 19 studiesteder). Hensikten med prosessevalueringen er å studere prosessen med implementering av tiltakene, i klassen og skolen. I dette kapittelet presenterer vi analyser av de delene av det kvalitative intervjumaterialet som omhandler tiltakslojalitet i forhold til implementering av tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam. Det er lagt vekt på å isolere tiltakslojaliteten gjennom å se på hva som faktisk er gjennomført av innholdet i de to tiltakene.

I analysene av **tiltakslojalitet** har vi sett nærmere på graden av implementering av tiltakenes kjerneelementer: gjør skolene og de som iverksetter intervensjonene det som står i tiltaksbeskrivelsene gitt i tilbudet? For Drømmeskolen er hovedelementene: Drømmeklasse 1, Drømmeklasse 2, Elevmentorer, Kontaktlærer og Ressursgruppe. For Nærværsteam er hovedelementene i tiltaket: 1. Kontinuerlig nærværarbeid- tverrfaglig team, samlokalisert, åpen dør/tilgjengelighet, 2. Tett oppfølging- Informasjonsmøter, Kidscreen, fravær rutiner, tidlige avklaringsmøter og 3. Gode overganger- Informasjonsmøter i grunnskolen, samarbeidsmøter med grunnskolen.

4.1 Tiltakslojalitet Drømmeskolen

4.1.1 Elevmentorer

I tiltaket Drømmeskolen ses elevene som sentrale aktører i skolens arbeid med det psykososiale miljøet, og elevmentorene er sentrale i modellen. Deres hovedoppgave er å bidra til at medelever skal føle seg sett og ivaretatt, særlig i oppstarten. Konkret nevnes å ta imot nye elever, bidra i en klasse for å skape samhold og gode relasjoner og lage aktiviteter på skolen som gjør at elevene blir kjent med hverandre. Det er ressursgruppa som er ansvarlig for rekruttering. I følge veileder fra Voksne for Barn bør rekrutteringen foregå i februar/mars.

Alle skolene har hatt elevmentorer dette skoleåret. Drømmeskolene har rekruttert elevmentorer på forskjellige måter; fra dør-til-dør-aksjon, oppslag, felles informasjon osv. Ved alle skolene, så nær som én, har elevene som ønsket å bli mentor skrevet søknad og vært på intervju hos ressursgruppa og/eller rektor. Noen skoler tok inn alle som søkte, mens andre valgte ut mentorer på bakgrunn av intervjuene. Egenskaper som ble vektlagt i rekrutteringsprosessen var sosial kompetanse, innstilling, empati, trygghet og utadvendthet. Ved de fleste skolene er det en overvekt av jenter som er elevmentorer. Elevmentorene ved de fleste skolene sier de søkte fordi de ønsket å gjøre skolestarten og miljøet så godt som mulig for Vg1-elevne. Noen sier at de selv ikke hadde noe slikt, at det kan være skummelt og utrygt å starte på videregående og at de som mentorer kunne utgjøre en forskjell for de nye elevene. Mentorene trekker også frem egne motiver, som å bli kjent med nye folk, både mentorer og Vg1-elever. Noen elever og ressurspersoner sier at enkelte mentorer har hatt motiver som handler om å slippe unna timer. Dette bekrefter også enkelte mentorer. En sier at dette var motivasjonen i utgangspunktet, men at hun har et annet perspektiv nå. Det er ulikt hvordan ressursgruppekoordinator har satt sammen mentorer og klasser. Noen har vært

opptatt av at mentorene skal komme fra samme programfag, slik at de også kan være en faglig støtte, mens andre har tenkt at mentorene skal være et lim mellom programområdene, og gjerne har satt sammen en mentor fra studiespesialiserende og en fra yrkesfag til å være mentorer i samme klasse.

Ved alle skolene, så nær som to, var mentorene engasjert første skoledag for å ønske de nye førsteklasingene velkommen. Ved noen skoler viste mentorene vei ved busstoppet, noen delte ut frukt og yoghurt, mens flere hilste på sin mentorklasse og viste dem rundt. Flere mentorer og ressursgruppemedlemmer sier at de på grunn av forskningen ikke kunne gå i gang med bli-kjent-aktivitetene som ligger i Drømmeskolemodellen, men at de ønsket Vg1-elevene velkommen, viste dem rundt og snakket litt med dem. Førsteklasseelever ved mange av skolene uttrykker at det var fint at mentorene var til stede den første skoledagen. I enkelte klasser fikk elevene allerede første dag tips fra mentorene om hva som var viktig å fokusere på rent faglig.

4.1.1.1 Opplæring elevmentorer, ressursgruppe og kontaktlærere

Ressursgruppa er ansvarlig for opplæringen av elevmentorene. Opplæringen skal skje i løpet av mars/april og ifølge VfB helst foregå utenfor skolen. Opplæringen skal sikre forståelse av de mest grunnleggende elementene i tiltaket og gi rom for både refleksjon og planlegging. Ressursgruppa skal gjennomføre møte med kontaktlærere og elevmentorer i juni, samt ha gjennomgang/opplæring av kontaktlærere om planlegging før gjennomføring og oppfølging etter gjennomført Drømmeklassen 1. Hvert år inviteres voksne i ressursgruppa til erfaringsamling i regi av Voksne for Barn, mens noen elevmentorer fra deltakerskolene inviteres til erfaringsamling for elevmentorer.

Representanter for elevmentorer og ressursgrupper ved alle skolene var på opplæring i regi av Voksne for Barn våren 2016. De som hadde vært på kurs sto så for opplæringen av de andre mentorene og ressursgruppemedlemmene. Elevmentorene ved alle skolene har fått opplæring, men i varierende grad. Ved flere skoler reiste mentorer og ressursgruppe bort og hadde opplæringen våren 2016. Ved noen skoler hadde de overnattingstur, mens noen var borte fra skolen en dag. Enkelte skoler hadde opplæringen på skolen. En skole hadde tre-fire timers opplæring, mens ved en skole skjedde opplæringen etter skolestart.

Under opplæringen ved den enkelte skole gikk ressursgruppene gjennom oppleggene og snakket om rollen som elevmentor. Alle forteller at de gikk gjennom øvelsene i Drømmeklassen 1 og Drømmeklassen 2, ulike temasamlinger og leker. Alle mentorer og ressursgruppemedlemmer gir uttrykk for at de var fornøyde med opplæringsdelen. Ved de skolene som var på overnatting var opplæringen spesielt vellykket. Både mentorer og ressursgruppemedlemmer forteller at turen var samlende og miljøskapende og gjorde elevmentorene trygge på både hverandre og på ressursgruppa. Noen sier at denne turen var helt avgjørende for arbeidet med Drømmeskolen.

Representanter for mentorer og ressursgruppemedlemmer ved alle skolene har også vært på regionale og nasjonale erfaringsamlinger i regi av Voksne for Barn i løpet av skoleåret 2016-2017. De elevmentorene som har vært på erfaringsamlinger i regi av Voksne for Barn har også vært veldig fornøyde med disse. Her fikk de treffe andre mentorer, dele erfaringer og fikk mange gode ideer til hva de kunne gjøre ved sin skole.

4.1.2 Ressursgruppa

Ressursgruppa har det overordnede ansvaret for implementering og drift av Drømmeskolen på egen skole. Den er ansvarlig for å finne elever man mener passer til å være elevmentorer, og gi dem opplæring og veiledning i de oppdrag de går inn i. Ressurspersoner som jobber med det psykososiale miljøet på skolen er naturlige deltakere i ressursgruppa, blant annet rådgivere og helsesøstre, i tillegg til ledelse, lærere og elever. Der hvor både Drømmeskolen og Nærværsteam prøves ut, skal det sitte en representant for Nærværsteam i Ressursgruppa.

Ressursgruppene er satt sammen noe ulikt fra skole til skole. Ved enkelte skoler er rektor med, og ved de fleste skolene er representanter for ledelsen med i ressursgruppa, enten som koordinator eller som deltaker. Det er også kontaktlærere fra Vg1 med i ressursgruppene, og ved flere av skolene er også miljøarbeidere/miljøkoordinatorer med. Ved en av skolene er lederen for ressursgruppa ordinær faglærer. Ved en skole består ressursgruppa i hovedsak av kontaktlærere og elevmentorer, og ved en skole har det kun vært en person fra ledelsen som har utgjort ressursgruppa.

Det varierer i hvilken grad elevmentorene har en aktiv rolle i ressursgruppa, og hvorvidt de har opplevd medbestemmelse i forhold til sine ideer. Mentorene ved noen skoler uttrykker at de er fornøyde med støtten fra ressursgruppa, men jevnt over er inntrykket at mentorer og ressursgruppemedlemmer har opplevd at det har vært for lite kontakt, for få møtepunkter og for lite kommunikasjon mellom ressursgruppa og elevmentorene. På noen av skolene hvor mentorene er fornøyde, har det ikke nødvendigvis vært så mange møter, men de har kommunisert aktivt på Facebook eller lignende, og mentorene har blitt dratt med som ressurspersoner. Ved en skole utviser elevmentorene stor forståelse for at ikke alt har gått på skinner første året og at lærerne og ledelsen har lite tid til å følge dem opp. Selv om det har vært for få møter, har de alltid fått støtte når de selv har kommet med ideer. Koordinator for ressursgruppa ved samme skole uttrykker på sin side dårlig samvittighet for at skolen ikke har backet mentorene nok. Mentorer ved andre skoler uttrykker en større skuffelse over oppfølgingen, og enkelte av mentorene viser til at de ikke får referat fra ressursgruppemøter.

4.1.3 Kontaktlærerne

Kontaktlærer skal bidra i planlegging og gjennomføring av Drømmeklassen 1 og 2 og er ansvarlig for å følge opp drømmeklasseprosessene gjennom hele skoleåret.

Det er store variasjoner med tanke på i hvilken grad kontaktlærere for Vg1 har deltatt i planlegging og gjennomføring av DK1 og 2, og i hvilken grad kontaktlærerne har fulgt opp drømmeklasseprosesser gjennom hele året. Det er i hovedsak ressursgruppa som har vært bindeleddet mellom elevmentorene og kontaktlærerne i mentorklassene. Ifølge veilederen til ressursgruppa (s. 10) skal disse ha en gjennomgang med kontaktlærerne rett i etterkant av gjennomføringen av Drømmeklassen 1 med tanke på hvordan de skal følge opp klassen resten av året. Dette ser i liten grad ut til å ha vært gjennomført. Kontaktlæreres rolle og engasjement diskuteres nærmere i de kommende avsnittene.

4.1.4 Drømmeklassen 1 og Drømmeklassen 2

Drømmeklassen er det totale arbeidet som gjennomføres av kontaktlærere, elevmentorer og ressursgruppe for å skape et godt psykososialt læringsmiljø i den enkelte klasse.

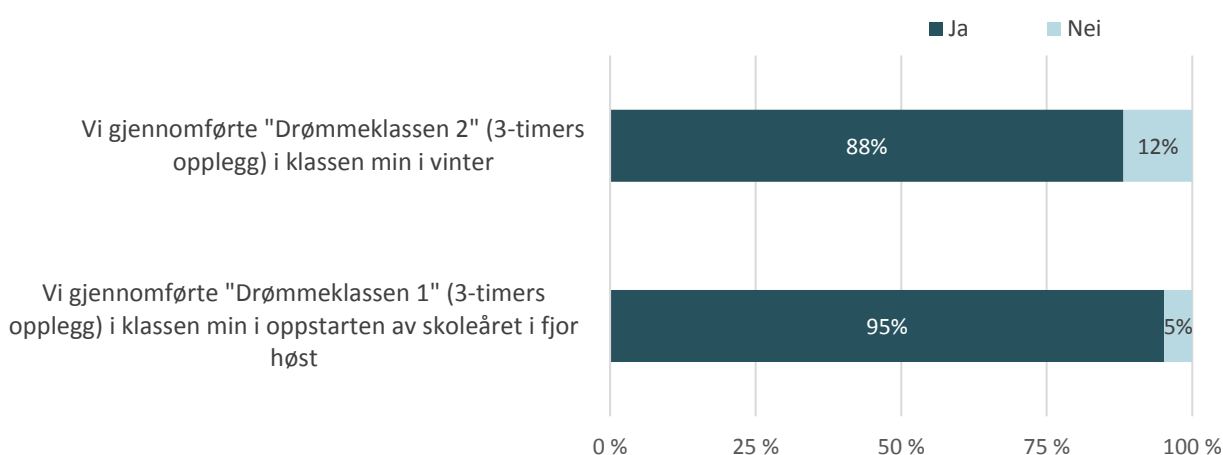
Drømmeklassen består av to delprosesser: Drømmeklassen 1 er en tretimers deltagende prosess, inkludert kommunikasjonsøvelser, for å finne frem til hva klassen i fellesskap mener er viktig for å utvikle et godt læringsmiljø, og hva man kan gjøre for å oppnå dette. Mål og

strategier skrives ned på Drømmeklasseplakaten som skal henge i klasserommet og følges opp av kontaktlærere. Drømmeklassen 2 er ifølge VfB sitt veiledningsmaterieell en totimers prosess som gjennomføres i februar. Klassen får en ny mulighet til å vurdere situasjonen og sette nye mål for læringsmiljøet i klassen. Klassen skal sammen definere hva en drømmeklasse er, vurdere i hvilken grad de er en drømmeklasse og identifisere hindringer for et læringsmiljø som fremmer læring og trivsel. Ressursgruppa skal lede Drømmeklassen 1 og 2 med elevmentorer som viktige ressurser for å bidra både i gjennomføring og oppfølging i sine mentorklasser. Elevmentorer deltar for å gi støtte, bli kjent med klassen og bidra som forbilder. Kontaktlærerne skal bidra på linje med elevene og ha ansvar for oppfølgingen resten av året. Kontaktlærerne skal samarbeide med ressursgruppa om organisering og gjennomføring, med støtte fra elevmentorene.

Informantene ved alle skolene opplyser at de har gjennomført Drømmeklassen 1 og Drømmeklassen 2, men noen få enkelt klasser har ikke gjennomført Drømmeklassen 2. Her pekes det på at det har vært store sosiale utfordringer i klassen og at de har vært inne med lignende tiltak i samarbeid med rådgiver. Dette sammenfaller fra med svar som elevene har oppgitt i den kvantitative undersøkelsen;

Figur 18 Gjennomføring av Drømmeklassen 1 og 2

Nedenfor finner du noen spørsmål om gjennomføring av "Drømmeklassen". Svar det som passer best med din opplevelse.



Det er stor variasjon med tanke på hvordan den enkelte skole og klasse har gjennomført Drømmeklassen 1 og Drømmeklassen 2 i praksis, og da særlig med hensyn til hvem som har ledet klasseaktivitetene; mentorene, ressursgruppa eller kontaktlærere. Det er også variasjoner innad i de enkelte skolene (mellom programområder). Ved om lag halvparten av skolene var ressursgruppa og kontaktlærere til stede helt eller delvis, mens det var mentorene som ledet øktene. Lærere og ressursgruppedlemmer passet på og backet opp. Ved tre skoler var lærere og ressursgruppe også aktive under gjennomføringen av Drømmeklassen 1 og 2. Ved noen skoler/klasser var ikke kontaktlærere eller ressursgruppedlem til stede under gjennomføringen av Drømmeklassen 1. Noen elevmentorer uttrykker at det var vanskelig å bli overlatt til klassene alene, og flere etterlyser bedre oppfølging, særlig fra kontaktlærere. Noen av skolene som overlot mye av ansvaret til elevmentorene har justert kursen underveis og gitt kontaktlærere og/eller ressursgruppa mer ansvar i gjennomføringen av Drømmeklassen 2 enn Drømmeklassen 1. Dette mener de voksne har fungert bedre. Ved en skole har kontaktlærerne gjennomført Drømmeklassen 2 uten at mentorene var til stede. Ved noen av skolene hvor ikke ressursgruppa var til stede i gjennomføringen av Drømmeklassen 1, pekes det på praktiske

utfordringer med at så mange klasser skulle gjennomføre dette opplegget parallelt, og at ressursgruppa ikke kunne være alle steder samtidig.

4.1.5 Aktiviteter ut over Drømmeklassen 1 og 2

Voksne for Barn legger også vekt på at elevmentorene skal arrangere aktiviteter utover Drømmeklassen 1 og 2, både for mentorklassen sin og for skolen som helhet i løpet av året.

Elevmentorene ved alle skoler, så nær som to, var involvert i å ta imot Vg1-elever første skoledag, og ved flere skoler har det vært gjennomført drømmeskoleaktiviteter mellom Drømmeklassen 1 og 2. Det er for øvrig stor variasjon i aktivitets- og involveringsnivået fra skole til skole. Noen har gjort flere ting i løpet av året: *Vi har hatt drømmeskolen mange ganger*, sier en av elevene vi intervjuet. Noen av skolene har kjørt temasamlinger. Ved en skole var elevmentorene involvert i å arrangere og organisere overnattingstur for hele skolen, noe elever, kontaktlærere og mentorer forteller var svært vellykket. Mentorer ved enkelte skoler sier de har gått litt rundt og observert om noen elever har vært alene, og noen forteller at de har satt seg ned med disse. Ved noen skoler har også mentorene deltatt på foreldremøter og vært vertskap for utplasseringselever. Mentorene ved flere skoler har gjennomført ulike aktiviteter gjennom hele året; som for eksempel quiz i kantina, påskelunsj, utdeling av kaker, vært innom klassen sin, juleverksted, arrangert filmkveld, Valentinsdag, Halloween og volleyballturnering. Ved enkelte skoler har mentorene skrevet hemmelige lapper og gitt til elever og lærere for å glede dem, og ved en skole etablerte mentorene på eget initiativ en adventsgruppe som pynta skolen. Ved to skoler har enkelte mentorer sågar intervjuet alle sine mentorelever en og en, som en slags elevsamtale, blant annet for å høre hvordan de har det. Ved enkelte skoler har det imidlertid ikke vært noen drømmeskole-aktiviteter mellom de obligatoriske øktene, og i noen klasser har det vært lite eller ingen kontakt mellom mentor og mentorklasse. Dette varierer ikke bare mellom skolene, men også innad. Noen elevmentorer sier det ikke ble gitt rom for å gjøre noe annet enn Drømmeklassen 1 og 2, selv om de ønsket å gjennomføre temasamlinger, turer eller andre sosiale aktiviteter.

4.1.6 Oppsummering Drømmeskolen

Alle skolene har hatt elevmentorer dette året. Egenskaper som har vært vektlagt i rekrutteringen av elevmentorer har vært sosial kompetanse, innstilling, empati, trygghet og utadvendthet. Ved noen skoler har alle som søkte blitt elevmentorer. Mange av elevmentorene utviser et genuint ønske om å bidra positivt til klasse- og skolemiljøet.

Ressursgruppene består med få unntak av representanter fra både ledelse, kontaktlærere, miljøarbeidere og elevmentorer. Ved noen skoler får kontaktlærerne som er med i ressursgruppa timeressurser for dette arbeidet. Elevmentorer fra de fleste skolene synes det har vært for lite kontakt mellom dem og ressursgruppa og kontaktlærerne på Vg1. Representanter fra alle skolenes ressursgrupper og elevmentorer har deltatt på opplærings- og erfaringsamlinger i regi av Voksne for Barn. Opplæringen av øvrige mentorer, ressursgruppemedlemmer, ansatte og kontaktlærere har variert betydelig i omfang.

Alle skolene har gjennomført Drømmeklassen 1 og Drømmeklassen 2. Noen få enkeltklasser har ikke gjennomført Drømmeklassen 2. Her pekes det på at det har vært store sosiale utfordringer i klassen og at de har vært inne med lignende tiltak i samarbeid med rådgiver.

Det er store variasjoner med tanke på hvordan Drømmeklassen 1 og 2 har vært gjennomført, særlig med tanke på rollene til henholdsvis elevmentorer, ressursgruppemedlemmer og

kontaktlærere. Det varierer også stort hvorvidt kontaktlærer har fulgt opp Drømmeskolen mellom Drømmeklassen 1 og Drømmeklassen 2.

Ved noen skoler har det vært kjørt temasamlinger i tillegg til Drømmeklassen. Elevmentorene ved de fleste skolene har gjennomført flere andre aktiviteter i løpet av året, ut over Drømmeklassen. Ved noen skoler har også mentorene deltatt på foreldremøter og vært vertskap for utplasseringselever.

Bli-kjent-aktivitetene i Drømmeklassen 1 trekkes frem som positive av både elever og lærere da man ble fortere kjent og trygge på hverandre. Særlig trekkes styrkesirkel, ønskebrønn og plakat med klasseregler (Drømmeklasseplakaten) frem. De fleste kontaktlærerne er positive til elevmentorordningen, men det er blandede erfaringer og oppfatninger av hvordan det fungerer i praksis.

4.2 Tiltakslojalitet Nærværsteam

4.2.1 Kontinuerlig nærværarbeid

Nærværsteam er i tiltaket beskrevet som å skulle ha et tverrfaglig team, bestående av helsesøster, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjenestens rådgiver. En i teamet skal ha koordinatorfunksjon, som det er knyttet en stillingsressurs til, finansiert av prosjektet. Intensjonen med nærværsteam er at teamene skal bestå av ulike fagpersoner/profesjoner og at disse skal arbeide tett sammen og dra veksler på hverandres kompetanser.

Alle de seks skolene som har Nærværsteam, har etablert slike team, men den faglige sammensetningen av teamene varierer. Alle, foruten en skole, har OT-rådgiver med i teamet. Alle har helsesøster og rådgivere/elevinspektører med i teamet. På fire av de seks skolene er det OT-rådgiver som sitter på koordineringsressursen og -funksjonen, mens på de andre to er denne funksjonen knyttet til henholdsvis en rådgiver og en egen koordinatorstilling (50 prosent). Alle skolene har en 50 prosent stillingsressurs knyttet til koordineringsfunksjonen. Nærværsteamene har de fleste steder også knyttet andre instanser inn i arbeidet sitt, slik som BUP, NAV, PPT, skolepsykolog og skolelege. I noen tilfeller inngår enkelte av disse også i Nærværsteamene, mens i andre tilfeller knyttes disse instansene inn ved behov. To av skolene har også rektor med på møter i Nærværsteam når det er aktuelt. Det er ofte enkelte i teamet som har direkte kontakt med instanser utenfor skolen, slik som BUP, og det oftest OT-rådgiver som har kontakt med NAV. Alle skolene har i tillegg til Nærværsteam også ulike tverrfaglige team og møteplasser, slik som ressursteam, rådgiverteam og andre varianter, hvor instansene samles rundt oppfølging av enkeltelever. Ingen av skolene har skilt ut egne rådgiverstillinger for henholdsvis veiledning innenfor sosialpedagogiske og yrkes/utdannings områder, men flere er i prosess hvor dette vurderes.

Helsesøster fremstår som en sentral ressurs i teamene og er en funksjon som elevene etterlyser og skulle ønske var mer tilstede. De fleste elevene mener det er lav terskel for å oppsøke helsesøster, mens elever ved en skole snakker om helsesøster som "tabu". Det kan her se ut som om det oppfattes som stigmatiserende å gå til helsesøster. Jevnt over, både blant kollegaer i Nærværsteam, lærere og elever, understrekes viktigheten av å ha helsesøster i skolen som stor.

Det varierer i hvor stor grad teamene har satt seg. Alle nærværsteamene består av personer med ulik kompetanse. Hvorvidt teamene klarer å samarbeide tett og dra veksler på hverandres kompetanser varierer. I enkelte skoler deler medlemmene ulike roller og ansvarsområder mellom seg, mens i andre team er dette mer uavklart. I noen av teamene hersker det usikkerhet rundt hva koordineringsressursen skal brukes til og koordinatorens rolle inn i organisasjonen. I de skolene hvor OT-rådgiver innehar koordinatorstillingen kommer dette særlig til uttrykk. Vedkommende blir av ansatte i skolen i noen tilfeller betraktet som en litt på siden av organisasjonen. Mange lærere er usikre på NT-roller og ansvarsområder. Det virker likevel som om teamet internt fordeler elever mellom seg ettersom hvilke behov for oppfølging og bistand den enkelte elev har. Blant kontaktlærere og mellomledere gis det generelt et inntrykk av usikkerhet knyttet til hvem i teamet som gjør hva, til hva koordinators rolle er og hva som skiller Nærværsteamets ansvar og oppgaver fra andre tverrfaglige samarbeid i skolen.

En av helsesøstrene har inntrykk av at det er flere elever som oppsøker Nærværsteam og får hjelp, enn før teamet ble etablert. Hun registrerer at:

...vi fanger flere med at vi er tilgjengelig flere dager, at vi, at det er en åpen dør. At når de har noe de plages med eller på hjertet eller noe ondt, eller det som måtte oppta deres hverdag, så må de ikke vente en uke til jeg er tilbake.

Når hun bes oppsummere det første året med Nærværsteam, sier hun:

Jeg tenker at det har vært et bra år. Ja. Det tenker jeg, og jeg tenker at det har vært veldig positivt å ha flere støttespillere, ikke minst for oss som jobber i Nærværsteamet, men også for elevene. Det med å få et mer sånt helhetlig og tverrfaglig samarbeid rundt dem. Med at de som kan best i forhold til oppfølging, hvis de detter ut av skolen, er til stede, det med at rådgiver kan se på mulighetene for, eller bytting av linje. Det med at helsesøster er her og kan følge opp hvis det er andre ting rundt helse som gjør at de sliter. Det har vært veldig mange sånne strenger å spille på, og det har vært veldig bra med at du ikke sitter alene med (det). Jeg føler meg veldig trygg på at elevene er fulgt opp og at de blir fanget opp, det gjør jeg.

Til å hjelpe seg i koordineringen av teamene, ble det fra prosjektet sin side lagt opp til at teamene skulle benytte Otto til å loggføre sine aktiviteter. Otto er oppfølgingstjenesten sitt elektroniske saksbehandlersystem og pr 2017 det eneste elektroniske saksbehandlersystemet som er tilgjengelig for elevtjenesten (skolehelsetjenesten har sitt eget, men det er forbeholdt helsepersonale). OT rådgiverne som inngår i teamene hadde tilgang til og var kjent med bruken fra tidligere, men det for de øvrige medlemmene av teamene var dette et nytt system.

De fire skoleeierne (fylkene) fikk i oppgave å gjøre Otto tilgjengelig for alle teammedlemmene. Våren 2017 var dette ikke på plass for alle skolene og flere nærværsteam opplevde å ha problemer med å bruke systemet. Hos de skolene som hadde tilgang på Otto varierte erfaringene med å bruke systemet. Flere opplevde at det var tungvint, men flere så også verdien av å kunne loggføre aktivitet slik at oppfølgingen av elevene ble mer sømløs.

4.2.2 Samlokalisering og åpen dør

I beskrivelsen av Nærværsteamet skal teamet være samlokalisert og ha høy grad av tilstedeværelse på skolen. Dette skal sikre rask respons og en åpen dør som både elevene og skolens øvrige personale vet de kan benytte seg av. Gjennom å samlokalisere teamet skal ekspertisen rundt det psykososiale arbeidet i skolen samles, og teamet skal ha fokus på forebygging av frafall.

Det er stor spredning i grad av samlokalisering i de seks skolene som har Nærværsteam. Kun en av skolene har samlet hele teamet i et eget område, hvor helsesøster, rådgiver og OT-koordinator, samt BUP sitter samlet. Her henger også oppslag på dørene med oversikt over hvem som er tilstede når i løpet av uka. Nærvær av en eller flere fra teamet dekkes jevnt over hele uka. Kontaktinformasjon til hver enkelt i teamet henger også der. I den andre enden av skalaen er en skole, bestående av flere studiesteder, hvor helsesøster, OT-koordinator og rådgiver er spredt rundt på disse ulike lokasjonene. Midt mellom er det Nærværsteam hvor de fleste sitter i nærheten av hverandre, men hvor enkelte funksjoner har kontor i andre deler av skolen, enten nært på eller fjernere unna. Mange av disse har kontaktinformasjon hengende på døra. De fleste av skolenes Nærværsteam har ikke koordinert nærværet sitt, for eksempel som vist ovenfor i en ukeplan med oversikt over når den enkelte er tilstede.

Elevene som er intervjuet gir ikke inntrykk av å vite hvor Nærversteam sitter, men vet hvor de kan oppsøke rådgiver og helsesøster. I spørreundersøkelsen til elevene våren 2017 oppgir halvparten av elevene som kjenner til nærversteamet, at de vet hvor teamet sitter.

4.2.3 Informasjon og tilmelding av elever.

Ved oppstart av nytt skoleår skal teamet inn for å informere om hvem de er og deres funksjon, både til kontaktlærerne og i alle elever i Vg1-klassene. Alle elevene ved skolen skal vite hvem, hva og hvor teamet er.

På alle skolene ble det informert om nærversteamet til lærerkollegiet og til elevene ved oppstart av skoleåret. Informasjonen til lærerne ble typisk gitt i forbindelse med planleggingsdagene i forkant av skolestart høsten 2016, mens informasjonen til elevene i stor grad er blitt gitt gjennom at medlemmer fra teamene har vært rundt og informert i klassene. Like fullt svarer 61 prosent av elevene i spørreundersøkelsen at de ikke kjenner til teamet (gjelder kun skolene som har nærversteam). Dette blir bekreftet i intervjuene. Få av elevene som er intervjuet har hørt om Nærversteam, men enkelte kan referere til at noen har vært rundt i klassene, deriblant helsesøster, for å informere om hvem de er og hvor de kan nå. Selv om elevene i mindre grad har kjennskap til nærversteamene kommer det imidlertid frem i intervjuene at de er godt kjent med rådgiver og helsesøster. Elevene gir jevnt over uttrykk for å oppleve å kunne gå til en voksen hvis de trenger hjelp til psykososiale forhold, og her er det helsesøster, rådgiver eller kontaktlærer som det oftest refereres til. Av de 39 prosentene som sier de kjenner til Nærversteamet, er det 27 prosent som sier de har vært i kontakt med teamet. Også blant kontaktlærerne er det varierende kjennskap til teamet. Enkelte lærere kjenner teamet godt etter å ha samarbeidet med det i oppfølgingen av enkelt elever, mens vi også møtte lærere som knapt visste hva teamet er.

Når det gjelder tilmelding av elever til nærversteamet så skjer det hovedsakelig på tre ulike måter: 1) ved at kontaktlærer/faglærer legger frem utfordringer med enkelt elever i ulike møter (s-team, klasselærerråd, osv.), 2) gjennom direkte henvendelse til teamet enten muntlig, via epost eller gjennom egne tilmeldingsskjemaer som skolene har utviklet og 3) ved at elevene tar direkte kontakt med noen av medlemmene i teamet. Etter at en av skolene på en erfaringssamling for nærversteamene fortalte om et eget tilmeldingsskjema de har utviklet i løpet av oppstarten, er det andre skoler som har vurdert eller er i ferd med å innføre tilsvarende skjema for å gjøre tilmeldingen av elever lettere for lærere.

Det er stor variasjon i hvilken grad nærversteamene får direkte henvendelser fra elever. Ved enkelte av skolene forteller elevene at de tar kontakt med rådgiver eller helsesøster avhengig av hva de tenker de trenger hjelp med, men det er få elever som forteller at de forholder seg til nærversteamene. Det er variasjon hvorvidt direkte elevhenvendelser til for eksempel rådgiver betraktes som en tilmelding til teamet eller om det ses på som en henvendelse til rådgiveren.

4.2.4 Kartlegging av elever

Det skal gjennomføres spørreundersøkelse om helse og trivsel i alle Vg1-klasser i løpet av høsten og oppfølgingsamtaler med elever med skåre som indikerer at de sliter. Skåren bygger på Kidscreen, et europeisk og etablert spørreskjema om helserelatert livskvalitet innen skolehelsetjenesten.

Kidscreen³ består av et kort kartleggingsskjema som elevene skal fylle ut når skoleåret er godt i gang. På bakgrunn av svarene får elevene en skåre. Elever som har en skår over en gitt grense skal så kalles inn til samtale med helsesøster. Ved fem av skolene er kartleggingen gjennomført på alle eller et utvalg av klassene. Begrunnelsen for ikke å ha gjennomført kartleggingen eller bare å ha gjort det på et utvalg av klassene er knyttet til mangel på helsesøsterressurs. I dette ligger det både vakanse i stillingen eller en opplevelse av at helsesøsterressursen er for liten i forhold til elevgrunnet. Ved de skolene som har gjennomført kartleggingen har de fleste gjennomført kartleggingssamtaler. Ved intervjuetidspunktet (april og mai 2017) hadde en helsesøster fortsatt elever som ventet på oppfølgingssamtaler.

Kun en av skolene hadde erfaringer med å bruke Kidscreen fra tidligere. Erfaringene etter å ha tatt det i bruk er varierer. Noen mener andre typer kartlegginger fungerte bedre, mens andre syns Kidscreen har bidratt til at helsesøster har fått bedre oversikt over, og kontakt med, målgruppen.

4.2.5 Fraværsoppfølging

I henhold til den enkelt skoles rutiner, innkaller kontaktlærer elever med ugyldig fravær til samtale. Hvis fraværet fortsetter, kobles Nærværsteam inn, med voksne som stiller krav, støtter og veileder. Nærværsteam samarbeider tett med kontaktlærere; begynnende fravær tas tak i med en gang der det skapes dialog med eleven om hva dette skyldes. Teamet har avklaringsmøte med eleven: Hva gjør det vanskelig å være på skolen? Hva kan teamet gjøre? Målet er å få eleven tilbake på skolen og gi eleven opplevelsen av å bli ivaretatt, sett og ikke gitt opp. Prosedyre: Fraværsoppfølging med avklaringsmøte, oppfølgingsplan før sluttmelding mm.

Et viktig element i nærværarbeidet er oppfølgingen av fravær. Opprettelsen av nærværsteamene høsten 2016 sammenfaller med innføringen av den nasjonale fraværgrensen på 10 prosent. Dette har hatt stor innvirkning på hvordan alle skolene forholder seg til fraværsoppfølgingen. Det er derfor vanskelig å skille ut det som skyldes nærværsteam og endrede rutiner og det som har kommet som en konsekvens av fraværsregelen. Inntrykket er likevel at innføringen av fraværsregelen har hatt størst effekt. Både elever og ansatte ved skolene melder om at det udokumenterte fraværet er redusert og at elevene aktivt søker å få dokumentert fraværet. Det er bekymring blant noen av informantene for betydningen av fraværgrensen hos målgruppen for nærværsteam. Samtidig pekes det på at fraværgrensen også har ført til at elever som er i faresonen får tettere oppfølging av skolene og at nærværsteamene spiller en rolle i dette.

Ved flere av skolene har det vært ulike rutiner for fraværsoppfølgingen. Et generelt inntrykk fra intervjuene er likevel at ulike aktører på skolene referer ulikt til rutinene, og det varierer også i hvilken grad lærere og ledelse etterlever rutinene. Ved enkelte av skolene har nærværsteamene tatt tak i rutinen og forsøkt å få en sterkere etterlevelse av disse. Samtidig kommer det frem i intervjuene med lærere og elever at de opplever at rutinene følges i varierende grad. Ved en skole etterlyser elevene i et fokusgruppeintervju at skolen praktiserer fraværsoppfølgingen mer likt.

³ Kidscreen er standardisert måleverktøy for barn og unges helse relaterte livskvalitet, alder 8 til 18 år. Benyttes i en rekke europeiske land. www.kidscreen.org

En del av oppfølgingen av elever som har høyt fravær er avklaringssamtaler. Et element i tiltaket er at avklaringssamtaler skal holdes så tidlig at det er reelle alternativer til videre prosess for eleven, og ikke at det bare er en formalitet på veien for å skrive sluttmelding. Ved tre av skolene er informantene tydelige på at skolene gjennomfører avklaringssamtaler og at fokus er å klargjøre ulike alternativer. Disse skolene erfarer at de i stor grad beholder eleven i skolen etter gjennomført avklaringssamtale. På disse skolene deltar ofte rådgiver, representanter fra ledelsen og tidvis OT. Ved to av skolene varierer det i større grad om det avholdes avklaringsmøter. Informanter fra disse skolene forteller også at avklaringsmøtene, hvis de avholdes, stort sett er et siste steg på veien mot å slutte.

4.2.6 Overgangsarbeid

Overgangsarbeidet som ligger i prosjektet, er i første rekke rettet mot å skape gode overganger mellom grunnskole og videregående skole gjennom bedre informasjon til elever og foreldre og gjennom bedre samarbeid med grunnskolene. Teamet skal sørge for gode overganger for elever som sliter allerede i grunnskolen og som opplever overgangen til videregående skole som vanskelig. Dette bygger på et systematisk og rutinemessig samarbeid mellom rådgivere i grunnskolen og nærværsteamet i videregående. Indikatorer: Fravær, karakterer, helseoppfølging i ungdomsskolen.

Ved alle de seks skolene som prøver ut Nærværsteam har det vært noe samarbeid med grunnskolen, men da først og fremst knyttet til elever som søker på særskilt grunnlag. I tillegg er det enkelte, som PPT, rådgiver og helsesøster, som har hatt noe mer samarbeid med tilsvarende posisjoner på lokale grunnskoler. Ved en av skolene er dette satt delvis i system ved at det foreligger en avtale mellom skolen/fylket og omkringliggende kommuner. Ingen av de øvrige skolene har hatt systematisk overgangsarbeid.

På bakgrunn av at prosjektet kom i gang tett opp til skolestart i 2016, var det ikke mulig for skolene å komme i gang med overgangsarbeid i regi av prosjektet før skoleåret 2016/17. Vi ser imidlertid at på intervju tidspunktet i mars-mai 2017 var alle i gang med overgangsarbeid. Alle nærværsteamene hadde allerede vært eller hadde planlagt å delta på foreldremøter i 10. klasse. Ved to av skolene skulle de også delta i foreldremøter med 9. klasse. Så langt ser det ut som at skolene har valgt å rette overgangsarbeidet inn overfor foreldrene på grunnskolen, men enkelte av skolene tar også sikte på å møte elever i grunnskolen.

4.2.7 Oppsummering Nærværsteam

Alle de seks skolene som har Nærværsteam har etablert team. Den faglige sammensetningen av teamene varierer. Alle har helsesøster og rådgivere/elevinspektører med i teamet, og ved fire av de seks skolene er det OT-rådgiver som sitter på koordineringsressursen og -funksjonen. Nærværsteamene har de fleste steder knyttet andre instanser inn i arbeidet sitt og i noen tilfeller inngår enkelte av disse også i Nærværsteamene. To av skolene har også rektor med på møter i Nærværsteam ved behov. Ingen av skolene har egne rådgiverstillinger for henholdsvis veiledning innenfor sosialpedagogiske og yrkes/utdannings områder, men flere vurderer det.

Det er stor spredning i grad av samlokalisering i de seks skolene som har Nærværsteam. Kun en av skolene har samlet hele teamet i et eget område, hvor helsesøster, rådgiver og OT-koordinator, samt BUP sitter samlet. Elevene som er intervjuet gir ikke inntrykk av å vite hvor Nærværsteam sitter, men vet hvor de kan oppsøke rådgiver og helsesøster.

I hvor stor grad Nærværsteamene har satt seg, varierer. I enkelte skoler oppleves ulike roller og ansvarsområder uavklart. En del lærere er også usikre på NT sine roller og ansvarsområder. Det gis likevel inntrykk av at teamet internt fordeler elever mellom seg ettersom hvilke behov for oppfølging og bistand den enkelte elev har. Få av elevene har hørt om Nærværsteam, men enkelte kan referere til at noen har vært rundt i klassene for å informere om hvem de er og hvor de kan nå. Elevene gir likevel og jevnt over uttrykk for å oppleve å kunne gå til en voksen hvis de trenger hjelp til psykososiale forhold. Særlig helsesøster, men også rådgiver og kontaktlærer, refereres til i den sammenheng. Mange av elevene gir uttrykk for et ønske om å ha helsesøster mer tilgjengelig. Flere helsesøstre trekker også fram betydningen av å ha fått et team rundt seg, som støtte og avlastning.

For fire av skolene har etableringen av Nærværsteam medført at OT-rådgiver har blitt mer integrert i skolen. Dette gjelder de skolene i de fylkene der OT ikke er koblet til skolene, men er organisert på fylkesnivå. For alle skolene har Nærværsteamene medført at forebyggingssaspektet ved OT har gått fra å være en *kan* til mer en *skal* oppgave.

Jevnt over finner vi ulik praksis for rutiner og oppfølging av fravær, men både elever og ansatte i skolene melder om at det udokumenterte fraværet er redusert. Det er samtidig uttrykt en bekymring for betydningen av fraværsgrensen hos målgruppen for nærværsteam. Medlemmer av Nærværsteam og lærere gir uttrykk for en redsel for at denne gruppa fortære faller fra nå enn før. Samtidig gir andre uttrykk for at innføringen av fraværsgrensa har gjort at slike elever har blitt tydeligere for dem og lettere å fange opp tidligere.

Ved alle de seks skolene som har Nærværsteam har det vært noe samarbeid med grunnskolene, men da først og fremst knyttet til elever som søker på særskilt grunnlag. På intervjutidspunktet i mars-mai 2017, var alle skolenes Nærværsteam i gang med overgangsarbeid med foreldremøter for 9. og 10.klasse.

4.3 Oppsummering tiltakslojalitet

Samlet sett ser vi at det varierer hva og hvor mye av de enkelte elementene i de ulike tiltakene som er implementert dette første skoleåret. På målepunktet våren 2017 finner vi at det er ingen av skolene som i stor grad har implementert begge tiltakene, Nærværsteam og Drømmeskolen. Så langt ser det ut som om de skolene som har høy grad av implementering på et av tiltakene har tilsvarende lav skår på det andre tiltaket. En forklaring kan være at det har vært så krevende tidsmessig for organisasjonen å implementere tiltakene at skolene klarer ikke å ha fullt trøkk på begge tiltakene. Bevisst eller ubevisst har skolene lagt vekt på et av tiltakene. Vi kommer nærmere tilbake til dette i kapittel 6 der skolene er skåret i forhold til graden av implementering.

5 HVA HAR PÅVIRKET SKOLENES IMPLEMENTERINGSPROSESSER?

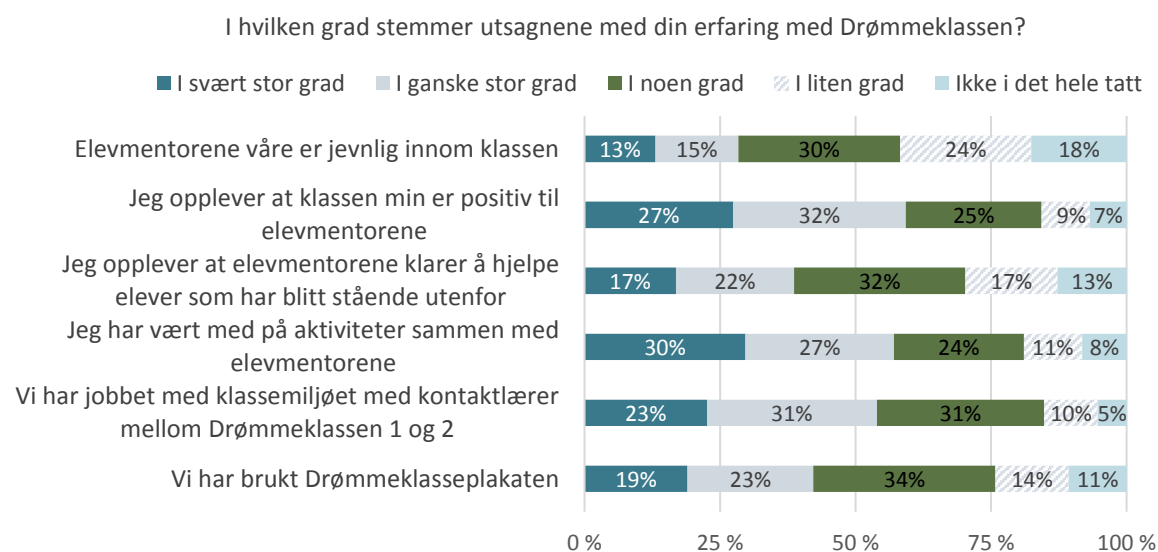
Det foregående kapittelet vurderte tiltakslojaliteten for henholdsvis Drømmeskolen og Nærværsteam, nærmere bestemt om de ulike kjerneelementene i tiltakene er brukt. Kapittel 5 vil gå mer i dybden på implementeringskvaliteten ved å se nærmere på de ulike aktørenes erfaringer med selve gjennomføringen av tiltakene og faktorer på individ- og organisasjonsnivå som kan ha fremmet eller hemmet implementeringsprosessen og derigjennom også ha påvirket tiltakslojaliteten. Vi ser blant annet nærmere på hvilken oppslutning tiltakene hadde da de ble introdusert og også underveis i skoleåret. Når det gjelder Drømmeskolen går vi videre inn på oppfatning av rollefordeling og på eierskap og forpliktelse til tiltaket. Vi stiller også spørsmål ved om Drømmeskolen inkluderer alle elevene i skolen, før vi til sist sier noe om ressurstilgangen til gjennomføring av Drømmeskolen. Når det gjelder Nærværsteam ser vi særlig på hvilken informasjon og opplæring som ble gitt, på målgruppe for tiltaket og for ulike rolleforståelser. Også her ser vi på ressurstilgang. Vi behandler individuelle erfaringer separat for Drømmeskolen i del 5.1 og for Nærværsteam i del 5.2. Videre undersøker vi i del 5.3 mulige sammenhenger mellom tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam, før vi i del 5.4 sier noe om erfaringer som omhandler organisatoriske og ledelses forhold ved implementeringen.

5.1 Individuelle erfaringer med implementeringen av tiltaket Drømmeskolen

5.1.1 Tiltakets oppslutning ved introduksjon og underveis

Figuren under viser resultater fra den kvantitative kartleggingen som er gjort blant alle Vg1-elevne i Drømmeskolene.

Figur 19 Resultater fra kvantitativ kartlegging blant Vg1-elever om Drømmeskolen



Den kvantitative kartleggingen viser at nær 60 prosent av Vg1-elevne opplever at klassen deres er positiv til elevmentorene. Ut fra elevmentorintervjuene er det stor variasjon med

tanke på hvilken innstilling Vg1-elevene har hatt til rømmeskoleoppleggene. Mange forteller at deres mentorklasse er engasjerte og gjør det de skal, mens noen mentorer opplever at de ikke blir tatt på alvor når de skal ha opplegg som Drømmeklassen 2 eller temasamlinger, og at det blir mye tull og tøys. To jenter forteller også at de synes det er vanskelig å være mentor i en yrkesfagklasse med nesten bare gutter.

Med unntak av noen få skoler/studiesteder, trekkes bli-kjent-aktivitetene i Drømmeklassen 1 frem som positive av både elever og lærere. De fleste mener at Drømmeklassen 1 hjalp elever, og i noen tilfeller lærere, til å bli fortere kjent og trygge på hverandre. De nevner særlig styrkesirkel, ønskebrønn og plakater med klasseregler (Drømmeklasseplakaten). Elever på flere skoler betegner bli-kjent-aktivitetene som: *kleine*, men de fleste refererer likevel til at de var positive og artige. Noen få elever, særlig fra praktiske yrkesfag, er mer lunkne og betegner aktivitetene som barnslige. Noen mener at aktivitetene også er unødvendige siden de jobber så mye praktisk eller er så mye sammen (naturbruk, elektro, media og kommunikasjon).

De fleste skolene har laget klasseplakat som en del av Drømmeklassen 1. Her har de skrevet opp klasseregler som de har blitt enige om. Respekt er et ord som går igjen når elever og lærere gjengir innholdet på plakaten. Det varierer imidlertid mye hvorvidt kontaktlærere har brukt plakaten aktivt, eller hvorvidt den har blitt «liggende». Figur 14 over viser at rundt 40 prosent av Vg1-elevene oppgir at klassen har brukt Drømmeklasseplakaten, mens 35 prosent oppgir at de i liten grad eller ikke har brukt den. Dette stemmer godt overens med hva elevene oppgir i intervju. Flere sier at læreren viser til plakaten når det er uro eller krangling: *se nå hva dere ble enige om*. Noen sier plakaten bare henger der, hos noen forsvant den, flere sier de ikke har fast klasserom og at den derfor ble borte, mens to klasser har løst dette ved å legge den inn på Fronter. Vi ser også utfra de kvantitative dataene at det varierer hvor mye de har brukt denne.

Aktivitetene i Drømmeklassen 2 blir av de fleste beskrevet som en ny runde med utgangspunkt i plakaten, for å se hvordan de ligger an, hva som er hindre for et godt klassemiljø nå og hva de kan gjøre for å forbedre situasjonen. I tillegg forteller elevene som har gjennomført Drømmeklassen 2 at de evaluerte klassemiljøet sitt på en skala fra 0 til 10. Noen mentorer som hadde ansvar for gjennomføringen av Drømmeklassen 1 reagerte litt på at kontaktlærer eller ressursperson tok styringen i Drømmeklassen 2. Mentorene opplevde at klassene ble stillere da kontaktlæreren ledet opplegget. De opplevde også at de ikke hadde fått beskjed om at det nå var ressurspersonen eller kontaktlæreren som skulle ha hovedansvaret, og de følte at de ble sittende passive som tilskuere. Flere elever uttrykker at de synes Drømmeklassen 2 ble mye gjentakelse av Drømmeklassen 1. Enkelte elever sier de ble lei av å gjøre det samme, og noen synes aktivitetene er for barnslige. Enkelte presiserer at konseptet og ideene er gode, men synes ikke metodene passer for elever i videregående skole. En elev beskriver det sånn:

Det spørres litt hva vi skal gjøre og liksom for noen øvelser er jo faktisk ganske kleine, jeg føler meg ganske sånn at jeg blir behandlet som jeg går på barneskolen. For vi er jo ikke helt dumme, vi vet jo hvordan vi skal behandle folk og liksom, vi trenger ikke å få det repetert hver gang de kommer innom. Så det spørres hva vi skal gjøre, hvis vi skal gjøre noe vi ikke har gjort før så er jo klassen helt grei positiv til det, liksom. Men hvis det er noe vi har gjort sånn tusen ganger før så tror jeg ikke de tar det så seriøst.

I følge den kvantitative kartleggingen gjengitt i Figur 14 over, oppgir nesten 60 prosent av elevene at de har gjennomført aktiviteter sammen med elevmentorene. Dette viser også

elevintervjuene. Flere elever oppgir at det ikke har vært noen kontakt med mentorene mellom Drømmeklassen 1 og 2. Noen yrkesfagelever tror dette kan handle om at de ikke har hatt så stort behov, mens enkelte opplever at Drømmeskolen ikke er integrert i skolehverdagen: *Fordi at nå blir det mer som at vi er med på et forskningsprosjekt. Det er liksom ikke integrert.* Dette underbygges også av den kvantitative kartleggingen som viser at 42 prosent oppgir at elevmentorene i liten grad eller ikke har vært innom klassen.

Noen kontaktlærere mener at Drømmeklassen 2 fungerte bedre enn Drømmeklassen 1, at det kom opp mer ærlige svar med tanke på klassemiljø og hva de kunne gjøre bedre. Det har også kommet opp konkrete saker som klassen og kontaktlærer har kunnet ta tak i og bli mer oppmerksom på. En skole gjennomførte Drømmeklassen 2 allerede før jul på grunn av utfordringer i klassemiljøet. Det var da kontaktlærere og ressursgruppe som gjennomførte, med fokus på å identifisere hindre for et godt klassemiljø. Ressursgruppa mener dette bidro til å løse utfordringer i klassemiljøet. Flere lærere opplevde at det ble dårlig tid til Drømmeklassen 2, særlig i store klasser, og at det ble lite tid til refleksjon rundt innhold i begreper som respekt og inkludering. Noen lærere har også funnet det utfordrende å finne tid til gjennomføring av Drømmeklassen 2 på grunn av utplasseringer, praksis etc. Enkelte elevmentorer opplevde at det var vanskelig å få gjennomført Drømmeklassen 2 fordi det ikke var kommet med på årsplanen, og at lærere var motvillige til å bruke tid på dette. De måtte derfor kjøre en komprimert utgave. Noen mentorer foreslår med bakgrunn i slike erfaringer å dele opp øktene, og heller kjøre flere kortere økter av en skoletime.

Mange av elevmentorene mener det er svært viktig å ha et godt samarbeid med kontaktlærerne i mentorklassene, både for å bli enige om tidspunkter og for å planlegge aktiviteter. Femtifire prosent av elevene i Vg1 oppgir i den kvantitative undersøkelsen (Figur 14) at de har jobbet med klassemiljøet mellom Drømmeklassen 1 og Drømmeklassen 2, mens bare 15 prosent oppgir at de i liten grad har gjort dette. Intervjuundersøkelsen viser at det varierer mye hvorvidt kontaktlærere har positive eller negative erfaringer med Drømmeklassen. Noen lærere mener det har hatt stor positiv betydning for klassemiljøet, mens enkelte er kritiske til metodene og mener det tar for mye fokus og tid bort fra undervisningen. Enkelte mentorer opplever at noen kontaktlærere er negative til Drømmeskolen, og at det er vanskelig å finne tid til å være sammen med mentorklassen sin. Det virker ut fra intervjuene ved de ulike skolene å være en sammenheng mellom kontaktlærers og elevers holdninger til Drømmeskolen og aktivitetene: der hvor kontaktlærere er positive er også elevene positive og vice versa. Også noen ressursgruppemedlemmer opplever at enkelte kontaktlærere har vært negative, særlig i starten:

Og det... jeg har jo i hvert fall, og flere med meg, har jo signalisert... Vi er jo to kontaktlærere som sitter i den ressursgruppa der. En fra hver avdeling og... Vi har sagt klart ifra at... Jeg satt nå her en måned før sommerferien og fikk stort sett pepper om Drømmeskolen hver eneste gang jeg satte meg ned med en kopp kaffe der inne i morgenmøtet.

Svært mange av elevmentorene viser et stort engasjement overfor Vg1-elevene, og er opptatt av at de skal føle seg trygge og inkludert. Mange trekker frem at de som mentorer har lært mye, blitt tryggere og blitt kjent med mange nye mennesker, både mentorer og Vg1-elever. De fleste kontaktlærerne er positive til ideen om elevmentorer, selv om det er blandede erfaringer med hensyn til hvordan mentorordningen har fungert ila det første året som drømmeskole. Noen rektorer og ressursgruppemedlemmer er opptatt av at elevmentorene, med sitt engasjement og sin empati, er en ressurs som skolene frem til nå ikke har vært

bevisste. Et moment som flere peker på er at elevmentorene, i kraft av å være jevnaldrende med Vg1-elevne, ser og oppfatter ting som voksne ikke gjør. En leder for ressursgruppa på en yrkesfagavdeling var selv ansvarlig for gjennomføringen av Drømmeklassen 1 i tre klasser, og mener at mentorenes innsats og tilstedeværelse var helt nødvendig for gjennomføringen:

Mentorene var... sånn som jeg så det i de tre klassene jeg var innom med Drømmeklassen 1 så var mentorene helt avgjørende for at vi skulle kunne gjennomføre det prosjektet. For de ga legitimitet til hele opplegget ved at de som var litt eldre elever var med på gruppene, og dermed så bare ga Vg1-elevne seg over med en gang. Hvis ikke så tror jeg rett og slett de hadde protestert litt mot hele opplegget, for det kan se ut som litt selskapsleker i utgangspunktet, de er i en flau alder og alt dette her. Men de mentorene de tok dette på alvor og de var veldig gode eksempler. Jeg tror faktisk jeg hadde hatt problemer å få gjennomført opplegget hvis ikke de hadde vært der altså. Så ja, jeg tror jeg hadde slitt. Så de gjorde en fantastisk jobb.

Flere elever, lærere, ressursgruppemedlemmer og mentorer trekker frem at det er personavhengig hvorvidt elevmentorene fungerer; noen passer svært godt i rollen, mens andre kanskje ikke burde vært mentor, fordi de ikke viser nok engasjement eller ikke er trygge nok i rollen. Elevne i Vg1 har ulik oppfatning av mentorene. Ved flere skoler forteller elever at de kun har sett mentorene under Drømmeklassen 1 og 2, og enkelte forteller at de ikke engang er på hils med dem i gangene, mens andre forteller at de har etablert en god relasjon, og at mentorene ofte er innom klassen eller kantina. Noen sier også at de på en måte har blitt venner med mentorene.

Trettini prosent av Vg1-elevne mener, ifølge den kvantitative kartleggingen gjengitt i Figur 14 over, at elevmentorene klarer å hjelpe elever som blir stående utenfor. Ingen av elevne i Vg1 som er intervjuet vet om noen som har oppsøkt en mentor for å ta opp personlige problemer, men de forteller at mentorene har sagt at de kan gjøre dette, og at mentorene har taushetsplikt. Ved noen enkelttilfeller har elever hatt direkte negative opplevelser i forhold til mentorer (baksnakket enkeltelever fra mentorklassen). Selv om dette er snakk om få enkelttilfeller viser det at elevmentorene er ungdom på lik linje med sine medelever og at det er viktig med tett oppfølging og veiledning.

Ved flere skoler forteller både mentorer og ressursgruppemedlemmer at engasjementet rundt Drømmeskolen har dabbet av i løpet av skoleåret. Ved en skole forteller en gruppe mentorer at de var en veldig sammensveiset gjeng ved skolestart, men at aktiviteten og samværet dem imellom har dabbet av ıla året. De sier det har vært en del utfordringer med samarbeid og at ikke alle mentorene har stilt opp og vært forberedt når de skulle. Flere koordinatorene for ressursgrupper viser til at mentorene *går litt lei* ut over vinteren og at de har fokus andre steder med tanke på egen eksamen, læreplass etc. De tenker derfor at det er viktig å ikke legge så mange aktiviteter ut over våren, men heller fokusere mer på høsten og bli-kjent-fasen.

5.1.2 Uklar oppfatning av rollefordeling

Det virker å ha vært uklart for flere av de involverte hva som er henholdsvis ressursgruppa, kontaktlærerne og elevmentorene sine roller og ansvar innenfor Drømmeskolen. Det er flere kontaktlærere og ressurspersoner som uttrykker at de ikke vet hva som er deres og mentorenes rolle, og det er flere mentorer som er usikre på hva de skal gjøre og hva som er ressursgruppas rolle og ansvar. Dette viser at det er behov for enda tydeligere rolle- og ansvarsavklaring i veiledningen og i det skriftlige materialet til mentorer, kontaktlærere og ressursgruppe.

Ved noen skoler har det også vært uklart hva som er elevmentorenes rolle i forhold til gjennomføring av klassens time. Ved en skole har mentorene tolket det dit hen at dette er deres time. I starten kom de inn i mentorklassen hver uke. Til slutt måtte kontaktlærer si at noen ganger trengte han timen selv, eller at elevene heller ville jobbe. Også elevene ved denne skolen uttrykker i intervju at det ble for mye med ukentlige opplegg ledet av elevmentorene. Noen kontaktlærere trodde at mentorene skulle være mer delaktige og ta med ansvar for klassemiljøet enn de har gjort. Enkelte kontaktlærere sier også at de hadde forventet at mentorene skulle ta mer initiativ overfor elever som var alene, og at de voksne måtte gjøre mentorene oppmerksomme på elever som satt alene i friminuttene. Noen ressursgruppede medlemmer mener at enkelte kontaktlærere blir litt for "tilbakelente" da de tror at det er mentorene som skal ha ansvaret.

Noen kontaktlærere mener at meningsinnholdet i Drømmeskolen kan forsvinne i post-it-lapper og lek. De er ikke negative til lek i seg selv, men foreslår å skille mer på aktivitetene og gi mer tid til refleksjon rundt begreper som respekt og inkludering. Det er særlig lærere i store klasser som peker på at det ikke var satt av nok tid.

5.1.3 Eierskap og forpliktelse

Gjennom intervjuene ble det klart at påmeldingsprosessen til forskningsprosjektet i flere tilfeller ble gjort i en hektisk hverdag, og der forankringen av disse beslutningene varierte i betydelig grad. Initiativet har i hovedsak kommet fra rektorene, og det er disse som har "meldt på" skolene til sin fylkeskommune. Vanligvis har rektorene tatt den formelle prosessen med medbestemmelse og forankring av disse beslutningene i etterkant med ledergruppe og tillitsvalgte. I noen tilfeller har også de tillitsvalgte vært involvert i beslutningen om å søke. Raske beslutningsprosesser og varierende grad av medbestemmelse handler trolig ikke spesielt om tiltakene i seg selv, men speiler trolig det beslutningstrykket som skolene står i under våren og avslutningen av et ordinært skoleår. Rektorene uttrykker også at de i utgangspunktet var tvilende til hvorvidt skolen skulle være med på dette eller ikke, og viser til at de ble de oppfordret av skoleeier til å søke. Kun en av rektorene var direkte motvillig til tiltakene. Vedkommende hadde selv takket nei til å delta i forsøket, men rektoren på den skolen som de ble sammenslått med et halvt år senere, hadde sagt ja. Den nye rektoren "arvet" med andre ord prosjektet fra den tidligere rektoren. Rektor refererer til dette som å få *Drømmeskolen og Nærværsteam i hodet* fra sin forgjenger. Ved en av skolene ga rektor uttrykk for at de meldte sin interesse til skoleeier fordi var mest interessert i Nærværsteam, men de fikk begge tiltakene.

Blant rektorene er det altså uttrykt en motivasjon og vilje til å delta i forskningsprosjektet, selv om det er en viss variasjon i dette bildet. Likeledes erfarer vi også at det er betydelige variasjoner mellom hvordan koordinatorene gir uttrykk for hvordan de utformer sin rolle som tilretteleggere for ressursgruppas virksomhet. Vi har møtt mange koordinatorene som i ord og handling gir uttrykk for betydelig grad av eierskap og oppslutning om de ulike elementene som inngår i Drømmeskolen. Det synes å være betydelig aktivitet og engasjement som har blitt lagt ned i å få Drømmeskolen opp å gå i oppstartsfasen. Likevel fremkommer det av intervjuene med koordinatorene at dette er fagpersoner som i all hovedsak har sin undervisningsstilling som hovedjobb og prioritert nummer en. Koordinatorfunksjonen er en oppgave de ivaretar "i tillegg til" og "utenom" de ordinære undervisningsoppgavene. Vårt inntrykk er at koordinatorene i mange tilfeller er "ildsjeler" som engasjerer seg i mange ulike sider ved skolens virksomhet. Koordinatoroppgaver er bare én av mange typer oppgaver og funksjoner som disse personene ivaretar.

Når det gjelder oppslutning og uttrykt eierskap og kjennskap til Drømmeskolen blant de ansatte i bredt, synes det å være betydelig variasjon mellom skolene. Ved noen av skolene vi besøkte, hadde man brukt deler av de første planleggingsdagene til å kurse samtlige ansatte i øvelser og leker fra Drømmeskolen, slik at de fleste ansatte, fra vaktmester og vaskepersonell til rektor og administrasjon, hadde et forhold til innholdet i Drømmeskolen. Andre steder var det vårt klare inntrykk at Drømmeskolen var noe som levde et litt eget liv på siden av det skolen ellers holdt på med. Ved en av skolene uttrykker en gruppe av kontaktlærere direkte misnøye med at de har innført Drømmeskolen, og begrunner dette med at de allerede hadde et system for å bygge godt elevmiljø i klassene og at elevmentorene i noen tilfeller har bygd opp mistillit mot enkelte lærere gjennom sin interaksjon med mentorklassen.

Totalinntrykket etter første intervjurunde på alle skolene som kjører de to tiltakene, er at det i svært varierende grad kan sies å være noen tydelig oppslutning og eierskap blant de ansatte til Drømmeskolen. For det første er det i all hovedsak ressursgruppa, kontaktlærere og elever på Vg1 og elevmentorer som er involvert. Våre inntrykk, etter feltarbeid og intervjurunder rundt om i alle skolene som prøver ut Drømmeskolen, eventuelt kombinert med Nærværsteam, er videre at det først og fremst er elevmentorene som gir tydelig uttrykk for eierskap og oppslutning til Drømmeskolen. Blant elevmentorene finner vi de elever som opplever seg selv som "forbilder" og gode eksempler for sine medelever, som uttrykker at de tar ansvar for skolemiljøet, miljøet i skolens kantine, at elever som sitter alene i kantina blir sett og invitert inn. Ved en av skolene, er mentorene avbildet på skolens brosjyrer og markedsføringsmateriell. Her er Drømmeskolen og mentorene en form for aktiv profilering av skolen ved rekrutteringen av nye elever. Når grunnskolenes klasser kommer på besøk, engasjeres elevmentorene aktivt inn i dette arbeidet og viser gjestene rundt.

I intervjuene med elevmentorene har vi mange eksempler på at de gir uttrykk for betydelig stolthet og tilknytning til ideen om å være rollemodell for elever på førsteåret i videregående. Det synes også som om dette er en rolle som gir anerkjennelse og positiv oppmerksomhet fra skolens ansatte, og som mentorene setter pris på og opplever at de vokser på. De gir uttrykk for at de bruker til dels mye tid og krefter på dette, bruker friminuttene til å planlegge sammen med andre mentorer fra andre klasser, bruker Facebook eller It's learning til å kommunisere og gjøre avtaler med andre mentorer og ressursgruppa om ting som er knyttet til mentorrollen. Det bør samtidig påpekes at det også varierer i hvilken grad elevmentorene gir uttrykk for en slik rolleomfavning, og enkelte av mentorene virker ikke spesielt opptatt av å fremstille seg selv som mentor. Fra de søkte, ble valgt ut og fikk opplæring våren 2016 og frem til vi møter dem våren 2017, er det likevel overaskende få som oppgis å ha hoppet av rollen som elevmentor. Ansvarsfølelsen og oppslutningen som elevmentorene viser og gir uttrykk for, er med andre ord et av de mest iøynefallende trekkene ved Drømmeskolen ved første runde med kvalitative intervjuer.

Implementeringskvalitet og tiltakslojalitet påvirkes også av medvirkning, engasjement og involvering av ansatte og mellomledere i beslutninger om deltakelse, planlegging og implementering av Drømmeskolen. Som tidligere nevnt, har vi sett at det er en betydelig variasjon i uttrykt oppslutning og interesse for Drømmeskolen blant de ansatte ved de skolene som kjører dette tiltaket. I de tilfeller der beslutningen har blitt tatt av rektor direkte, uten å sondere med andre, er ikke dette nødvendigvis fordi man primært ønsker å beslutte dette egenrådig. I flere tilfeller gir rektorene uttrykk for at de gjerne ønsket å forankre disse beslutningene bredt i organisasjonen, men at det av praktiske grunner var vanskelig å få dette

til på det tidspunktet det skulle gjøres. Under skoleårets gang er det vanligvis få muligheter til fellesmøter og forankring av denne typen beslutninger.

Tidsbruk er en gjennomgående betenkning mot Drømmeskolen som uttrykkes av kontaktlærere i alle de 12 skolene som kjører tiltaket. Samtlige kontaktlærere uttrykker en bekymring for ikke å komme gjennom alle deler av pensum. Det er ulike måter å referere til dette på, enten som en konkurranse om tiden og oppmerksomheten, om de mange "tidstyvene" i skolen og om manglende prioritering av de faglige sidene ved skolen. En kontaktlærer uttrykker det slik:

Jeg har aldri vært på en skole der vi er med på så mye. Fordi i perioder her så var det nesten noe hver uke, altså, det var ekstremt mye. Det var foredrag og det var Kulturell skolesekk og det var Drømmeskolen og det var veldig mye forskjellige ting som vi bare måtte forholde oss til [...].

Ansvar for å dekke kompetansemålene og komme gjennom pensum i løpet av undervisningsåret påhviler den enkelte faglærer. Derfor er det også viktig for den enkelte å hele tiden vurdere tidsbruk opp mot andre oppgaver. På denne måten blir beslutningen om deltakelse i Drømmeskolen en beslutning som griper direkte inn i den enkelte faglærers arbeidshverdag. Manglende deltakelse eller engasjement kan derfor komme grunnet en opplevelse av å bli overkjørt eller overstyrt – et uttrykk for underskudd på medvirkning – som farger noen av de holdningene som tiltaket blir møtt med i skolehverdagen.

5.1.4 Inkluderer Drømmeskolen alle elevene?

Noen kontaktlærere peker på at drømmeskoleaktivitetene passer dårlig for elever med sosialpedagogiske utfordringer. Flere av disse elevene møter ikke på skolen når det er «annerledes-skole» eller elevstyrte aktiviteter, det blir for vanskelig og lite forutsigbart. I slike tilfeller er det særs viktig å forberede elevene godt på hva som skal skje. Dette bekreftes også av enkelte elever som er intervjuet individuelt.

Ved seks av skolene fikk vi opplysninger om at skolen har innføringsklasser for minoritets elever. Ved tre av disse skolene har vi fått positivt bekreftet at Drømmeklassen 1 og 2 omfatter innføringsklassene. Ved disse skolene viser informanter fra ressursgruppa og blant mentorene til at dette har vært en positiv opplevelse. Mentorene trekker innføringsklassen mer inn i den øvrige skolehverdagen, og bidrar til interaksjon mellom innføringsklassen og skolen forøvrig. Mentorene viser til at de har lært mye på dette. Språklig foregikk Drømmeklassen 1 på en kombinasjon av engelsk og norsk i innføringsklassen. Erfaringen har vært at elevmentorene har fått litt preg av å være "lokale helter" for innføringsklassen. Kontaktlærer for innføringsklassen har vært støttende til at klassen skal omfattes av tiltaket, og har gitt elevmentorene assistanse til å gjennomføre sitt opplegg. Ved den ene av skolene ble det fra mentorene vist til at: *det var bare å legge bort det vi egentlig hadde tenkt å gjøre*, fordi elevene i innføringsklassen hadde helt andre forutsetninger og lurte på helt andre ting enn det som Drømmeklassen 1 er ment å adressere. En koordinator for ressursgruppa sier:

Og så har vi tatt innføringsklassen med i dette her, fordi at det er ekstra viktig for dem. Og når vi matcher mentorer på klasser, så sier mentorene i ressursgruppa at: Nei NN, nå skal ikke du blande deg oppi dette her. Dette her, det tar vi.

Noen elevmentorer synes Drømmeklassen 1 og 2 blir for vanskelig å gjennomføre i innføringsklasser, særlig med tanke på språklige utfordringer. Ved enkelte skoler får vi vite at de har de gitt opp å kjøre Drømmeklassen 2 i disse klassene. Flere mentorer uttrykker at det er

viktig og verdifullt å være mentor i innføringsklassene, men at det bør utvikles et alternativt opplegg som er enklere enn Drømmeklassen 1, og særlig Drømmeklassen 2 med tanke på begrepsbruk. Noen mentorer etterlyser også mer støtte fra kontaktlærere.

I datamaterialet har vi flere interessante uttrykk for måter mentorordningen har bidratt til å utvikle kontakten mellom innføringselevne og de øvrige elevene ved skolen. I de øvrige tre skolene som har innføringsklasser har vi ingen opplysninger om at Drømmeskolen omfatter innføringsklassene. En deltaker i ressursgruppa ved sin skole forklarer at deres innføringsklasse ikke omfattes av Drømmeskolen, fordi man i ressursgruppa vurderte det slik at det ville være for krevende for elevmentorene. Vi har ingen grunnlag for å overprøve slike vurderinger, men konstaterer at denne type vurderinger gjøres ulikt på skolene. Samme sak som for innføringsklasser ser også ut til å gjelde for det som kalles "hverdagslivstrening", "basisgruppe", eller andre betegnelser på klasser som er tilpassede/tilrettelagte opplæringsstilbud for elever med betydelig nedsatt funksjonsevne, og som krever et annet pedagogisk opplegg enn det som kan gis innenfor ordinær klasseromsundervisning. Disse klassene ser, med noen unntak, i liten grad til å omfattes av Drømmeklassen 1 og 2. Dette begrunnes i pragmatiske avveininger som ressursgruppa gjør ved den enkelte skole.

Vi har ikke grunnlag for å overprøve vurderingene av hvem som skal omfattes av kjerneelementene i Drømmeskolen, men anser at det er grunn til å påpeke det paradoks at Drømmeskolen som prosjekt ikke når ut til de elevgrupper som kanskje aller mest kan ha behov for inkludering, deltakelse og bli sett av sine medelever. Dette kan imidlertid bero på at det har vært en misforståelse i forhold til deltagelse i Drømmeskolen og datasamling i forskningsprosjektet, der en i datasamlingen valgte å ikke ta med innføringsklasser pga. språklige vansker med å besvare spørreskjemaet.

5.1.5 Ressurstilgang

Tilgangen til ressurser kan også være med å påvirke implementeringskvalitet og tiltakslojalitet. Analysen viser at det varierer hvor villig skolen og dens ledelse er til å tilføre tiltakene ressurser. Viktige spørsmål har derfor vært om det er satt av ressurser i form av ekstra tid eller penger til å gjennomføre Drømmeskolen? Hvordan ser dette ut på skolene som deltar i tiltaket? Dette spørsmålet berører primært skoleledelses prioriteringer lokalt.

Av de opplysningene som fremkommer gjennom intervjuer med rektorer, koordinatorene og kontaktlærere, synes det å være en betydelig variasjon internt mellom skolene når det gjelder hvor mye skolene setter av i tid og penger til Drømmeskolen pr år.⁴ Den skolen som bruker mest i både timeressurs og budsjett har satt av en 25 prosent stilling til koordinator for til å drive Drømmeskolen, og et budsjett på anslagsvis 100 000 kr, ifølge koordinator. En annen av skolene har koordinator i 10 prosent stillingsressurs. Dette er imidlertid unntakene. Det som ser ut til å være regelen er at koordinatoroppgaven kommer i tillegg til andre oppgaver en ansatt har i sin stilling. Vedkommende får da selv avveie tidsbruk på ulike oppgaver opp mot hverandre.⁵ Ved fem skoler får vi opplyst at kontaktlærere som er med i ressursgruppa fått ekstra timeressurs, anslagsvis mellom 1 og 5 prosent stilling.

For de fleste av skolene gjelder at de har hatt utgifter til en felles tur med eller uten overnatting for mentorer og ressursgruppe på slutten av skoleåret, for sammen å lære seg

⁴ Siden dette er muntlig formidlete opplysninger kan det forekomme unøyaktigheter.

⁵ For enkelte av skolene mangler vi opplysninger om ressurser til Drømmeskolen.

relevante øvelser, planlegge oppstart av neste skoleår og mottakelse av de nye førsteårselevne. For de fleste skoler vil trolig dette alene innebærer en ikke ubetydelig utgift. Når det gjelder den konkrete porsjoneringen av stillingsressurser må det understrekes at dette inngår i konkrete avveininger og fordeling av oppgaver og ansvar internt i den enkelte organisasjon, som i mange tilfeller kan være vanskelig å vurdere opp mot hverandre. Likevel kan det være rimelig å peke på at det blant skolene – og ledelsen ved de ulike skolene - finnes en betydelig variasjon i evne/vilje til tids- og ressursbruk og på aktiviteter som inngår i Drømmeskolen.

5.2 Individuelle erfaringer med implementeringen av tiltaket Nærværsteam

5.2.1 Tiltakets oppslutning ved introduksjon og underveis

Som tidligere påpekt ble avgjørelse om deltakelsen i prosjektet og introduksjonen av både Drømmeskolen og Nærværsteam tatt raskt og uten særlig grad av involvering av skolens øvrige stab, eller elever. Det var i hovedsak ledelsen som besluttet å søke om deltakelse i prosjektet, og prosessen gikk svært raskt derfra, til beskjed om at skolene var valgt ut og hvilke(t) av tiltakene de skulle prøve ut.

I intervjumaterialet finner vi at det fra ledelsens side, for skoler som ønsket Nærværsteam, gjennomgående er behovet for mer systematisk oppfølging av og samarbeid rundt elever som sliter (hindre frafall) med psykososiale forhold som særlig utmerker seg som beveggrunn for å søke. En rektor sier:

så tanken har vært da hele tiden at vi skulle rigge oss sånn at vi hadde lærere, eller rådgivere da, at de skulle jobbe med, med det psykososiale. Få OT inn i skolen... for noen år tilbake, to år, to eller tre år tilbake så ble det en viss diskusjon i kollegiet om det med psykisk helse blant elevene. At det var, vi så at det var stadig flere elever som hadde utfordringer... det var flere lærere som sa at, de var utrygge på det her. Noen sa at de turde ikke å gå inn i det hvis de fikk signaler fra elevene om at de slet og så videre sånn her. Og så var det ... diskusjon: Er det vår jobb og, altså sånn; er det ikke noen andre som skal reparere dem da? og så videre sånn her. Så da gikk vi i gang med å tenke i forhold til det.

Noen peker også på et økende krav om dokumentasjon for elevoppfølging fra fylkeskommunen. En av rektorene snakker om at innføringen av tiltakene: *rokker litt ved de gamle strukturene. Og gamle praksiser blir utfordret.* Ved noen av skolene ble det skifte av ledelse i oppstart av prosjektet, og den nye lederen ble kastet inn i arbeidet med å forankre tiltakene i organisasjonen, samt å rigge organisasjonen for tiltakene. I organisasjonen, særlig blant lærerne, ble prosjektet og de to tiltakene i stor grad opplevd å bli tredd nedover dem. Det gikk veldig raskt, organisasjonen ble ikke involvert, noen beskrev det som; *å komme litt baklengs inn i prosjektet*, andre som et: *knips, i rakettfart*. En av mellomledere gir uttrykk for å oppleve det som litt forvirrende rundt det med Nærværsteam: *Hvem som skulle være der og når tid og... jeg forstod det sånn at vi hadde egentlig ikke noe valg. Vi var plukket ut.*

Til tross for dette har vi ikke oppfattet at det ble store protester eller at tiltakene ble motarbeidet av lærerne da de ble introdusert. Det er jevnt over enighet om at det er bra med mer systematisk oppfølging av fravær og elever med helseplager, men som en lærer sier: *...det*

var en uheldig start, visste ikke hva vi sa ja til. En lærer mente det kunne vært brukt mer tid til å luften dette i organisasjonen:

...hvis vi hadde blitt introdusert på en litt annen måte. Altså hva er poenget med dette her og hva forventes av ledelse og faglærere? Hvis jeg kunne skrudd tiden tilbake så ville jeg kanskje brukt litt mer tid på selve introduksjonen også.

Også for rådgiverne som kom inn i Nærværsteam ble det en brå start:

Rådgiverteamet tror jeg ikke var særlig spurt om hvorvidt vi ville være med på det. Det ble bare tatt som en forutsetning at vi var det. Så jeg føler ikke at jeg ble spurt noe om vi ville være med. Det ble satt frem en generell sak på et fellesmøte med alt personalet, og vi skulle være med på det. En av lærerne sier: Og da ble jo folk, noen ble litt sånn der, hm, hva det her er for noe? Altså for det hørtes interessant ut og det her kunne jeg godt ha tenkt meg, men det løpet var kjørt. En annen beskriver det at: ...starten var kanskje litt sånn her unødvendig trang. En annen sier prosjektet og tiltaket: kom bardust på.. det var mye som var uklart... det gikk fort i svingene. Ved en skole hvor det har vært rektorskifte sier en ansatt at: de som introduserte det er vekk nå.

Jevnt over anså, i tillegg til ledelsen, også lærere og rådgivere etableringen av Nærværsteam som en måte å styrke elevtjenesten på, prioritere det psykososiale arbeidet i skolen og få mer systematikk i arbeidet rundt enkeltelever, særlig med tanke på fraværsoppfølging. En av rektorene kommenterer at elevtjenesten ved deres skole syntes Nærværsteam: ... så spennende ut og de har jo mye å stri med og de så at dette kunne være positivt.

Også mindre skoler som ellers mener seg oversiktlige og som i stor grad samarbeider uformelt, så behovet for formalisering og mer systematisk samarbeid rundt disse oppgavene. Flere skoler, spesielt der OT fra før ikke var særlig kjent ute i skolene, så fram til å få denne tjenesten tettere koblet på. Lærere satte pris på å skulle få bistand til tettere oppfølging av elever som sliter, at det kan trås raskt til. Enkelte lærere uttrykte også at introduksjonen av Nærværsteam kunne gi dem som lærere mer tid til de som kommer på skolen, og at Nærværsteam: *kan de ta seg av dem som ikke kommer på skolen.* En av lærerne opplevde at de selv kom sent i gang med å sette i gang tiltak som elevene har krav på, og med innføringen av Nærværsteam mente vedkommende at: *Du må ha ting på plass, og det syns jeg virket kjempeflott.* En av medlemmene i Nærværsteam fremhever samarbeidet med kontaktlærerne, og presiserer samtidig at ansvaret for eleven ikke skal skyves over på Nærværsteam:

...ikke uten at det er gjort en jobb i forkant av kontaktlærer. Altså de må jo, de har jo hovedansvaret. Så de må ikke bare skyve: ...Per er borte fra skolen og så dere: vær så god, dere skal ta kontakt. Altså først må de forsøke selv. Ja. Må være i samarbeid med kontaktlærer.

En av OT-rådgiverne, som nå skulle inn og jobbe i skoleorganisasjonen var begeistret:

Jeg tenkte jo at dette blir gøy, for nå får du være tettere på elever og tettere på skolen og, altså få litt mere forståelse av den hverdagen som skolen står og går i, på en måte. Så det var vel litt det jeg tenkte, at dette kan bli en, på en måte en god erfaring for å ha litt mer sånn innside informasjon om alt som skjer på en skole. For veldig mye av arbeidet mitt handler jo om de som står utenfor skolen. Sånn fra før av på en måte. Så det var jo det jeg kanskje sånn falt mest for, og tenkte at det blir kjekt å få enda mer sånn etablert samarbeid på en måte med skolen.

Også skolehelsetjenestens helsesøstre gir uttrykk for å ha savnet et team rundt seg med tanke på oppfølging av elever som kommer på døra hennes: *...før har det bare vært vi helsesøstre, det har jo ikke vært noe Nærværsteam. Så vi har jo også fått mer henvendelser om alt mulig fra skolevalg til fravær og sittet alene med veldig mye.*

Så, hva sier de så etter vel et halvt år med Nærværsteam i skolen? Lærerne er stort sett fornøyd med å ha fått nærværsteam og mener de er kjent i organisasjonen. Samtidig er det en del som uttrykker et ønske om: *mer tydelighet i hva NT faktisk gjør.* De har en oppfatning om at teamet gjør mye bra, men mye framstår fortsatt uklart og mangler systematikk. Flere av lærerne spør seg, om OT-rådgiveren: *Hva gjør hun her? (OT)?* Enkelte mener også at med Nærværsteam og behovet for mer rutiner og systematikk også følger:

for mye byråkrati og regler rundt hvem som skal melde ting, hvor og så videre. Så det er, jeg ser jo at intensjonen til de som deltar i Nærværsteamet er god, ikke sant, de vil gjerne være til hjelp og de er veldig sånn på tilbudssiden.

Denne samme læreren sier: *Men vi har ikke fått til den der koblingen til organisasjonen for øvrig, syns jeg da.* Flere lærere mener det er dårlig informasjonsflyt mellom Nærværsteam og kollegiet, at kontaktlærere holdes utenfor, at Nærværsteam snakker om og med eleven, men selv vet ikke lærerne om hva og om hva som skjer. En rektor ser det også som: *utfordrende å få på plass Nærværsteamet. Vanskeligere å gjøre til vårt. Må trække stien selv.* Representanter for Nærværsteam opplever også å ha: *fomlet litt i oppstarten.* Det meste var ikke på plass ved oppstart, det være seg lokasjon, sammensetning av team, oppgave- og ansvarsfordeling, etablering av rutiner. Alt dette måtte ledelsen og teamet ta tak i rundt oppstart og skolene brukte i mange tilfeller hele høsten på å få på plass hovedelementene.

Rektorene sier på vårparten 2017 at Nærværsteamene er i ferd med å få etablert en funksjon i skolens organisasjon. En av rektorene uttrykker:

at Nærværsteamet ble fort implementert... Nei da, opplever det som en styrke og som en fordel..., og ser på dem som en ressurs... Så jeg opplever at lærerne er veldig positive til Nærværsteamet, de bruker det og elevene er også mye der. Sånn at det er, så det er tydelig at det, det fungerer.

En mellomleder mener Nærværsteam har tilført skolen noe som er viktig og sier: *Jeg har inntrykk av at elevene blir godt ivaretatt på den måten at de blir sett tidlig. Det er jo det som er viktig.*

Etter at skoleåret er vel halvgått, gir lærerne jevnt over uttrykk for at de setter pris på Nærværsteam, på deres kompetanse og på arbeidet de gjør rundt enkeltelever. Det er stor enighet om at det er bra med mer systematisk oppfølging av fravær for elever som sliter og de setter pris på at Nærværsteam jobber systematisk med dette. En av lærerne vi intervjuet sier det på denne måten:

...som faglærer så er det jo gjerne ikke, ja vi er jo ikke verken psykologer eller andre ting sant. Så det er jo ikke alt en er like god på. Så det er bedre at andre tar seg av noen problem sånn, så var veldig greit å kunne ha de og støtte seg på. En annen lærer, som var skeptisk i starten, sier nå: Men når vi så verdien i det Nærværsteamet, hvordan på en måte tok ansvaret og gjorde jobben istedenfor at det skulle bli enda et lodd på, på ryggen vår, så var det veldig bra.

Lærere ved en av de mindre skolene, hvor *alle kjenner alle* og hvor det ikke er: *så langt imellom dørene her*, understreker samtidig behovet for rutiner i oppfølgingen av enkeltelever som sentralt: *Men så er det jo viktig at det blir gjort. Grunnen til at vi lager rutiner er jo at vi skal få gjort det likt hver gang... For jeg ser at det med å bruke rutiner og beskrive rutiner på hvordan vi skal gjøre oppgavene... Det er å tenke helhet mot eleven. En annen supplerer: Det er eleven som skal være i fokus. Mens en tredje legger til at de er: veldig opptatt med dette å bygge relasjoner, å få alle til å tenke det.*

Enkelte lærere gir samtidig uttrykk for at de i størst mulig grad vil ordne opp, selv følge opp elevene som sliter, og bruker Nærversteam som støtte, rådgiver og veileder, i dette oppfølgingsarbeidet. En av OT-rådgiverne, som så fram til å skulle få ta mer del av det som skjer inne i skolen, opplever likevel å bli gående litt i bakgrunnen:

Og det er liksom der jeg tenker at jeg skulle ønske at jeg var mer sånn synlig del av arbeidet på skolen, mens jeg føler at mye av det jeg gjør per i dag er litt for mye knyttet til kulissearbeidet på en måte.

Flere av OT-rådgiverne som inngår i Nærversteamene føler seg ikke nok integrert i skolen for øvrig. Dette gjelder særlig der OT ikke har hatt noe relasjon til skolen tidligere. Fra skolens rådgiverside blir det løftet fram en utfordring knyttet til integreringen av OT-rådgiveren, som også er koordinator for Nærversteam, i skolens organisasjon:

... vi var to som var ansatt på skolen som måtte følge reglene til skolen. Og det å se at vi er nødt til å forholde oss til det vår sjef sier og skolens regler, vi kan ikke gjøre det på en annen måte. Så det har vært litt sånn: Hvordan skal vi finne ut av det, hva vi skal gjøre? Og den diskusjonen var vi vel litt inne på i dag også ...; at du må gjerne ønske at ting skal bli gjort sånn, men vi kan ikke bestemme at det skal gjøres sånn, for det er faktisk en skoleledelse som ting må innom... der synes jeg teammøtet har vært veldig bra. Så det har vært ok. Og så synes jeg vi jobbet godt mot helsesøster.

Helsesøster beskrives på ulike måter å ha blitt mer integrert i arbeidet rundt skolens oppfølging av elever som sliter med psykososiale forhold. En av rådgiverne i et Nærversteam sier:

Jo, og det synes jeg... jeg og helsesøster har blitt veldig flinke på at når jeg ikke kan det, så sender jeg til henne og hun kommer til meg med saker og (vi) sender meldinger til hverandre når vi ikke er her og spør. Så der er vi blitt flinke til å ta... å diskutere hva gjør vi nå. Så egentlig så synes jeg det har gått seg veldig godt til etter hvert.

En av skolene som har nærversteam skiller seg ut fra de øvrige, ved at det har vært motstand mot tiltaket i elevtjenesten. Her har skolen ikke klart å få en omforent forståelse for hva nærversteamet og hva resten av elevtjenesten skal ha av oppgaver og medlemmer av nærversteamet opplever at øvrige elevtjeneste har trenert teamets arbeid. Resultatet er uklarhet i hva som er nærversteamets oppgaver både hos nærversteamet og blant skolens øvrige personale. Til tross for flere forsøk på å bli enige om en grenseoppgang, var det våren 2017 ikke en omforent forståelse av hvem som gjør hva.

Sett under ett har tiltaket blitt vurdert som noe som treffer det skolene opplever som utfordrende og manglende ved egen praksis. Gjennom å få Nærversteam mener de å kunne få på plass bedre arbeid, rutiner og systematikk i oppfølgingen av enkeltelever som sliter, både på systemnivå og direkte ut mot enkelttungdom. Samtidig ser vi uttrykk for uklare

oppfatninger og forventninger til oppgaver og ansvarsområder, både i direkte oppfølging av enkeltelever og i det mer systemrettede arbeidet i skolen.

5.2.2 Hvordan er informasjon om prosjektet og opplæring i tiltakene gitt?

Når det gjelder opplevelsen av informasjon om tiltaket ved oppstart, svares det, jevnt over mellom skolene og ulike nivåer i den enkelte organisasjon, at det ble informert om Nærversteam, i form av: informasjon i ledergruppen, på oppstartsamlinger (fagdager mm) med hele personalet, til elevene ute i klassene og på foreldremøtene ved oppstart av skoleåret. Enkelte skoler opplevde i oppstart av skoleåret 2016/17 en del forvirrede foreldre, som hadde mye spørsmål om fraværsgrensa og hvordan retningslinjene for denne egentlig var. Det hersket stor forvirring rundt dette. Ungdomsskoleelever som har hospitert i skolen i vårterminen, har også fått informasjon om Nærversteam ved enkelte av skolene. Ved en av skolene har helsesøster egne gruppesamtaler med elever, hvor hun også setter av tid til å informere om Nærversteam og OT-rådgiver/koordinator. Ved enkelte skoler har Nærversteam vært ute i klassene og informert gjentatte ganger, og også i kollegiet. Rektorene ved samtlige skoler har i andre deler av denne rapporten og på ulikt vis, gitt tydelig uttrykk for at prosessen i forkant og ved av oppstart prosjektet, og derved både implementeringen av Drømmeskolen og Nærversteam gikk svært fort i svingene. På spørsmål om rektor vil si at det har vært godt nok informert om prosjektet fra starten av, svarer en av dem:

... fra starten av så var det veldig kaotisk og jeg opplevde det vel som, for at jeg fikk mail i fra alle verdens kanter ...og det å klare å orientere seg inn i det, spesielt siden vi har to prosjekter. Og det å bruke tid, man måtte rett og slett sette seg ned og bruke litt tid...Så den her informasjonsstrømmen var veldig kaotisk i begynnelsen. Og så skjønte plutselig på et eller annet tidspunkt noen at det her går ikke an. For at vi får jo ganske mye mail utenom og.

En av rådgiverne som er med i Nærversteam beskriver utfordringer med informasjonsflyten ut til organisasjonen rundt teamets rutiner og oppgaver slik:

... vi var rundt i klassene, men aller først var vi på planleggingsdagene og informerte litt til resten av kollegiet da. Og da hadde vi også laget litt sånne type, slags skjema, som i alle fall kunne bli brukt til, hvis de skulle henvende seg til oss. For de ønsket at vi skulle ta kontakt med noen elever eller jobbe med noen elever. Og, ja, vet ikke hva jeg skal si. Det ble liksom oppfattet litt forskjellig. Det er klart for lærerne blir det også veldig mye sånn informasjon de første dagene da. Og noen har jo brukt oss kanskje veldig mye og så fylt ut kanskje skjemaer for elever som bare egentlig vi skulle ha litt orientering om ...på en måte bruker det litt for mye, og noen har ikke brukt det i det hele tatt. Og det har vi nå også snakket om at vi burde ha en ny runde hvor vi, altså vi har jo, for det første har vi prøvd å revidere det skjemaet litt ettersom vi så at det var behov for det og så har vi egentlig ikke fått informert resten av de ansatte om de endringene. Og har ikke hatt rom for å på en måte tatt det felles...

Representanter for teamet har også vært med og informert om Nærversteam når skolene er rundt i ungdomsskolene for å gi informasjon om videregående opplæring og deres egen skole. Denne informasjonen gis stort sett til foreldre, på foreldremøter, og i noen tilfeller også ut i ungdomsskoleklasser. En OT-koordinator ser i ettertid at behovet for informasjon om tiltaket Nærversteam er stort, selv om temaet var ute i organisasjonen med informasjon ved oppstart:

Jeg har jo etterlyst lenge det her med at vi skulle ha informert lærerne en gang til, for at vi, det var planleggingsdag i høst når skolen begynte, så informerte jo vi alle lærerne hva det her prosjektet var og hvordan vi ønsket at det skulle være. Men det har endret seg underveis. Og jeg har på en måte ønsket at vi skulle komme og informere mere, men det har aldri blitt.

En koordinator for et Nærværsteam som har slitt med å etablere seg som et team, valgte etterhvert å gå mindre ut med informasjon om tiltaket i klassene, fordi det medførte en tilstrømning av elever som teamet ikke var rigget for å ta imot:

I starten så var jeg jo akkurat så entusiastisk som jeg var på scenen med hele personalet. Så jeg har jo vært inne i noen klasserom og sagt: Det er NT og det er vi og det er vi kan tilby det er sånn og sånn. Og i den ene klassen på 15 elever kom det 5 etterpå... Og 2-3 av dem hadde jeg ganske lange prosesser med. Så det er klart... Jeg vet ikke helt om det var litt ekstremt kanskje, men det skjer aldri at jeg er inne i et klasserom og presenterer hva jeg tenker og hva jeg kan tilby at ikke det kommer minst en, veldig gjerne to og tre som kommer og vil snakke etterpå og gjerne har ting på hjertet som de har lyst til å snakke ordentlig mye om. Så det er klart at vi kan ikke gå rundt og snakke om NT når ikke vi skal jobbe sånn.... Men nå blir det jo ikke et poeng at elevene skal vite om NT sånn som vi har tenkt å organisere det. Det blir jo et poeng at lærerne vet om det.

En annen i samme team mener at Nærværsteam er godt kjent ute i skolen, gjennom at de har vært rundt og informert om tiltaket:

Ja en god del vet det. (koordinator) var vel på en sånn samling for de tillitsvalgte tidlig i høst der han informerte om NT. Og da kom det jo litt interessante spørsmål fra noen der om at det virkelig går an å gå til rådgiver med sosialpedagogiske problemer. Eller de ordla seg vel...: Går det an å gå til rådgiver om noe annet enn karriereveiledning? Og det er jo interessant, tenker jeg. Og det viser jo litt igjen med det at man får delt disse tingene, det kan være litt greit at de vet at det er et valg. En trenger ikke bare ha karriereveiledningsbiten i det.

Vedkommende trekker også fram det koordinatoren problematiserer ovenfor, som omhandler manglende etablering av Nærværsteam og fagressursene inn i det:

Ellers har vi jo hatt planer om å informere veldig godt, men sånn som det har vært så er det litt sånn at vi har rett og slett ikke kapasitet. Det er fullt opp. Og det er også litt den at vi har ikke fått organisert oss sånn som vi burde ha gjort...

En av rådgiverne ved et av de andre skolenes Nærværsteam mener at man må finne ulike metoder for å sikre god nok informasjon om tiltaket blant elevene:

Ja, gikk inn i klassene og snakket om... Og jeg har jo tro på at vi er nødt å gå ut. De kommer ikke hit uten at vi går ut... Men vi må ikke bare gå og informere og så gå... For det går inn og det går ut og så ferdig. Jeg tenker jo mer på at vi må gå og være i lag med dem og at de skal se oss og vite... være der borte i gangene.

Gitt forutsetningene for deltakelsen i prosjektet, at det gikk fort i svingene med å komme i gang, er det samtidig vårt inntrykk at skolene har hatt relativt stort fokus på, og jobbet mye med informasjon om tiltaket, fra ledelse og ned og utover i organisasjonen, i tillegg utad- mot foreldre og også mot ungdomsskoler (avgiverskoler). Vi ser også at jo mindre på plass Nærværsteamet er på den enkelte skole, jo mindre roller, ansvar, samarbeid og lokasjon er

avklart, dess større er utfordringene med å skape et tydelig og helhetlig bilde av tiltaket ut i den øvrige organisasjonen og til elevene. Ved en skole er det flere i Nærværsteam som av denne grunn har begynt å bli tilbakeholdende med å gå for offensivt ut og informere om teamet og dets oppgaver. Informasjon rundt og avklaring av rutiner og roller mellom Nærværsteam og kontaktlærere er også i noen tilfeller problematisert av kontaktlærerne.

5.2.3 Målgruppe og rolleforståelse

Nærværsteamene sin hovedmålgruppe er elever som står i fare for å falle ut av videregående opplæring og ikke kvalifisere seg for arbeidslivet. Medlemmene av nærværsteamene gir stort sett inntrykk av at de er klar over hvilken målgruppe teamene skal rette sin innsats mot. Blant ledelsen, lærerne og elevene på de ulike skolene er derimot forståelsen mer ulik og dermed også formeningen om hvorvidt nærværsteamene treffer målgruppen i sitt arbeid. Dette kan skyldes at flere team ikke har funnet arbeidsformen og avgrensningen opp mot resten av elevtjenesten.

Selv om nærværsteamene har en forståelse av hvilken gruppe elever de skal arbeide opp mot, varierer det i hvilken grad de gjør dette. Ved en skole er grenseoppgangen mot resten av elevtjenesten så utydelig at nærværsteamet, i forståelse med skolens ledelse, har valgt å jobbe systemrettet mot lærere, og ikke minst mot aktører utenfor skolen. Det individrettede arbeidet ivaretas av rådgiver, OT og helsesøster, men da ikke som team, men som enkeltpersoner. Samtidig mener rådgiver at skolen, slik de har valgt å organisere arbeidet, ikke har kapasitet til å følge opp alle elevene i målgruppen. Dette står i kontrast til to av de andre skolene der medlemmene i nærværsteamet arbeidet godt og tett sammen. Disse mener de har god oversikt over elever som sliter, og sørger for tett oppfølging av disse. De mener selv at de får til det tverrfaglige samarbeidet og drar veksler på hverandres ressurser. Ved de tre øvrige skolene har enkeltpersoner god oversikt over målgruppen og arbeider målrettet overfor disse, men de klarer i mindre grad å fungere som et team og utnytte hverandres ressurser.

Et annet aspekt ved om nærværsteamet treffer målgruppen, er hvor langt nærværsteamene skal gå i oppfølgingen av elevene. Ved en skole er dette problematisert og et spørsmål som har blitt reist er hvor langt skal et nærværsteam gå i å følge opp elever før det går over til å bli behandling.

5.2.4 Ressurstilgang

Alle skolene som har nærværsteam er tildelt en 50 prosent koordinatorressurs. I tilknytning til dette er det presisert at OT-koordinator skal ha fokus på det forebyggende arbeidet. Hvordan OT-koordinator/rådgiver er knyttet til skolene varierer. I tre av fylkene i prosjektet er ikke OT-koordinator/rådgiver lagt til skolene, men er direkte organisert under fylket. Ved fire av skolene er de som er ansatt i koordinatorstillingen også OT-koordinator/rådgiver. Dette er delvis sammenfallende med at OT ikke ligger til skolene. Det betyr at de som er blitt koordinatorene ved disse skolene i varierende grad kjenner til skolene fra før. I noen tilfeller kan det se ut som om koordinatorene har brukt tid på å komme inn i arbeidet som skjer ved skolene. Ved de øvrige to skolene er koordinator enten rådgiver i tillegg, eller har en bakgrunn som rådgiver.

Det er ulike syn blant koordinatorene på hva stillingsressursen skal brukes til. På den ene siden er det de som er tydelige på at ressursen skal benyttes til å koordinere teamet og jobbe systemrettet. På den andre siden er det de som benytter ressursen til å direkte arbeide med ungdommer. Sitatene under er fra to ulike rådgivere.

Jeg har jo den 50 prosent som koordinator, men det er jo ikke meningen jeg skal bruke den til direkte møter med elevene. Det skal vi bruke til å koordinere og det er veldig mye som ligger i det.

Her er (jeg) jo tett på ungdommen på en helt annen måte... Når jeg sitter på OT kontoret så er det jo, vi inviterer jo ungdommene på møter, men de kommer jo ikke bare sånn for å prate med oss. De må, altså i de aller, aller fleste tilfellene så er det jo vi som ringer dem. Det er jo noen ganger de ringer oss, men det er ikke så ofte. Så da, det er jo på en måte mer sånt kontorarbeid kan du si. Rollen min her, fra dag en, det har jo vært at jeg har gått inn som rådgiver. (...) Og så, det er alt fra henvisning til PPT og samtaler med elevene, samtaler med lærere, administrasjon. Ja, møter, så jeg har jo egentlig gått inn her som en vanlig rådgiver, ansatt rådgiver.

Informanten i det siste sitatet over er også tydelig på at det ikke har vært klart hva koordinatorressursen skal brukes til. Samtidig etterlyser flere av medlemmene i nærværsteamene flere ressurser til teamene slik at de kan være enda tettere på. Som en av rådgiverne sa:

Men, men jeg skulle på en måte ønske at det var sånn at jeg følte jeg var mer tilgjengelig enn det jeg er da. Og det trodde jeg jo når jeg søkte på stillingen og, at det var satt av mer ressurser til min rolle sant. Og en ting er koordinatorrollen, men så er det jo det med å være en OT i forhold til de ungdommene som er i Nærværsteamet. Og der er det jo jeg føler at jeg får ikke være, jeg vet jo av erfaring fra tidligere arbeid at det å være tett på har en effekt på en eller annen måte uansett. Og det og da kunne liksom være mye tettere på elevene tror jeg at i noen tilfeller kunne gjort at jeg fikk, for eksempel hatt en rolle i forhold til å få de bedre i gang, når de skal begynne på skolen eller etter en ferie eller sånne sårbare tider. Men så er det ikke sånn.

Hvor store ressurser teamene har på de ulike skolene varierer. Det henger blant sammen med størrelsen på skolen, men også hvordan skolene har valgt å organisere den totale elevtjenesten. Samtidig er ikke teamenes ressurser bare avhengig av skolens prioriteringer og organisering. Helsesøster som inngår i teamene er ansatt i kommunen og stillingsressursen avgjøres også der. Det er derfor store forskjeller i hvor stor helsesøsterressurs de ulike skolene har som går ut over størrelse på skolen. I tillegg har enkelte av skolene andre ressurser som teamene trekker veksler på enten ved å sitte i teamene eller ved å bidra inn når det er behov. Eksempler på ressurser er BUP i skole, NAV i skole, skolelege og skolepsykolog.

5.3 Sammenheng mellom tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam

I prosjektet har man argumentert for at begge tiltakene, Drømmeskolen og Nærværsteam, vil kunne bidra til å trygge overganger for elever inn i videregående skole, mer tilstedeværelse, opplevelse av større grad av tilhørighet og styrking av relasjoner, både mellom ansatte, ansatte og elever og mellom elever i skolen. Seks av skolene har tatt i bruk begge tiltakene fra skoleåret 2016-2017. I det følgende vil vi se nærmere på om hvordan tiltakene eventuelt er koblet sammen lokalt og på hvilken betydning dette i så tilfelle har hatt for sammenhengen mellom tiltakene. Videre vil vi løfte frem betydningen av tiltakene for elever som sliter med

psykiske helseutfordringer. Avslutningsvis vil vi trekke frem noe av potensialet for sammenheng som trekkes frem av informantene.

Da prosjektet ble introdusert for skolene ble det understreket at det skal sitte en representant fra Nærværsteam i Drømmeskolens ressursgruppe på de seks skolene som har begge tiltakene. Ved fem av de seks skolene er dette tilfelle. Selv om det for disse fem skolene er en formell kobling, er likevel opplevelsen av at tiltakene henger sammen, svak. En koordinator for ressursgruppa i Drømmeskolen blir spurt om vedkommende ser kobling mellom tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam i deres skole og om vedkommende er involvert i begge:

Nei jeg er mindre involvert i Nærværsteam. Kan si at, hvis vi skal ta den direkte linken så er det, at lederen av Nærværsteamet () sitter også i ressursgruppa for Drømmeskolen... Så det er jo noen sånne linker, men ja, men det, det er vel ikke noe sånn direkte, det er ingen direkte sammenhenger her. Nærværsteamet er vel mer, altså er vel mer sånn rettet mot mindre elevgrupper, for å si det sånn, mens Drømmeskolen favner jo i utgangspunktet alle Vg1.

Denne personen nevnt ovenfor, som både sitter i ressursgruppa og er medlem i Nærværsteam mener selv det er for svak kobling mellom Drømmeskolen og Nærværsteam i vedkommende sin skoleorganisasjon:

Det er alt for lite. Der ser jeg et potensial. Du kan si at også i Drømmeskolen så... vi kom jo sent inn i begge disse to prosjektene. Og også der er samme problemet med lederbytter og eierskapet, hvor er det, og den energien og den entusiasmen som skal til for å gjøre det ordentlig... var jeg bekymret for en stund. Men det har vi nå klart å holde tak i... Vi har møter, vi får gjort det minimum av det vi skal gjøre, men jeg tenker at vi har veldig mye å gå på før Drømmeskolen-prosjektet er der det skal være. Det er et litt sånn innkjøringsår i år. Vi har gjort noen feil og vi har ikke utnyttet potensialet godt nok. Jeg sitter jo i den ressursgruppa. Og jeg har veldig trua på det Drømmeskolen-prosjektet, jeg liker det veldig godt. Jeg har engasjert meg mer og mer i det selv. Så nå har jeg vært personlig inne i fire klasser.

Samtidig er det enkelte eksempler på at tiltakene har blitt koblet mer sammen. En av rådgiverne som sitter i Nærværsteam og som følger opp psykososiale problemstillinger i skolemiljøet, kom med et konkret eksempel på hvordan vedkommende jobbet med å trygge både enkeltelever og skape bedre klassemiljø, gjennom å koble på elevmentorer:

Jeg har jo benyttet meg av dem. I den klassen der som jeg hadde adferd og mobbing og alt. Og det var en Vg1-klasse. Der måtte jeg snakke med dem, hun koordinatoren på Drømmeskolen og få henne til å hjelpe meg med mentorene inn. Jeg fikk ordnet med pizza, og de hadde noen sånne kommunikasjonsøvelser og leker. Så når de var ferdige med det så kom jeg med pizza til dem og fikk dem til å kommunisere og prate med hverandre under andre omstendigheter. Det foregikk så mye i den klassen at jeg hadde ikke sjanse. Og kontaktlæreren hadde ikke sjanse oppi alt det der. Og det funket faktisk veldig bra. ... Nå hadde jeg vært ørten ganger inne og snakket om hvordan man er mot hverandre og hvordan man jobber og hvordan... Ja, at man ikke sier alt høyt, at vi er forskjellige og at kontaktlæreren har snakket om det og... ...det var positivt selve den delen fordi at vi fikk alle til å delta. Elevmentorene kjørte det på kommunikasjon og så... og det brukte de en eller to skoletimer på. ... jeg hadde kontaktlæreren til å gjøre bestillingen, jeg hadde snakket med koordinatoren at vi fikk det til, og så bestilte jeg pizza til dem sånn at jeg kom inn med den etterpå... Funket

veldig godt, og mentorene var invitert med på pizza og en fikk da en sånn sosial stund etterpå. Så det funka i klassen.

En kontaktlærer forteller om et annet eksempel der de har koblet sammen de to tiltakene i arbeidet med det psykososiale miljøet i en klasse:

...jeg har noen elever da som jeg var litt bekymret for. Så jeg snakket ganske tidlig, i september med, og informerte rådgiver da. Og så fikk jeg, oppi det her så fikk jeg en telefon fra en foreldre, at det var noe i den klassen. Jeg trodde det var mobbing på gang. Så jeg meldte sånn mobbesaker, og da fikk jeg møte Nærværsteamet... (det) var jo veldig bra at det ble tatt så på alvor, kan du si. Og vi fikk jo da en prosess i den klassen, som dro litt utover høsten, så du kan si det at når vi var kommet til Drømmeskolen 2 så var vi egentlig allerede ferdig med den. For da hadde vi brukt så mye tid på klassen med rådgivere, med helsesøster, med Nærværsteam. Vi hadde hatt intervjuer og vi, så da følte vi oss, både vi lærerne og elevene følte oss ganske ferdig med, vi hadde fått plassert ting da.

I denne sammenheng var Nærværsteamet med inne i klassen, både med helsesøster, og i tillegg en representant fra BUP. De la i fellesskap en strategi for hvordan de skulle gå videre med arbeidet rundt klassemiljøet. Dette illustrerer også hvordan tverrfaglig samarbeid, ikke bare på systemnivå eller rettet mot enkeltelever (i Nærværsteams målgruppe), men også ut mot fellesskap, slik som skoleklasser og lærere, kan fungere.

Når det gjelder integrering av tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam i arbeidet mot enkeltelever i Nærværsteams målgruppe, så er det flere eksempler på at man ute i skolene ser at det er elementer i Drømmeskolen som kan brukes til å styrke opplevelsen av trygghet og tilhørighet for nettopp disse elevene. På spørsmål om hvordan en elev som har hatt oppfølging av et nærværsteam har opplevd aktivitetene til elevmentorene, svarer vedkommende: *De er som oftest kjekke, og at drømmeklassen har ført til: Ja, jeg tror vi stoler på hverandre mer.* I aktiviteter som elevmentorer har gjennomført i klassene, påpekes det samtidig av en av kontaktlærere ved en skole, som riktignok kun har Drømmeskolen, at det ble for mange aktiviteter og at man heller burde:

skrudd kraftig ned slik at en fikk litt bedre tid til refleksjon... at elevene snakket mer rundt tema. For hvis ikke så blir det inkludering og så blir det: Respekt, og så...? Hva legger en i ordet? Det forsvinner i løpet av alle de gule post it -lappene... det blir for lite tid for den gode dialogen, hvis jeg kan bruke et sånt uttrykk.

En av de andre kontaktlærerne supplerer:

...det blir veldig mye at elevene presser fram ord som «inkluderende» og «fellesskap» og alt dette her. Men jeg... for mine elever så synes jeg... Lek ser jeg på som veldig viktig, det å kunne få ta del i og kunne få være med. For at når vi har annerledes-dager sånn som i dag så har jeg også organisert en elev ut av klasserommet, for jeg vet at hun klarer ikke å komme på skolen. Jeg forbereder henne på fredag at dagen i dag er annerledes. Men hun grudde veldig for å være inne i klassen... Sånn at det er veldig vanskelig å nå de mest sårbare elevene. For når strukturen ikke blir trygg, når ikke de vet hva som skal skje til enhver tid så er det tryggest å ikke komme.

Her er de inne på noe sentralt. Fra flere ulike kilder, både lærere, elevmentorer, ressursgruppede medlemmer, elever (i målgruppa til Nærværsteam) og medlemmer i Nærværsteam, vises det en problematisk side ved gjennomføringen av aktiviteter i klassen i

regi av Drømmeskolen når det gjelder elever som i utgangspunktet sliter med psykososiale forhold. En av elevene som på intervjuutidspunktet ble fulgt opp av Nærværsteam har opplevd mobbing fra ungdomsskolen. Denne eleven grudde seg veldig til å begynne på videregående, og visste at flere av mobberne også skulle begynne på samme skole. Eleven beskriver seg som sjenert og nervøs og vedkommende beskriver å hate skolen. Vedkommende forteller om gjennomføring av en aktivitet i forbindelse med Drømmeklassen:

Altså det er jo artig for de som er sikkert superpopulær i klassen, men vi som ikke har noen venner og ikke får til å få venner og sånne ting, det funker ikke. Hvis de hadde en lek der vi skulle være to og to så er det ikke like artig for oss som aldri har noen å være med, som aldri blir sett på eller valgt. Det funker ikke da med at vi skal begynne å bli mer kjent i lag hvis ikke vi blir sett... Det funker ikke. Det er bare sånn... det føles som om de bare måtte gjør det og bare måtte gjennomføre det. Og bryr seg ikke om at den gjengen der ikke blir tatt imot, men at de der (de superpopulære), de gjør det kjempebra. Da er det det som er viktig. For vi som ikke har noen vi tør jo ikke å si noe høyt.

For denne elevens del forsterket Drømmeklasseaktiviteten, som var ment å skulle bidra til å skape trygghet og tilhørighet i klassen, opplevelsen av å være utenfor og av å ikke bli sett og anerkjent. At både kontaktlærer er godt forberedt og observant, og at elevmentorene også har god støtte i lærerne i slike situasjoner, viser seg å være helt avgjørende for at aktivitetene i Drømmeskolen skal kunne fungere som inkluderende og tilhørighetsskapende.

Selv om hovedinntrykket fra skolene som har begge tiltakene er at koblingen så langt har vært svak, er det flere som ser potensialet for synergi mellom tiltakene. En ressursgruppekoordinator sier: *Det er jo en del av den samme helhetstanken bak det. Det er jo dette med økt gjennomføring, at elevene skal ha det bra, psykososialt miljø.* På spørsmål om synergier mellom tiltakene, rettet til en ansatt som både leder ressursgruppa for Drømmeskolen og er med i Nærværsteam, svarer vedkommende:

i Nærværsteam der, vi snakker jo masse om enkeltelever og vi snakker også masse om klassemiljø... Det vil si det sitter veldig masse forskjellige folk der og, ikke sant, alt fra helsesøster til rådgiver til OT i Nærværsteamet altså. Som har veldig mange tanker om hvordan jobbe med, med elevmiljøet for eksempel, eller med elever som detter litt utenfor eller. Så det er masse ulike fagpersoner som kan bidra med veldig masse, og da inn imot Drømmeskolen. Så, ja, der er mange muligheter.

Flere ansatte, både lærere og medlemmer av Nærværsteam, løfter fram positive betydninger av å bruke elevmentorer inn i sammenhengene der elever sliter. En ansatt, som både er med i ressursgruppa til Drømmeskolen og i Nærværsteam, peker på verdien elevmentorer kan ha som miljøbyggere og -tryggere, samtidig som man må være observant:

Men det må være veldig... der må vi være forsiktige. Det er veldig lett at de vil mer enn de har godt av. De er såpass tunge noen av de problemene som elevene våre har at det er veldig fort gjort at du sprer en slags... ja nesten et slags traume... Men hvis du har noen som er litt ensomme og at det kanskje ikke er de store problemene, så går det sikkert veldig fint an å bruke noen av elevmentorene til å bidra med noe. Så der må man finne en balanse. Jeg ser jo at når elevene får lov til å bare ta ansvar så er de veldig villige til det. Så der ser jeg et potensial.

Vedkommende sier i den sammenheng også at:

... det er mye engasjement. Jeg ser at elevmentorene er stor-giret. Så det potensialet som jeg ikke har utnyttet, men som jeg har tenkt litt på, det er jo at noen ganger så kan man bruke elevmentorene som hjelp i noen saker som NT holder på å jobbe med. Man må være litt forsiktig med å gi elever for mye ansvar for elever som har det vanskelig, men noe av det tror jeg går an å få til. Spesielt hvis du ser den enkelte elevmentor an litt opp mot den enkelte eleven som NT har, om det går an å finne noen som kan gjøre noe som vil gjøre livet lettere for den enkelte. Det tror jeg det er masse potensial for. For de har i alle fall lyst. De elevmentorene har lyst til å ta mye ansvar... Så der tenker jeg at det går fint an å etter hvert som vi blir litt rutinerte på begge disse to prosjektene så tror jeg fint det går an å koble noe av det sammen. Og jeg er vel kanskje linken der. Så det er vel jeg som må ha det fokuset først og fremst vil jeg tro, siden jeg sitter i begge prosjektene, ganske sånn midt i.

5.4 Erfaringer i forhold til organisatoriske forhold ved implementeringen

På målepunktet våren 2017 finner vi at det er ingen av skolene som i stor grad har implementert begge tiltakene, Nærværsteam og Drømmeskolen. Utfordringene med å implementere de to tiltakene ligger slik vi ser det i liten grad på personene som er knyttet til tiltakene det være seg medlemmer av nærværsteamene, medlemmer av ressursgruppene eller elevmentorer. Enkeltpersonene som er direkte og eller indirekte involvert i tiltakene gir stort sett inntrykk av å være svært motiverte for å få tiltakene til å fungere og flere gir uttrykk for at de har stor tro på Drømmeskolen og Nærværsteam som tiltak som kan bidra til et mer målrettet arbeid rundt det psykososiale læringsmiljø, både for den enkelte elev og for klasse- og skolemiljøet. Gjennom analysene kom det imidlertid frem en del trekk ved skolenes organisasjon og ledelse som vi anser har relevans for måten de to tiltakene Nærværsteam og Drømmeskole har blitt implementert på ved de skolene som deltar i forsøket.

5.4.1 Organisasjon og ledelse

Dette punktet handler først og fremst om hvordan skolen som organisasjon har mottatt, lært seg og omsatt tiltaket/tiltakene i praktisk handling ut fra sine forutsetninger. I enkelte tilfeller kan det være snakk om spesifikke lokale forhold som spiller inn. De trekk vi har valgt å konsentrere oss om her, er likevel trekk som vi vurderer er av en mer generell og overordnet karakter.

5.4.2 Oversettelsesprosesser

I flere av de skolene observerer vi at det tar betydelig tid og krefter å etablere tiltakene Nærværsteam og Drømmeskolen på en fast og forutsigbar måte. Det synes å være flere grunner til dette. Det er ikke slik at de to tiltakene, og de oppgavene som tiltakene skal løse, ikke har vært ivaretatt på noen måte tidligere. Tvert imot eksisterte det i alle skolene ulike strukturer for å følge opp elever som var i ferd med å slutte, og det fantes ulike varianter og typer av pedagogiske og sosiale opplegg for å ta imot nye elever og skape godt arbeidsmiljø for elevene ved den enkelte skolen. Det innebærer at Drømmeskole og Nærværsteam aldri møter "tomme organisasjoner", som møter dem med åpne armer for å implementere tiltakene.

Tvert imot skal tiltakene i hvert enkelt tilfelle tilpasses, justeres og føyes inn i lokale organisasjoner med hver sine særegenheter, sine spesifikke lokale styringsformer og arbeidsfordeling internt. Innføringen av tiltakene møter i noen tilfeller skepsis og motstand fra

ansatte og ledere, som med rette eller urette opplever sine oppgaver, sin rolle eller sin posisjon i organisasjonen truet eller utfordret gjennom implementering av tiltakene.

Ved flere av skolene er det eksempelvis tradisjon for å dra på tur med nye elever i starten av skoleåret, for på denne måten å skape en uformell arena og bli bedre kjent. Noen av skolene hadde sågar en tradisjon for overnattingstur i løpet av de første høstdagene etter skolestart. Selv om innføring av Drømmeskolen ikke i seg selv utelukker dette, blir det likevel et spørsmål om prioriteringer hva skolen skal bruke tid og ressurser på. Innføringen av Drømmeskolen griper direkte inn i den enkelte faglærer og kontaktlæreres disponering av tid til å planlegge og gjennomføre undervisning i et gitt antall timer de har til rådighet sammen med klassen i løpet av skoleåret. I intervjuene med kontaktlærere og avdelingsledere har vi registrert en uttrykt skepsis til tidsbruk, nyhetsverdi og mentorenes evner.

Likeledes observerer vi at flere av de skolene som har etablert Nærværsteam allerede hadde etablert lignende strukturer, i form av "ressursteam" eller tilsvarende, med mandat til å følge opp enkeltelever på kort varsel i de tilfelle der en elev flagges som i "risiko" eller vurderes i fare for å slutte. Dette har hatt ulike navn som elevtjenesten, ressursgruppe, ressursteam og liknende. Disse teamene har bestått av ulike aktører som rådgivere, helsesøster, PPT, avdelingsledere. Møtehyppighet, hvilke elever de har fulgt opp og om de har vært individ- eller systemrettet har variert. Opprettelsen av nærværsteam har for de fleste skolene ført til at nærværsteamene har lagt seg oppå eksisterende strukturer snarere enn at det eksisterende har blitt endret for å tilpasse seg nærværsteam. Dette har medført at skolene har brukt mye tid på å finne frem til arbeidsdelinger mellom nærværsteam og de strukturene de har hatt fra før. På intervjutidspunktet var det fremdeles flere av skolene som var i prosess for å finne frem til hvordan nærværsteamene skulle arbeide og hvordan målgruppen skulle følges opp.

Uavhengig av hvor langt skolene har kommet i disse prosessene har opprettelsen av teamene ved enkelte av skolene, tydeliggjort hvem som har ansvaret for å følge opp gruppen. Det kan forstås som en overgang fra en individbasert til et kollektivt og systematisert oppfølgingssystem. Det vil si en overgang fra at den enkelte rådgiver, helsesøster eller andre har hatt sitt system for å følge opp enkelt elever til en situasjon der teamene/elevtjenesten klargjør et felles oppfølgingssystem. Samtidig er det ingen av skolene som har klart denne overgangen fullt ut.

Selv om innføringen av tiltakene Nærværsteam og Drømmeskole har medført "støy" i skolene, er likevel sett under ett, aksepten som er mest i øyenfallende. Til tross for lav eller fraværende forankring av beslutningene i de fleste av skolene, har vi ikke registret noen steder at de ansatte direkte motarbeider eller opponerer mot implementeringen av de to tiltakene. Men de usikkerhetslementer som tydelig er til stede i omgivelsene ved flere av skolene (jfr. senere avsnitt om stabilitet og forutsigbarhet) har nok påvirket ledelsen og de ansattes motivasjon for å delta i prosjektet. Behov for legitimering, organisasjoners respons på usikkerhet i omgivelsene og økt profesjonalisering er blant de trekk som finnes igjen i skolene. Dette kan med andre ord være en driver for at skolene har søkt seg til programmet, fordi prosjektvirksomhet av denne typen nettopp innebærer en form for legitimering som skolene ønsker for å stå bedre rustet i møte med trusler om omorganiseringer eller tildelte budsjetter. Det at noen skoler opparbeider seg ry for å være "prosjektorientert", "fremoverlent" eller er deltaker i nasjonale forsøk slik som i dette tilfellet, kan nettopp ses som uttrykk for en slik driver.

Det er neppe noen stor overdrivelse å påpeke at videregående skole fra R94 og frem til i dag har vært preget av omfattende reformvirksomhet. Blant de av lærerne som har arbeidet lenge i videregående skolen, uttrykkes det også en viss reformtrøtthet. Uansett holdninger og tilpasningsstrategier hos den enkelte: Det er rimelig at implementeringen av tiltakene tar noe tid og bruker en viss periode på å finne sin form lokalt i de skolene der tiltakene kjøres. Det bildet som tegner seg våren 2017, er at oversettelsen fra én type organisering av frafallsoppfølging og elevmiljøarbeid over i en ny, har til dels vært krevende for flere av skolene. Alt i alt har det likevel vært overraskende lite uttrykt motstand i den første fase av implementeringsprosessen.

5.4.3 Planlegging og koordinering av skolens virksomhet

Planlegging, tilpassing og innplassering av oppgaver på den enkelte ansattes ansvarsområde er en vesentlig del av implementeringskvaliteten. Videregående skoler er komplekse organisasjoner, med omfattende behov for planlegging av timefordeling, stillingsressurser og møtevirksomhet. De enkelte avdelinger og fagseksjoner har behov for å koordinere og samkjøre sine arbeidsplaner. De enkelte faglærere og kontaktlærere har tilsvarende behov for å planlegge sin møtevirksomhet og planlegge sin respektive undervisningsaktivitet. Summen av dette er at den dagen skoleåret starter, er det allerede etablert en omfattende struktur av møtevirksomhet og fastlagt tidsbruk. De oppgaver og aktiviteter som ikke er innarbeidet i planen for skoleåret vil ha trangere kår enn de oppgaver og aktiviteter som ligger inne.

Ved samtlige av skolene vi har gjort datainnsamling våren 2017, understreker ledere og ansatte betydningen av å innarbeide aktivitetene i Drømmeskolen i de ordinære planene for skolens virksomhet. Ved skolene refereres disse planene til som "årshjulet" eller "årsplanen". Ved to av skolene refereres det til som "årsplanene", i flertall. De aktivitetene som ikke er inne i årsplanen har en lavere prioritet og oppmerksomhet, fordi de ikke ligger i den "produksjonslinjen" som den enkelte lærer, fagansvarlig eller avdelingsleder forholder seg til og henter sine oppgaver fra gjennom skoleåret. På denne måten er oppgaven mer forpliktende for den enkelte, og sammenstilt med andre læreres timeplaner og oppgaver. Dette betyr likevel ikke at den enkelte faglærer er fullstendig styrt av planene og uten fleksibilitet til å få inn aktiviteter eller tidsbruk til andre oppgaver, men det sier noe om tidsutfordringene når det gjelder å samkjøre og koordinere aktiviteter mellom klasser og lærere.

Etter det vi kan se, har ingen av tiltaksskolene innarbeidet Drømmeskolen eller Nærværsteam som ordinær aktivitet på sine årsplaner/årshjul i løpet av det første skoleåret hvor de to tiltakene kjøres. Ved enkelte skoler refereres det til at man har et eget årshjul for Drømmeskolen. Vi leser dette som at dette er en plan som ligger utenfor den offisielle årsplanen/årshjulet. Ved en av skolene viser rektor til at man planlegger å utvide arbeidsdagen og innføre en 1-2 timers åpen, felles møtetid en av dagene midt i uka, for på den måten å få noe mer tid til møtevirksomhet, både blant lærere og elever.

Dette er det første året skolene kjører de to tiltakene. Gitt at skolene ble innlemmet i prosjektet rett før sommeren 2016 er det ikke overraskende at skolene ikke har rukket å innarbeide aktivitetene knyttet til tiltakene i sine planverk. Som et mål på implementeringskvaliteten er det imidlertid rimelig å kunne forventet at skolene innarbeidet dette i sine planverktøy for skoleåret 2017/18. Til neste datainnsamling våren 2018 ser vi det som hensiktsmessig å etterspørre informasjon om hvorvidt aktiviteter knyttet til Nærværsteam og Drømmeskole er implementert i årshjul/årsplaner.

5.4.4 Stabilitet og forutsigbarhet

Et påfallende trekk ved mange av tiltaksskolene er at det har vært betydelige endringer i skolenes ytre organisatoriske betingelser i løpet av de siste årene. Vi har vurdert det som relevant å nevne dette under spørsmålet om implementeringskvalitet, ettersom det påvirker hverdagen og arbeidssituasjonen for den enkelte ansatte, og dermed også hvordan tiltakene møtes og mottas i organisasjonen.

Ved det tidspunktet vi gjennomførte intervjuerne våren 2017, hadde to av skolene i utvalget en trussel om mulig nedleggelse, flytting/sammenslåing med en større skole nært innpå seg. For ytterligere to av skolene diskuteres det på noe lengre sikt å bli slått sammen til én skole. I tillegg til dette har to av skolene nylig vært gjennom større sammenslåingsprosesser, og to av skolene er eller i ferd med å samlokaliseres i større enheter med følger for organisasjonsstruktur. Kun ved tre av de tolv skolene i utvalget er det ingen tegn til kommende eller nylig tilbakelagte endringer i organisering eller lokaliteter, etter det vi kunne registrere.

Det synes med andre ord å være mange organisatoriske endringer i flere av de skolene som prøver ut de to tiltakene. I hvilken grad – og eventuelt hvordan – dette slår ut når det gjelder ansattes holdninger og vurderinger som berører implementering av de to tiltakene i skolehverdagen på disse skolene, vet vi lite om. I intervjuene har vi ikke spurt spesifikt etter informasjon om hvordan ansatte forholder seg til denne type endringer. Det er imidlertid vanskelig å se noen sammenheng mellom organisatoriske endringer og programlojalitet. Det er skoler som har opplevd organisatoriske endringer som viser stor grad av programlojalitet og det er skoler som har stabile forhold som viser tilsvarende liten.

Det er mulig å tenke seg at de skolene som har en trussel om mulig nedleggelse hengende over seg, har sett på anledningen til å delta i Drømmeskolen/Nærværsteam som en mulighet for en viss "fredning" i tiltaksperioden. Vi anser at det kan være relevant å etterspørre noe mer informasjon om denne type kontekstforhold ved nesten runde med datainnsamling, våren 2018, for å nærmere kunne vurdere dette som et aspekt ved implementeringen av tiltakene.

5.4.5 Kommunikasjon om tiltakene i hverdagen

Implementering av tiltakene avhenger av hvilken støtte og oppslutning de får fra skolens ledelse, gjennom hva som sies og hvilken informasjon som går ut til skolens ansatte. I dette ligger holdnings- og formidlingsarbeid, og at skolens ledelse gir legitimitet og oppmerksomhet til de prosesser som er satt i gang. Hvordan snakkes det om tiltakene Nærværsteam og Drømmeskole i hverdagen på skolene? I hvilken grad fremsnakkes og gis tiltakene oppmerksomhet i skolens fellesmøter og avdelingsmøter for de ansatte? Hvilken oppmerksomhet og synlighet har tiltakene i hverdagen på skolene? Dette refereres til på ulike måter i intervjuene.

I det innsamlede materialet har vi forsøkt å se systematisk etter hva rektor, koordinatorene for ressursgruppa og medlemmer av nærværsteam sier om dette. Ved seks av skolene får vi opplyst at Drømmeskolen og Nærværsteam er temaer som er på agendaen for skolens fellesmøter blant ansatte. Ved to av disse skolene er dette mer eller mindre "faste poster" på programmet. Likevel er det ofte knapt med tid på disse møtene og mange saker som skal gjennomgås, og det hender at dette punktet av praktiske grunner må utgå. Ved de tre andre skolene hvor Drømmeskole og/eller Nærværsteam tas opp som sak på fellesmøter, er dette noe mer sporadisk og avhengig av at det er konkrete saker som tas opp. Vi har sparsomt med

informasjon om hvordan tiltakene tas opp, hva som blir sagt og i hvilken grad tiltakene er gjenstand for reell meningsutveksling og diskusjon. Likevel ser vi at de skolene som ellers synes å ha kommet godt i gang med implementeringen også er de hvor vi har belegg for at Nærværsteam og Drømmeskole sporadisk eller jevnlig blir omtalt på personalets felles møtearenaer.

Ved tre av skolene ser det ut til at det er mer eller mindre taust om tiltakene fra ledelses side i kollegiets felles møtepunkter. Ved disse skolene ser det ut til at ledelsens rolle i implementeringen av Drømmeskolen og Nærværsteam på de fleste måter er mer tilbaketrukket. I noen av disse skolene er det likevel betydelig trykk på gjennomføring av tiltakene, men der dette utøves og målbæres av andre aktører i organisasjonen, utenfor skolens ledelse. Det er eksempelvis en eller flere i Nærværsteamet eller koordinator for ressursgruppa som har tatt denne rollen. Ved tre av skolene har vi ikke opplysninger om hvorvidt skoleledelsen tar opp Nærværsteam eller Drømmeskole på personalets felles møtearenaer. Samlet viser analysene våre at utfordringene med å implementere tiltaket først og fremst er knyttet til utfordringer på systemnivå. Det er for det første knyttet til tidshorizonten fra prosjektet ble innvilget til skolestart. Tilbakemeldingen fra nesten samtlige skoler er at noen få vårmåneder var en for kort periode og hektisk nok til å få skolene klare til å komme skikkelig i gang med implementeringen av tiltakene. For det andre, mange av skolene har vært i en situasjon med andre, overordnede organisatoriske endringer. Særlig ser det ut som om implementeringen av tiltakene har vært sårbare for endringer i ledelsen. Til tross for dette har likevel skolene vært lojale og gjort så godt de har kunnet. Vi antar at situasjonen vil se annerledes ut ved neste målepunkt, våren 2018. Vi lar et medlem av en ressursgruppe få siste ord:

Jeg tenker jo at det har vært veldig positivt. Det har vært et innholdsrikt år. Jeg ser denne planen som jeg skriver ut mot hva vi har gjort, så er det begynt å bli mange A4-siden. Så det har vært innholdsrikt. Men det har vært kjempehektisk. Men jeg tror på en måte vi har landet bra Sånn at ting går ikke av seg selv, dette må vi jobbe med hele tiden... Ja. Men allikevel så er dette på en måte sånn... ja, noe med å holde ting i gang og... vi kan ikke lene oss tilbake og tenke nå går det av seg selv, det tror ikke jeg.

6 HAR TILTAKSLOJALITET HATT BETYDNING FOR EFFEKTEN?

I dette kapittelet skal vi se effekt og prosessevalueringen i sammenheng. Vi har derfor utviklet en egen indikator for tiltakslojalitet basert på det omfattende kvalitative materialet som inngår i prosessevaluering, med tanke på å kunne skåre den enkelte skole i forhold til graden av implementering av tiltakene. Samlet sett er indikatoren basert på de to foregående kapitlene, der hovedvekten er lagt på om tiltakets kjerneelementer er implementert i tråd med intensjonene (tiltakslojalitet) og om det er forankret i den enkelte skole.

6.1 Indikator for tiltakslojalitet

Basert på prosessevalueringen ble tiltakslojaliteten til hvert av tiltakene kartlagt for hver skole, og videre kategorisert i tre grupper som *lav*, *middels* og *høy* implementeringsgrad. Tiltakslojalitet blir bedømt utfra gjennomføring av kjerneelementene som står i tiltaksbeskrivelsen for hvert av tiltakene. Antall skoler i de ulike kategoriene for tiltakslojalitet vises i Tabell 19 og 20. Denne indikatoren blir videre brukt for å evaluere effekten av programmene i forhold til grad av implementering.

6.1.1 Skåring av indikatoren for tiltakslojalitet

De to tiltakene er skåret hver for seg. For hvert tiltak har vi tatt utgangspunkt i kjerneelementene i tiltakene i henhold til det som er beskrevet i det enkelte tiltak. For Nærværsteam er elementene som er skåret: tverrfaglig team, samlokalisert/åpen dør, Kidscreen, fraværstrutiner, tidlige avklaringsmøter og overgangsarbeid. For Drømmeskolen er følgende elementer skåret: elevmentor, drømmeklasse, ressursgruppe, kontaktlærere, opplæring og ledelsesforankring.

Hvert enkeltelement er gitt skår fra 1 til 3, der 1 betyr lav grad av tiltakslojalitet og 3 høy grad av tiltakslojalitet. I settingen av skår har vi brukt hele skalaen og tatt hensyn til hvor langt det er forventet at skolene skal ha kommet så langt i prosessen. Det vil si at skoler kan ha fått skår 3 selv om alt i en ideell situasjon ikke er på plass. For eksempel vil forventningene til ledelsesforankring (forankring i skolens dokumenter) være annerledes dette skoleåret, gitt at prosjektet kom i gang rett før oppstarten av skoleåret, enn neste år når skolene har hatt ett år på å forankre tiltakene.

Summene på enkeltelementene er så summert i en summeskår som går fra 6 til 18. Vi har valgt ikke å vekte ulike enkeltskår fordi det er alle elementene og samspillet mellom disse som utgjør tiltakene. Summeskåren er så delt i tre der sum fra 6 til 10 gir lav, 11 til 14 gir middels og 15 til 18 gir høy tiltakslojalitet.

Om vurdering av enkeltelementer i de ulike tiltakene:

Nærværsteam:

1. Tverrfaglig team: at teamet er opprettet og består av ulike fagpersoner som samarbeider for å utnytte den enkeltes ressurser
2. Samlokalisert/åpen dør: at teamet sitter i sammen/i nærheten av hverandre, har høy tilstedeværelse/plan for tilstedeværelse

3. Kidscreen: helsesøster har gjennomført kidscreen i alle klassene og hatt samtaler med elevene i etterkant
4. Fraværstrutiner: skolen har felles fraværstrutiner som følges av alle og der det er tydelig rolleavklaring i oppfølgingen
5. Tidlige avklaringsmøter: skolen gjennomfører avklaringsmøter tidlig slik at ulike prosesser kan være resultat
6. Overgangsarbeid: skolene gjennomfører møter med elever og foreldre i aktuelle grunnskoler og samarbeider med aktører fra disse skolene

Drømmeskolen:

1. Elevmentor: Skolen har elevmentorer som bidrar aktivt i skolemiljøet og en trygg skolehverdag
2. Drømmeklasse: I klassene på Vg1 gjennomføres Drømmeklassen 1 og 2
3. Ressursgruppe: Skolene er en ressursgruppe som er bredt sammensatt og som arbeider aktivt med drømmeskolen
4. Kontaktlærere: holdning og involvering av kontaktlærerne for Vg1-klassene i Drømmeklassen og øvrige drømmeskoleaktiviteter
5. Opplæring: skolen har gjennomført opplæring av elevmentorer og kontaktlærere
6. Ledelsesforankring: Drømmeskolen er synliggjort i skolens planer, er tema på ulike møteplasser i skolen og snakkes om i skolemiljøet

Tabellene viser fordelingen av skoler på de ulike summeskårene. Skolene A til F har både Drømmeskolen og Nærværsteam, mens skolene G til L kun har Drømmeskolen. Ingen av skolene har høy skår på begge tiltakene. I de videre analysene i denne delen er det gjort analyser på de tre skolene som har høy grad av implementering for Drømmeskolen (B, C og D). Dette er skoler som skårer middels på implementeringsgrad for Nærværsteam.

Tabell 15 Tiltakslojalitet skoler som har både Drømmeskole og Nærværsteam. A-F refererer til ulike skoler.

		<i>Drømmeskolen</i>		
<i>Nærværsteam</i>	Summeskår	1 (Lav)	2 (Middels)	3 (Høy)
	1 (Lav)		A	
	2 (Middels)			B, C, D
	3 (Høy)	E, F		

Tabell 16 Tiltakslojalitet skoler som kun har Drømmeskolen. G-L refererer til ulike skoler.

		<i>Drømmeskolen</i>		
<i>Kun Drømmeskolen</i>	Summeskår	1	2	3
			G, H	I, J, K, L

6.2 Tiltakslojalitet Drømmeskolen

I de følgende analysene har vi sett på forskjeller mellom skoler med ulik grad av implementering av Drømmeskolen. De tre nivåene av implementering er listet i tabellen fra en til tre, og er sammenlignet med kontrollskolene. Igjen er det interaksjonen mellom implementeringsgrad og tid som bestemmer om effekten kan tilskrives tiltaket. Vi finner ingen signifikante interaksjoner, og kan derfor ikke tilskrive tiltaket noe effekt. Selv om interaksjonsleddene ikke er signifikante, er det flere andre interessante resultater når vi studerer implementeringsgrad. Det første er at skoler med høy grad av implementering har signifikant lavere grad av symptomer på angst og depresjon enn kontrollgruppene. Selv om vi ikke kan tilskrive denne effekten til tiltaket, blir denne forskjellen interessant å følge videre. Det samme gjelder indikatoren for ensomhet: skolene med høyest grad av implementering har

signifikant lavere grad av ensomhet blant sine elever. Mangelen på signifikans betyr at det er en større sannsynlighet for at forskjellene er tilfeldige, og det er derfor vi ikke kan tilskrive noe effekt til tiltaket.

Tabell 17 Statistiske forskjeller ved høy implementeringsgrad

	Est.	SE	z	p	
Angst og depresjon					
Implementeringsgrad 1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,03	0,10	-0,27		-0,21 0,16
Implementeringsgrad 2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,00	0,07	-0,01		-0,13 0,13
Implementeringsgrad 3 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,05	0,06	-0,88		-0,17 0,07
Sosiale ferdigheter					
	-				
Implementeringsgrad 1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,03	0,08	0,34		-0,13 0,19
Implementeringsgrad 2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,07	0,10	-0,68		-0,26 0,12
Implementeringsgrad 3 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,01	0,08	0,16		-0,14 0,17
Ensomhet					
	-				
Implementeringsgrad 1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,11	0,12	-0,98		-0,34 0,11
Implementeringsgrad 2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,02	0,11	-0,17		-0,24 0,20
Implementeringsgrad 3 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,04	0,11	-0,36		-0,25 0,17
Livstilfredshet					
	-				
Implementeringsgrad 1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,07	0,05	1,39		-0,03 0,16
Implementeringsgrad 2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,00				
Implementeringsgrad 3 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,02	0,05	0,44		-0,08 0,13
Klassetilhørighet					
	-				
Implementeringsgrad 1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,10	0,09	-1,17		-0,28 0,07
Implementeringsgrad 2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,04	0,09	-0,47		-0,23 0,14
Implementeringsgrad 3 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,03	0,08	0,31		-0,13 0,19
Faglig mestringsforventning					
	-				
Implementeringsgrad 1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,09	0,08	-1,04		-0,25 0,08
Implementeringsgrad 2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,11	0,07	-1,49		-0,25 0,03
Implementeringsgrad 3 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,04	0,08	0,50		-0,11 0,19
Lærer støtte					
	-				
Implementeringsgrad 1 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,06	0,13	-0,43		-0,32 0,21
Implementeringsgrad 2 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	-0,09	0,19	-0,48		-0,47 0,28
Implementeringsgrad 3 vs. Kontroll, T1 vs. Baseline	0,09	0,16	0,55		-0,23 0,40

Est.= Estimator, SE=standardfeil, z=z-statistikk, p=sannsynlighet (p-value)

***($p < 0,01$) **($p < 0,05$) *($p < 0,10$), 95% konf.intervall= 95 prosent konfidensintervall

Dersom vi ser på utviklingen innad i gruppene ser vi at det er små forskjeller mellom de ulike gruppene. For indikatoren som viser nivået av angst og depresjon er det en svakere økning blant de elevene på skoler med høyest grad av implementering, enn de øvrige. For indikatoren for livstilfredshet ser vi at gruppen med høyest grad av implementering har en lavere nedgang enn kontrollgruppen. Vi kan ikke tilskrive disse forskjellene tiltakene, men de blir interessante å følge videre.

Tabell 18 Statistiske forskjeller i utfallene innen skolene ved høy implementeringsgrad og kontrollskolene

<i>TI vs. baseline</i>	Est	SE	z	p	95% konf.intervall	
Angst og depresjon						
Kontroll	0,12	0,06	2,14	0,03**	0,01	0,24
1	0,10	0,08	1,28		-0,05	0,25
2	0,12	0,04	3,44	0,00***	0,05	0,19
3	0,07	0,02	3,78	0,00***	0,03	0,11
Sosiale ferdigheter						
Kontroll	0,09	0,08	1,10		-0,07	0,24
1	0,12	0,03	4,59	0,00***	0,07	0,17
2	0,02	0,06	0,38		-0,09	0,13
3	0,10	0,01	12,91	0,00***	0,09	0,12
Ensomhet						
Kontroll	0,10	0,11	0,95		-0,11	0,31
1	-0,01	0,05	-0,27		-0,10	0,08
2	0,08	0,04	2,26	0,02**	0,01	0,15
3	0,06	0,01	4,33	0,00***	0,03	0,09
Livstilfredshet						
Kontroll	-0,11	0,04	-2,87	0,00***	-0,19	-0,04
1	-0,04	0,03	-1,42		-0,10	0,02
2	-0,14	0,03	-4,63	0,00***	-0,20	-0,08
3	-0,09	0,04	-2,24	0,03**	-0,16	-0,01
Klassetilhørighet						
Kontroll	-0,10	0,06	-1,57		-0,23	0,03
1	-0,20	0,06	-3,34	0,00***	-0,32	-0,08
2	-0,14	0,07	-2,12	0,03**	-0,28	-0,01
3	-0,07	0,05	-1,48		-0,17	0,02
Faglig mestringsforventning						
Kontroll	0,10	0,06	1,86	0,06*	-0,01	0,21
1	0,02	0,06	0,26		-0,11	0,14
2	0,00	0,05	-0,08		-0,09	0,09
3	0,14	0,06	2,60	0,01**	0,04	0,25
Lærer støtte						
Kontroll	-0,59	0,13	-4,63	0,00***	-0,84	-0,34
1	-0,65	0,04	-16,42	0,00***	-0,73	-0,57
2	-0,68	0,14	-4,75	0,00***	-0,97	-0,40
3	-0,50	0,10	-5,14	0,00***	-0,70	-0,31

Est.= Estimator, SE=standardfeil, z=z-statistikk, p=sannsynlighet (p-value)
 ***($p < 0,01$) **($p < 0,05$) *($p < 0,10$), 95% konf.intervall= 95 prosent konfidensintervall

Vi vet at neste årskull (K2) har hatt mer vellykket implementering, og forventingen er at de vil kunne få større effekter av tiltaket enn det første kullet ettersom skolene har fått bedre trening i hvordan implementere tiltakene, og vil være tryggere i gjennomføringen.

7 DISKUSJON

I dette kapitlet skal vi kort diskutere hovedfunn fra effekt- og prosessevalueringen etter første år, samt sammenhengen mellom disse.

7.1 Elevenes utvikling

Skole - og læringsmiljøet som helhet er å anse som elevenes psykososiale arbeidsmiljø, og et godt og inkluderende arbeidsmiljø fremmer helse, trivsel og læring (Samdal & Rowling, 2011; 2014). Vi vet fra tidligere forskning at overgangen fra grunnskolen til videregående skole er en kritisk fase for elever (Eccles & Roeser, 2009, 2011). Det å bevege seg fra det tilsynelatende kjente og trygge miljøet i grunnskolen, til nye og ukjente omgivelsene på videregående skole, kan oppleves som stressende og for noen også skremmende. I tillegg til nye fysiske omgivelser, og for enkelte lengre reisevei ut av nærmiljøet, må elevene også tilpasse seg en ny skolekultur. Et slikt kulturskifte omfatter å møte nye og ulike lærere, forskjellige undervisningsstiler, nye læreplaner, og for mange en ny gruppe med elever (Pratt & George, 2005). I tillegg går de fra å være de eldste på ungdomsskolen til de yngste på videregående skole.

Våre resultater indikerer at overgangen fra grunnskolen til videregående skole kan være krevende. De fleste elevene skårer lavere på de psykososiale indikatorene over tid fra oppstarten til slutten av første klasse, både når det gjelder primær og sekundærutfall. I tillegg finner vi kjønnsforskjeller i de fleste indikatorene. Både jenter og gutter har en resultatforverring, men nedgangen er jevnt over sterkere for jentene. På noen områder er det også store ulikheter mellom yrkesfaglig og studiespesialiserende. Spesielt interessant er det at yrkesfaglig har økt faglig mestringsforventning, mens studiespesialiserende har en nedgang. Den observerte utviklingen har stor betydning for hvordan en kan vurdere om tiltakene gir en effekt eller ikke. At flere av resultatene utvikler seg i negativ retning betyr ikke at tiltakene er uten effekt. Det som er sentralt i effektvurderingen er den relative utviklingen mellom kontrollgruppen, tiltaksgruppe 1 og tiltaksgruppe 2. Begge tiltaksgrupper (TG1 og TG2) vil kunne ha en effekt dersom de i større grad bremser opp en negativ utvikling eller sørger for at resultatene holder seg konstant. I neste avsnitt ser vi nærmere på hvorvidt tiltakene virker.

7.2 Virker tiltakene?

Programteorien tilsier at tiltakene skal medføre bedret psykososialt miljø og bedre psykisk helse, og at dette skal påvirke elevenes gjennomføringsevne, både med hensyn til resultater og fravær. Resultatene fra denne studien viser at de fleste indikatorene utvikler seg negativt i alle grupper (kontroll og tiltak), og dette kan tolkes som en naturlig utvikling. I følge programteorien skal tiltakene kunne fungere som en motvekt til denne utviklingen. Ved å sammenligne tiltaksgruppene med kontrollgruppen undersøker vi om vi finner spor av den motvekten som tiltakene skal være. Det vi ser etter når vi måler effekter av tiltakene er altså et lavere nivå av forverring i tiltaksgruppene på de psykososiale indikatorene, sammenlignet med kontrollgruppene. I det videre er det de statistisk signifikante resultatene som blir diskutert. I tillegg vil vi diskutere hvordan graden av implementering har hatt betydning for effekten.

7.2.1 Primærutfall

Psykisk helse, karakterer og fravær er alle klassifisert som primærutfall for studien presentert i denne delrapporten. Vi finner signifikante forskjeller mellom tiltaksgruppene og kontrollgruppene i hele utvalget, både på resultat og fravær, men de fleste forskjellene er så små at vi ikke kan tilskrive de til tiltakene.

Mer konkret viser resultatene at tiltaksgruppen med bare Drømmeskolen (TG1) har noe høyere karakternivå enn de to andre gruppene, mest sannsynlig kan dette tilskrives forskjellen i fordelingen av elever i studiespesialiserende og yrkesfaglig studieretning. Denne tiltaksgruppen har nemlig en større andel studiespesialiserende enn de andre to gruppene. I tillegg viser tidligere forskning (Anvik & Gustavsen, 2012; Hattie & Yates, 2013) og mer brukerorienterte innspill (Skoleproffene, 2016) at det å ha en nær relasjon til noen, har betydning for om eleven klarer å komme på skolen eller ei. I dette prosjektet er nettopp det å påvirke elevens ønske om å være på skolen sentralt. Vi tester derfor denne antagelsen med utgangspunkt i fraværet både i timer og dager. Og vi finner noen forskjeller når vi sammenligner fraværsnivået til elevene i de ulike gruppene. TG1 har lavere dagsfravær enn kontrollgruppen, og tiltaksgruppen med både Nærværsteam og Drømmeskolen (TG2) har lavere timesfravær enn kontrollgruppen. Det kan være at denne forskjellen kan tilskrives tiltaket, men det er vanskelig å si med sikkerhet. Dersom vi kun sammenligner de skolene som best har implementert tiltakene, forsterkes forskjellen i timefravær. Dette kan være en indikasjon på at tiltaket virker etter formålet. Dersom denne forskjellen vedvarer i de neste målingene, vil vi med større sikkerhet kunne si om det er en effekt av tiltaket. Vi finner imidlertid ingen forskjeller i dagsfraværet, selv om vi bare ser på de skolene som har lyktes best med implementeringen. Dette kan være fordi dagsfravær oftere er dokumentert fravær og mer relatert til sykdom og dermed ufrivillig fravær, mens timefraværet oftere er skulking (Andersen, Bjørnset, Reegård, & Rogstad, 2017).

Når det gjelder gjennomføring, så kan vi som nevnt ikke si noe sikkert om tiltakene så langt har bidratt til å øke gjennomstrømmingen i Vg1. Deskriptivt kan vi se at det ikke ser ut til å være betydelige forskjeller mellom kontroll og tiltaksgruppene i andel som er i aktivitet og ikke. I kommende analyser vil vi kunne konkludere med større sikkerhet rundt tiltakenes effekt på frafall.

Når det gjelder primærutfallet psykisk helse bruker vi symptomer på angst og depresjon som indikator. Vi finner at symptomer på angst og depresjon øker i alle gruppene, men at størrelsen på denne økningen varierer mellom gruppene. Kontrollgruppen øker mest i symptomer, like etterfulgt av TG1. Tiltaksgruppen, TG2, viser derimot en relativt mindre økning. Dette tyder på at tiltaket kan virke som en bremse på økningen i angst og depresjon i TG2. Igjen har vi testet utviklingen på indikatoren på de skolene som har høy grad av implementering av Drømmeskolen. For disse skolene finner vi ingen signifikant forverring i nivået på angst og depresjon. Dette kan indikere at tiltaket har bremset den negative utviklingen, men vi kan ikke med sikkerhet si at dette skyldes tiltaket ettersom interaksjonseffekten ikke er signifikant.

7.2.2 Sekundærutfall

Det overbyggende teoretiske rammeverket for begge tiltakene er teorien om positiv ungdomsutvikling. I denne studien er det psykososiale miljøet sett som et samspill mellom individ og miljø og derfor måles både individuelle og mer mellommenneskelige indikatorer. Disse indikatorene er klassifisert som sekundærutfall i denne rapporten. Vi har analysert et

utvalg av disse indikatorene, for å finne påvirkningen av tiltakene på det psykososiale læringsmiljøet. Indikatorene vi har analysert er de individuelle indikatorene for ensomhet, livstilfredshet og faglig mestringsforventning, og de mer mellommenneskelige indikatorene sosial kompetanse, klassetilhørighet og lærerstøtte. Noen av disse indikatorene er nært knyttet til ungdommens psykiske helse, slik som livstilfredshet og ensomhet. Mens andre handler om elevenes forhold til miljøet rundt, som sosial kompetanse, klassetilhørighet og lærerstøtte.

Tidligere forskning viser at elever ofte opplever lavere autonomi ved overgangen til videregående og at dette gir lavere engasjement og motivasjon (Eccles & Roeser, 2009). Det samme finner vi i denne studien, og vi finner ingen effekter av at tiltaket motvirker denne nedgangen. Ettersom autonomistøtte er målt første skoleuken rapporterer elevene forventninger til lærerstøtte. Derfor vil skåren på baseline i stor grad gjenspeile erfaringer med tidligere lærere og resultatene indikerer at det er et misforhold mellom elevenes forventninger og det de møter fra lærerne i videregående. Når disse forventningene ikke blir møtt, ser det ut til at overgangen til en ny type skolekultur er krevende for mange.

Vi finner imidlertid ingen effekter av tiltakene. Det kan tyde på at tiltakene ikke har en påvirkning på elevene, eller at vi ikke klarer å måle påvirkningen som tiltaket har hatt. Det kan være at målene på de mellommenneskelige indikatorene ikke er gode nok. Dette blir viktig å undersøke nærmere i fortsettelsen av prosjektet. Vi måler en nokså lik endring i de ulike indikatorene for miljøet rundt elevene i alle tre grupper. Vi vet også at flere skoler har hatt utfordringer med å implementere tiltakene.

7.2.3 Overordnet vurdering av tiltakseffekten

Hvor sterke effekter en kan forvente varierer mellom ulike fagområder, hvor god kvaliteten på studiedesignet er og styrken på «medisinen» som vurderes. Innenfor fagområdet som denne studien befinner seg, er det ikke realistisk å forvente seg sterke effekter i statistisk forstand. Det vil imidlertid være svært oppløftene å oppnå små eller moderate effekter. Dersom tiltaket medfører at en håndfull elever ekstra gjennomfører videregående vil det gi samfunnet høy avkastning, og ikke minst vil det medføre store endringer for livet til den enkelte elev. Vi finner forskjeller mellom TG2 og kontrollgruppen. Så å si alle signifikante forskjeller mellom indikatorer vi har sett på, har en positiv utvikling i den retningen vi mener tiltakene har til hensikt å påvirke, men de er ikke store nok til at vi med sikkerhet kan si at de ikke er tilfeldige..

7.2.4 Implementeringen påvirker effekten

Når vi ser på implementeringsgraden ved de ulike skolene finner vi heller ingen effekter av tiltaket. Selv om vi ikke kan tilskrive effekter av tiltaket på de andre indikatorene er det interessant at de fleste indikatorene utvikler seg i den retningen som programteorien tilsier, og at denne stort sett er sterkest for gruppen med høyest grad av implementering selv om forskjellene ikke er store nok til å være signifikante.

Fordi alle skolene som har god implementering på Drømmeskolen også har tiltaket Nærværsteam, er det vanskelig å identifisere om det er bare Drømmeskolen eller begge tiltakene i kombinasjon som er årsaken til forskjellene. I de kvalitative analysene finner vi at det er stor variasjon i forhold til hvor godt skolene som har begge tiltak, har lyktes med å koble sammen tiltakene. Det positive er at de etter dette første året, ser at det er et stort potensiale for en slik sammenkobling. Det blir interessant å følge dette opp ved neste datasamling.

De kvalitative dataene viser at ingen skoler har klart å ta overgangen fra en individbasert til et kollektivt og systematisert oppfølgingssystem for Nærværsteamene. Det vil si en overgang fra at den enkelte rådgiver, helsesøster eller andre har hatt sitt system for å følge opp enkeltelever, til en situasjon der teamene/elevtjenesten klargjør et felles oppfølgingssystem.

Vi ser også at overgangen til et mer systematisk fokus på klassemiljøet i Drømmeskolen også har vært krevende. Det er få lærere som systematisk følger opp målene de har kommet frem til på Drømmeklasseplakaten gjennom året. Prosessevalueringen viser at de fleste har gjennomført aktivitetene som ligger i Drømmeskolen, men at kvaliteten på gjennomføringen varierer ganske mye.

Etter ett år med tiltakene på plass antar vi at skolene har fått mer erfaring. Vi forventer derfor at implementeringen blir styrket på alle skoler når neste årskull begynner, og at vi derfor vil finne effekter på hele utvalget ved neste gjennomføring.

7.3 Hvilke organisatoriske forhold har påvirket skolenes implementeringsprosesser?

Samlet sett er det mange faktorer som har vært med å påvirke implementeringsprosessen. Der foregående kapitler har sett på de mer individuelle og tiltaksrelaterte faktorene, vil denne delen se mer på omgivelsen og de organisatoriske faktorenes påvirkning.

Resultatene fra prosessevalueringen viser at det ikke ser ut til at noen av skolene har vært gjennom en særlig omfattende forankringsprosess. I utgangspunktet var det bygget inn en tydelig forankringsstrategi da vi planla dette prosjektet. Det ble allerede før tildelingen var klar, gjort et forsøk på å få i gang gode forankringsprosesser i skolene. Likevel ser vi at det kunne vært gjort enda mer for å sikre dette. Det ble fra prosjektets side bare informert om viktigheten av å forankre beslutningen om deltagelse i hele skolen i tilknytning til informasjonsmøter som ble arrangert for alle rektorene i de ulike fylkene. Dette ble gjennomført i forkant av tildelingen og ser dermed ikke ut til å ha vært målrettet nok i forhold til de skolene som meldte seg på prosjektet. I mange av skolene meldes det om at det for det meste er ledelsen som har sagt ja til å delta i dette prosjektet, noe som indikerer at det ikke har vært lagt nok vekt på å involvere skolens ansatte i denne prosessen.

Det er likevel sett under ett, aksepten av tiltaket som er mest i øyenfallende. Til tross for lav eller fraværende forankring av beslutningene i de fleste av skolene, har vi ikke registret noen steder at de ansatte direkte motarbeider eller opponerer mot implementeringen av de to tiltakene. Dette kan indikere at tiltakene tross alt svarer på et internt behov. Det at tiltakene ser ut til å møte skolens behov har stor betydning for å opprettholde eller styrke motivasjonen. Det er funnet til dels klare sammenhenger mellom den underliggende motivasjonen for å ta i bruk et nytt tiltak og tiltakets effektivitet, og at anvendelse av tiltak som er basert på interne behov har størst sannsynlighet for å lykkes på lang sikt (Larsen et al., 2006; Mihalic et al., 2004).

Resultatene fra prosessevalueringer viser også at planlegging, tilpassing og innplassering av oppgaver på den enkelte ansattes ansvarsområde ser ut til å være vesentlig del av implementeringskvaliteten. For å hjelpe skolene med å få til en målrettet og planmessig

implementeringsprosess ble rektorene kurset i implementeringsstrategier i tilknytning til oppstarten av prosjektet. Vi ser imidlertid at tiden de hadde til rådighet etter kurset har vært knapp og at det har vært vanskelig å få til en målrettet og planlagt prosess dette året. Dette gjenspeiler seg blant annet i at det er få eller ingen som har fått tiltakene integrert i skolens planer og målsettinger. Et annet påfallende trekk vi finner ved mange av tiltaksskolene er at det har vært betydelige endringer i skolens ytre organisatoriske betingelser i løpet av de siste årene. Ved flere skoler har det vært skifte i ledelsen, trusler om nedleggelse, samt at en del skoler er slått sammen til større enheter. Disse omrokkingene har nok vært med å påvirke hverdagen og arbeidssituasjonen for både ledelsen og den enkelte ansatte, og dermed også hvordan tiltakene blir møtt og mottatt i organisasjonen. Noen av de nye skolelederne har «arvet» tiltakene, mens andre kanskje har nok med å prøve å samle den nye organisasjonen.

Det positive er at vi ser spor av at det er tatt en del grep i alle skolene for å sikre en mer målrettet prosess neste år, for eksempel gjennom at enkelte skoler har et tydeligere fokus på å innlemme tiltakene i skolens ordinære planer. Til neste datainnsamling våren 2018 ser vi det som hensiktsmessig å etterspørre informasjon om hvorvidt aktiviteter knyttet til Nærværsteam og Drømmeskole er implementert i årshjul/årsplaner. Det bildet som tegner seg våren 2017, er at oversettelsen fra én type organisering av frafalls- og elevmiljøarbeid over i en ny, har til dels vært krevende for flere av skolene. Alt i alt har det likevel vært overraskende lite uttrykt motstand i den første fase av implementeringsprosessen.

7.3.1 Tiltakene møter ikke en «tom» organisasjon

I dette prosjektet er begge tiltak tenkt som del av en skoleutviklingsprosess. I flere av skolene har vi sett at det tar tid og krefter å få etablert tiltakene Nærværsteam og Drømmeskolen på en fast og forutsigbar måte. Det å implementere nye tiltak i en organisasjon er en kompleks og tidkrevende prosess. En viktig forutsetning for å starte en slik prosess er skolens «readiness». Det vil si i hvilken grad det eksisterer strategier og strukturer som kan støtte oppunder prosessen (Mihalic et al., 2004; Oterkiil & Ertesvåg, 2012), for eksempel ledelse, samarbeidsklima, teamstrukturer, interne målsettinger og motivasjon. I tillegg er det også viktig at det nye møter et identifisert behov i den aktuelle skole.

Mange skoler melder om at de allerede har mange tiltak som ligner både på deler av det som ligger i Drømmeskolen og det Nærværstemaet skal gjøre. I utgangspunktet skulle nettopp det at tiltakene kan erstatte eller inkorporere allerede eksisterende praksis være positivt for en implementeringsprosess. Tidligere forskning viser at jo mer kompatibel tiltaket er i forhold til eksisterende praksiser og kunnskap, dess enklere er det å implementere det i praksis kunnskap (J. Durlak & DuPre, 2008). Når det likevel ikke er tilfelle kan dette henge sammen med at det ikke er allokert nok tid til å sette seg inn i det nye for å klare å se hvordan det en har kan passe sammen med eller byttes ut mot det gamle. Rørvik (2009) peker på at i slike prosesser har ledelsen en viktig rolle i forhold til å «oversette» det nye inn i skolen. Her er også skoleeier viktig som en støttespiller for ledelsen. Fra skoleeierens side er det å legge til rette for et bedre psykososialt miljø i skolen et satsingsfelt. Det betyr at dette er en felles målsetting for begge nivåer som gir et godt utgangspunkt for en slik støtte. En utfordring har likevel vært å få «fredet» skolene for andre tiltak skoleeier har som sine satsningsområder i perioden, eller enda mer utfordrende, politisk styrte tiltak som har samme målgruppe som Drømmeskolen og Nærværsteam, noe som gjør at det har vært krevende for en del skoler å sikre et fokus på dette satsningsområde.

Det er i seg selv en krevende prosess å overføre og omsette et kunnskapsbasert tiltak til praksis. Organisasjoner vil alltid måtte tilpasse det nye til det eksisterende. Målsettingen må likevel være at disse tilpasningene er i tråd med tiltakets intensjoner og ikke for store. En måte å se dette på, med inspirasjon fra de teoretiske retningene som gjerne refereres til som nyinstitusjonalisme (DiMaggio & Powell, 1983; Røvik, 1998, 2007), er å betrakte Drømmeskole og Nærværsteam som en form for kunnskapsbaserte «organisasjonsoppskrifter». Det er kulturelle forestillinger og organiseringsmåter som har hatt suksess i noen bestemte organisatoriske betingelser, og som søkes oversatt og tilpasset nye organisatoriske omgivelser. En vesentlig innsikt fra denne litteraturen er at organisasjonsoppskrifter omformes underveis, fordi de nødvendigvis må tilpasses lokale forhold. Konkrete uttrykk for dette er at Drømmeskole og Nærværsteam aldri møter "tomme organisasjoner", som møter dem med åpne armer for å implementere tiltakene. Tvert imot skal tiltakene i hvert enkelt tilfelle tilpasses, justeres og føyes inn i lokale organisasjoner med hver sine særegenheter, sine spesifikke lokale styringsformer og arbeidsfordeling internt. Innføringen av tiltakene møter i noen tilfeller skepsis og motstand fra ansatte og ledere, som med rette eller urette opplever sine oppgaver, sin rolle eller sin posisjon i organisasjonen truet eller utfordret av tiltakene. Dette understøtter behovet for at implementeringsprosesser forankres og ledes (Larsen & Samdal, 2008). Samlet sett viser prosessevalueringen at det kun er tre skoler som kan identifiseres som skoler med høy grad av implementering, noe som vi også ser har påvirket effekten av tiltakene.

Resultatene viser også at det på tvers av intensjonene med Nærværsteamene, som var å restrukturere og systematisere den oppfølging skolene hadde i forhold til «risikoelever», har opprettelsen av nærværsteam for de fleste skolene ført til at nærværsteamene har lagt seg oppå eksisterende strukturer snarere enn at det eksisterende har blitt endret for å tilpasse seg nærværsteam. Med andre ord ser det tilsynelatende ut til at de har implementert tiltaket, men ikke integrert det i det eksisterende. Skolene har brukt mye tid på å finne frem til arbeidsdelinger mellom nærværsteam og de strukturene de har hatt fra før, men på intervju tidspunktet var det fremdeles flere av skolene som var i prosess for å finne frem til hvordan nærværsteamene skulle arbeide og hvordan målgruppen skulle følges opp. Denne uklarheten kan skyldes at en ikke opplever at tiltaket er tydelig nok og en ser at implementeringen av Nærværsteamet nok var mer krevende enn en forutså. Det vi fra prosjektledelsen anså som en enkel omorganisering av interne ressurser, viste seg noen steder å påvirke og «rokke» ved veletablerte strukturer. I tillegg var det nok for noen litt uklart hva som var «innholdet» i begge tiltakene.

Et springende punkt for flere av skolene ser ut til å være skillet mellom karriere- og sosialpedagogisk rådgivning. Ingen av skolene hadde et slikt skille i utgangspunktet, men flere er i en prosess med å skille dette fra hverandre. Typisk vil da de rådgiverne som har sosialpedagogisk ansvar inngå i teamet, mens karriererådgiving holdes utenfor. I flere av teamene er det et ønske fra teamene selv om å dele rådgiverfunksjonen, men de opplever at skolens ledelse ikke legger til rette for dette. Et aspekt i forlengelsen av dette er synet på at elever som følges opp er «dine» og «mine» elever versus «våre» elever. Teammedlemmer fra skoler som erfarer både mangel på deling av rådgivertjenesten og oppfølging av bestemte elever, opplever dette som et hinder for å få teamet til å fungere etter hensikten.

Men til tross for dette indikerer resultatene på de individuelle indikatorene at de går i den retning vi ønsker. Det kan derfor se ut til at elevene ikke har blitt skadelidende av at organiseringen ikke er helt på plass. For uavhengig av hvor langt skolene har kommet med Nærværsteamene, har opprettelsen av teamene ved enkelte av skolene tydeliggjort hvem som har ansvaret for å følge opp elevgruppen. I tillegg rapporterer helsesøster at bruken av Kidscreen har gitt et godt verktøy for å identifisere de som har virkelige behov. Men overgangen fra en individbasert til et kollektivt og systematisert oppfølgingssystem, det vil si en overgang fra at den enkelte rådgiver, helsesøster eller andre har hatt sitt system for å følge opp enkelt elever til en situasjon der teamene/elevtjenesten klargjør et felles oppfølgingssystem, har vært krevende for skolene. Ingen av skolene kan sies å ha klart denne overgangen fullt ut. Dette understøttes av resultatene av vurderingen av implementeringsgraden i den enkelte skole, der kun et fåtall kommer i kategorien middels på dette tiltaket og ingen i høy.

Samlet sett er det viktig å merke seg at en implementeringsprosess er en langsom og dynamisk prosess som tar år, og at implementering av tiltakene avhenger av hvilken støtte og oppslutning de får fra skolens ledelse (J. Durlak & DuPre, 2008; Larsen, 2005). Dette kommer til uttrykk gjennom hva som sies og hvilken informasjon som går ut til skolens ansatte. I dette ligger holdnings- og formidlingsarbeid, og at skolens ledelse gir legitimitet og oppmerksomhet til de prosesser som er satt i gang. Det er derfor viktig at tiltakene holdes synlig i organisasjonen over tid, og at en legger vekt på å evaluere og opprettholde «trykket». En blir ikke ferdig implementert. Og hensikten med tiltakene må være at de skal integreres som en del av skolens ordinære praksis og etterhvert bli en del av den daglige praksis. Men det er viktig å være oppmerksom på at praksis endres veldig langsomt. Coburn (2004) fant i sin studie at endringsforslag hadde en modningstid på flere år før de slo ut i endret praksis. Hun viser også at sannsynligheten for å lykkes øker dramatisk med ledelsens tålmodighet, dvs. hvor *lenge* man makter å opprettholde endringstrykket i organisasjonen (Coburn, 2004). Vi ser derfor at dette også blir et viktig moment å følge opp i 2018.

8 ANBEFALINGER/PRAKTISKE IMPLIKASJONER

Gjennom det omfattende analysearbeidet krystalliserte det seg ut en del momenter i de ulike tiltakene som bør revideres eller tydeliggjøres i fortsettelsen. I det følgende presenteres anbefalinger for videreutvikling av de ulike tiltakene med tanke på å bedre implementeringen og en mer helhetlig integrering i skolen.

8.1 Hva kan gjøres mer av og annerledes i Drømmeskolen?

Midt-time og avsatte møtepunkter for mentor og mentorklasse på årsplanen: Flere ressurspersoner, lærere og rektorer opplever mentorordningen som det kanskje viktigste enkeltelementet i Drømmeskolen. Samtidig er mangel på tid en utfordring. Flere ressursgruppekoordinatorer sier at det vanskelig å samle mentorene, og peker på at en felles midt-time for hele skolen ville ha løst dette problemet. Flere elever og mentorer etterlyser også mer tid til å være sammen, særlig i starten av skoleåret. De kunne for eksempel ønske at mentorene kunne være med Vg1 på overnattingstur ved skolestart. Ved en skole kom mentorene på overraskelsesbesøk på overnattingsturen, men dette ble gjort på eget initiativ på kveldstid. Et annet moment som kommer frem i datamaterialet er viktigheten av at drømmeskoleaktivitetene kommer inn på skolens årsplan eller årshjul.

Rolleavklaring og avklaring av elevmentorenes ansvar og mandat: Det er, som vi har vært inne på i analysen, viktig med en tydelig rolleavklaring mellom mentorer, kontaktlærere og medlemmer av ressursgruppa, særlig hva gjelder planlegging og gjennomføring av Drømmeklassen 1 og 2. Noen lærere og rektorer er også opptatt av at det er en grense mellom elevmentor og de voksnes rolle med tanke på hva man skal forvente av mentorene. Ved to skoler har for eksempel mentorer gjennomført elevsamtaler liknende de som kontaktlærer gjennomfører med sine elever. Noen mentorer sier de har formidlet til sine mentorklasser at dersom noen har problemer så kan de komme til dem fordi de har taushetsplikt. Samtidig er de ikke godt trent på hva de skal gjøre i slike situasjoner. Dette gjelder også de mentorene som i stor grad har blitt overlatt til seg selv med å gjennomføre Drømmeklassen 1 og 2. I disse øktene kan det komme opp saker som de som elever ikke er trent til å takle. Det er viktig at slike scenarier er tenkt og snakket nøye gjennom.

Noen kontaktlærere og ressurspersoner har opplevd at de må skåne enkelte elevmentorer fordi de tar på seg for mye. Noen av dem er ildsjeler som ikke selv setter begrensninger. Da er det viktig at de voksne ser dette.

Justere de skriftlige veilederne: Flere kontaktlærere og noen elever synes Drømmeklassen 1 kom for sent på høsten med tanke på at den inneholder bli-kjent-aktiviteter og at det ble kunstig å vente to-tre uker med navneleker. Intervjumaterialet viser at Drømmeklassen 1 og 2 er gjennomført på forskjellige måter og til ulikt tidspunkt. Det er også en ulik oppfatning av hva som er Drømmeklassen 1 og hva som er bli-kjent-leker. Det er store forskjeller med tanke på hvordan skolene, ressursgruppa og elevmentorene har brukt det skriftlige materialet som noen ganger refereres til som *permen fra Voksne for Barn*. Noen opplever materialet for

omfattende med tanke på å få en konkret forståelse av hva som er kjernen i Drømmeklassen 1 og 2. Hva er obligatorisk og hva er frivillig plukklister?

I lys av dette kan det være en idé å lage en kortversjon av veilederne for de ulike aktivitetene med en sjekkliste med kulepunkter på hva som er skal- og kan-oppgaver. Det er også, som tidligere nevnt, viktig at veilederne til henholdsvis kontaktlærere, ressursgruppe og elevmentorer er entydige med tanke på hva som er de ulike aktørenes oppgaver og roller.

8.2 Hva kan gjøres mer av eller annerledes i Nærværsteam?

Tiden før oppstart av tiltaket Nærværsteam ved skoleåret 2015/16 var, som sagt, knapp. Dette gir, selvfølgelig, noen betingelser for hva man skal kunne forvente av implementeringen av Nærværsteamet på den enkelte skole det første året. Vi vil her trekke fram noen forhold vi mener det er særlig viktig å holde fokus på i det videre arbeidet med og utviklingen av implementeringen av tiltaket.

For enkelte skoler er det praktisk utfordrende å **samlokalisere** Nærværsteamet. Vi anbefaler likevel skolene i størst mulig grad å forsøke å få dette til. Dette er viktig både ut mot elever og andre ansatte, men også for samarbeidet internt i teamet.

Det er behov for mer **tydeliggjøring og konkretisering** av både rutiner, roller og ansvarsområder hos de fleste skolenes Nærværsteam. Helt konkret; *hvem gjør hva*; både i arbeid med enkeltelever, i samarbeid med lærere, og internt i teamet. Hva er kontaktlærers ansvar og hva er Nærværsteamet ansvar, hva skal opp i Nærværsteam og hva skal behandles i andre fora. Flere av skolene som har innført Nærværsteam er relativt små skoler. Å skape for mye byråkrati, for mange skjemaer eller for stor avstand mellom Nærværsteamet og skolen i øvrighet, mener vi derfor verken er nødvendig eller hensiktsmessig.

Det er viktig å sørge for at **Kidscreen** blir gjennomført litt utpå høsten, og at man sørger for at elever som man ser har behov for det og som takker ja til tilbud om det får oppfølging så raskt som mulig.

Informasjon kan sjeldent gis for ofte og for mange ganger. Jevnlig å informere, både i kollegiet og ut i klassene, om Nærværsteamet og dets roller og oppgaver, ser vi som viktig. Å komme ut til grunnskolene og ned i 9.klasse for å informere elever og foreldre er også viktig med tanke på en god overgang inn o videregående opplæring.

Å ha, som enkelte av skolenes team har, en ukeoversikt eller gullapper med kontaktinformasjon på kontordørene til Nærværsteamet utgjør en viktig **lavterskel** for elever å kunne kontakte noen fra teamet for å gjøre avtaler hvis ingen fra teamet er tilstede eller opptatt når elevene banker på.

9 KONKLUSJON

Vi finner ingen signifikante effekter av tiltakene dette første året. Det kan skyldes både det at vi ikke fanger indikatorene godt nok med de målene vi har, men også manglende implementering. Det er mange årsaker til at implementeringen har vært krevende. Dette er både relatert til innholdet i selve tiltakene, samt organisatoriske forhold både i og utenfor skolen. For begge tiltak finner vi at tid til planlegging og forankring av implementeringen har vært en påvirkende faktor. I tillegg fant vi at det var stor grad av uklarheter i forhold til roller og ansvarsområder, selve innholdet i tiltakene og dermed også den konkrete gjennomføringen. Både når det gjelder Drømmeskolen og Nærværsteam, ser det ikke ut til at noen av skolene har vært gjennom en særlig omfattende forankringsprosess. Aksepten i skolene er likevel iøynefallende. Til tross for lav eller fraværende forankring av beslutningene i de fleste av skolene, har vi ikke registret noen steder at de ansatte direkte motarbeider eller opponerer mot implementeringen av de to tiltakene.

Et annet påfallende trekk vi finner ved mange av tiltaksskolene er at det har vært betydelige endringer i skolenes ytre organisatoriske betingelser i løpet av de siste årene. Spesielt det at det ved flere skoler har vært et skifte i ledelsen, trusler om nedleggelse, samt at en del skoler er slått sammen til større enheter. Disse omrokkingene har nok vært med å påvirke hverdagen og arbeidssituasjonen for både ledelsen og den enkelte ansatte, og dermed også hvordan tiltakene blir møtt og mottatt i organisasjonen.

Men vi ser også spor av at skolene er i god prosess i forhold til neste års gjennomføring av tiltakene. Vi forventer derfor at implementeringen blir styrket på alle skoler for neste årskull, og at vi derfor kan finne effekter på hele utvalget ved neste datasamling. Gitt at skolene klarer å få på plass bedre rolleavklaring, tettere koblinger mellom tiltakene i de skolene som har begge, samt at tiltakene i større grad integreres i skolens planer og årshjul.

10 REFERANSER

- Andersen, S., Bjørnset, M., Reegård, K., & Rogstad, J. (2017). Fraværet er redusert, men... Tilpasninger og konsekvenser av fraværgrensen i videregående opplæring (Vol. 33): FAFO.
- Anvik, C., & Gustavsen, A. (2012). Ikke slipp meg-unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid. *Report*, 13, 12.
- Anvik, C., & Waldahl, R. (2016). Når noen må ta regien. Om unge med psykiske helseproblemer: utfordringer, tiltak og samhandling på Island, Færøyene og i Norge.
- Bakken, A. (2017). Ungdata. Nasjonale resultater 2017 *NOVA Rapport 10/17*. Oslo: NOVA.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Berg, H., & Thorbjørnsrud, T. (2009). Hvorfor blir det flere unge uføre? *Søkelys på arbeidslivet*, 3(26), 389-399.
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). Ble elevene bedre skrivere. *Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*.
- Birkeland, M. S., Breivik, K., & Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 70-80.
- Brage, S., & Thune, O. (2015). Ung uførhet og psykisk sykdom. *Disability and mental health illness in youth (English title)*. *Arb Og Velferd*, 37-49.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of education*, 77(3), 211-244.
- Cole, P. (2008). Inquiry into effective strategies for professional learning. Retrieved 10 November, 2015, from www.curriculum.edu.au/leader/abstracts,58.html?issueID.11504
- Daft, R. L. (1999). *Leadership: Theory and practice*: Harcourt College Pub.
- Danielsen, A. G. (2011). Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk epidemiologi*, 20(1).
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Danielsen, A. G., & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. In R. J. Krumsvik & R. Säljö (Eds.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Dufrene, B., Noell, G., Gilbertson, D., & Duhon, G. (2005). Monitoring implementation of reciprocal peer tutoring: Identifying and intervening with students who do not maintain accurate implementation. *School Psychology Review*, 34(1), 74.
- Durlak, J., & DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- 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.
- Easton, L. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta kappan*, 89(10), 755-761.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of adolescent psychology*.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 21(1), 225-241.
- Fewtrell, M. S., Kennedy, K., Singhal, A., Martin, R. M., Ness, A., Hadders-Algra, M., . . . Lucas, A. (2008). How much loss to follow-up is acceptable in long-term randomised trials and prospective studies? *Archives of Disease in Childhood*, 93(6), 458-461.
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

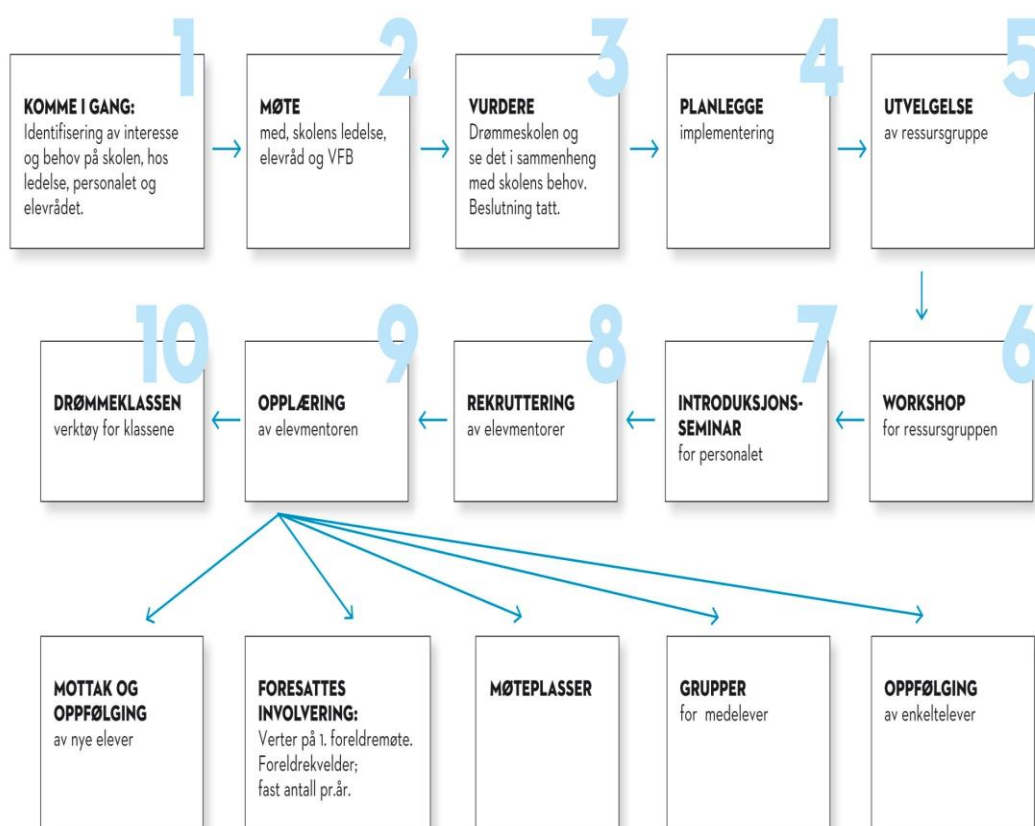
-
- Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*: McGraw-Hill Education (UK).
- Fullan, M. G. (2001). *Leading in a culture of change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Graham, J. W. (2009). Missing Data Analysis: Making It Work in the Real World. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576. doi:<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Greenwood, C. R., Tapia, Y., Abbott, M., & Walton, C. (2003). A Building-Based Case Study of Evidence-Based Literacy Practices: Implementation, Reading Behavior, and Growth in Reading Fluency, K—4. *The Journal of Special Education*, 37(2), 95-110.
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V., & Forster, R. (2014). Effects of student participation in school health promotion: a systematic review. *Health Promotion International*, 32(2), 195-206.
- Grøholt, E. (2014). Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge. *Folkehelseinstituttet, Oslo*.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*: Routledge.
- Helland, M. J., & Mathiesen, K. S. (2009). 13–15 åringer fra vanlige familier i Norge—hverdagsliv og psykisk helse. *Oslo: Folkehelseinstituttet*.
- Holsen, I., Larsen, T., Tjomsland, H. E., & Servan, A. K. (2015). Exploring the importance of peers as leaders in the Dream School Program: from the perspectives of peer leaders, teachers and principals. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(1), 4-16.
- Holsen, I., Larsen, T., & Årdal, E. (2016). Pilotevaluering II av Drømmeskolen 2014-2016. En effekt- og prosessevaluering i tre videregående skoler. Bergen: Department of Health Promotion and Development, University of Bergen.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2013). *Innovation up close: How school improvement works*: Springer Science & Business Media.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher-student relationship, student mental health, and drop-out from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3.
- Kristman, V., Manno, M., & Côté, P. (2004). Loss to follow-up in cohort studies: how much is too much? *European Journal of Epidemiology*, 19(8), 751-760.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St. 28 (2015-2016). Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Larsen, T. (2005). Evaluating principals' and teachers' implementation of second step. *Unpublished doctoral dissertation. Bergen, Norway: University of Bergen*.
- Larsen, T. (2017). Viktige forutsetninger for implementering av programmer og tiltak i skolen. Retrieved from Forebygging.no website: <http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Viktige-forutsetninger-for-implementering-av-programmer-og-tiltak-i-skolen/>
- Larsen, T., Lamer, K., Mørk, W. T., Olweus, D., & Hella, S. (2006). Prinsipper og strategier for implementering. In T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. Larsen & K. Rørnes (Eds.), *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergruppen oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Larsen, T., & Samdal, O. (2008). Facilitating the implementation and sustainability of second step. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 187-204.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Individual bases of adolescent development* (Third ed., Vol. 1, pp. 524–558).
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., . . . Ma, L. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 567-570.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg-bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011.
-

- Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D., & Elliott, D. (2004). Successful program implementation: Lessons from Blueprints. *Juvenile Justice Bulletin*, 2004(July), 1-12.
- Mørch, W. T. (2012). Implementering av evidensbaserte tiltak i barnevernet. *Norges Barnevern*, 89(3), 136-150.
- Olsen, T., & Gundersen, K. (2012). Implementering av ART. Kvalitetssikrende retningslinjer og rutiner. Oterkiil, C., & Ertesvåg, S. K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Education Inquiry*, 3(1), 71-92.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39.
- Pratt, S., & George, R. (2005). Transferring friendship: girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & society*, 19(1), 16-26.
- Ramsdal, G., Gjærum, R. G., & Wynn, R. (2013). Dropout and early unemployment. *International Journal of Educational Research*, 62, 75-86.
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt* PhDUniversitetet i Stavanger, Stavanger. (156)
- Rutter, M. (1982). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*: Harvard University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Rørvik, K. A. (2009). Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte. Tønsberg/Oslo: PriceWaterhouse Cooper AS.
- Røvik, K. A. (1998). Moderne organisasjoner: Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*: Universitetsforlaget.
- Samdal, O., & Rowling, L. (2011). Theoretical and empirical base for implementation components of health-promoting schools. *Health Education*, 111(5), 367-390.
- Samdal, O., & Rowling, L. (2014). Implementation Strategies to Promote and Sustain Health and Learning in School. In V. Simovska & P. Mannix-McNamara (Eds.), *Schools for Health and Sustainability. Theory, Research and Practice* (pp. 233-252). Dordrecht: Springer.
- Settortobulte, W., & Gaspar de Matos, M. (2004). Peers and health. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settortobulte, O. Samdal & V. B. Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (Vol. 4, pp. 178-183): WHO.
- Skoleproffene. (2016). *Forandre med varme. Råd for trivsel i skolen*. Oslo: Forandingsfabrikkens Forlag
- Slavin, R., & Smith, D. (2009). The relationship between sample sizes and effect sizes in systematic reviews in education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 500-506.
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the P value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279-282.
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2014). Reducing threats to validity by design in a nonrandomized experiment of a school-wide prevention model. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(4), 235-246.
- Thrana, H. M., Anvik, C. H., Bliksvær, T., & Handegård, T. L. (2009). Hverdagsliv og drømmer. *For unge som står utenfor arbeid og skole*.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701-713.
- Voksne for Barn. (2017). Drømmeskolen. Retrieved 07.09., 2017, from http://www.vfb.no/no/vart-arbeid/psykisk-helse-i-skolen/drommeskolen/Dr%C3%B8mmeskolen.b7C_wtLM4L.ips

11 VEDLEGG

Vedlegg 1. Implementeringsstrategi for Drømmeskolemodellen

DRØMMESKOLEN



Vedlegg 2. COMPLETE-studiens spørreskjema

Vedlegg 2.1 Spørreskjema for nullpunktsmåling august 2016

Ved å svare på disse spørsmålene, vil du hjelpe oss med å finne ut mer om det sosiale miljøet i klassen og ved skolen. I tillegg vil vi gjerne vite mer om ungdoms motivasjon, deltagelse, forventninger til videregående, trivsel og bruk av sosiale medier. Svarene dine skal være hemmelige. Opplysningene behandles konfidensielt, og det er kun forskergruppen som har tilgang til svarene. Ingen på skolen vil få lov til å se ditt spørreskjema. Ved å delta samtykker du også til at informasjon om studieretning, kjønn, karaktersnitt, fravær og eventuell årsak til frafall fra skoleeiers register kobles sammen med spørreskjema. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og være anonymt på forskernes hånd.

Les hvert enkelt spørsmål, og svar så ærlig som du kan. Selv om noen spørsmål virker veldig like, er det viktig at du svarer på alle. Hvis du har spørsmål, spør en av forskerne som er tilstede.

2. ID:

3. I hvilken måned ble du født?

(Oppgi kun ett svar)

Janu ar	Febr uar	Mars	April	Mai	Juni	Juli	Augu st	Sept embe r	Okto ber	Nove mber	Dese mber
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hvilket år er du født? (eks. 1999)

(Oppgi verdi mellom 1990 og 2005)

5. Kjønn:

(Oppgi kun ett svar)

Jente

Gutt

Annet

6. Har du tenkt å fortsette på videregående skole neste år?**(Oppgi kun ett svar)**

- Ja
- Sannsynlig
- Lite sannsynlig
- Nei
- Annet

7. I hvilket land er du og dine foreldre født?**(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)**

	I Norge	I Sverige, Finland, Danmark eller Island	Annet land i Europa	Annet land utenfor Europa	Vet ikke
Du	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Far	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Hvem bodde du sammen med det siste halvåret i tiende klasse på ungdomskolen?**(Oppgi kun ett svar)**

- Begge foreldrene mine
- Bare mor
- Bare far
- Litt hos hver
- Mor og stefar/mors samboer
- Far og stemor/fars samboer
- Annet, hvis ingen av alternativene

9. Hvor ofte er du involvert i det følgende på fritiden?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Aldri eller nesten aldri	En gang i måneden	Hver uke	Daglig eller nesten daglig
Snakke med foreldrene mine om samfunnsspørsmål eller politikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se på TV for å bli informert om nasjonale og internasjonale nyheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese aviser for å bli informert om nasjonale og internasjonale nyheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakke om politikk eller samfunnsspørsmål med venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruke internett til å bli informert om nasjonale og internasjonale nyheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakke med foreldrene mine om hva som skjer i andre land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakke med venner om hva som skjer i andre land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i en ungdomsklubb (som f.eks. ten sing, korps, politisk ungdomsparti, miljøverngruppe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Hvor ofte deltar du vanligvis i disse typene organiserte aktiviteter på fritiden?

(Med organiserte aktiviteter mener vi aktiviteter som er drevet av idrettsklubber, andre klubber eller organisasjoner)

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Holder ikke på med denne typen aktivitet	2-3 ganger i måneden eller sjeldnere	Omtrent 1 dag i uken	2 ganger i uken eller oftere
Organisert lagidrett (for eksempel fotball, håndball, basketball, ishockey)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiserte individuelle fysiske aktiviteter (for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

eksempel svømming, sykling, kampsport, friidrett, turn, dans, langrenn)

Organiserte musikk- og dramaaktiviteter i grupper (for eksempel korps, kor, band, teatergruppe)

Organiserte individuelle musikkaktiviteter (for eksempel spille et instrument, ta musikktimer)

Andre organiserte aktiviteter i grupper (for eksempel kirkelige aktiviteter, speider)

11. Nedenfor er noen spørsmål om hvordan du synes du selv er. Klikk på det svaralternativet som passer best for deg.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Stemmer svært godt	Stemmer nokså godt	Stemmer nokså dårlig	Stemmer svært dårlig
Jeg synes jeg er like smart som andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er ganske vanskelig å få venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg klarer å få virkelig nære venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte skuffet over meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ganske sein med å bli ferdig med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har mange venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg kan gjøre det bra i nesten hvilken som helst ny sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en nær venn som jeg kan dele hemmeligheter med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker ikke den måten jeg lever livet mitt på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg gjør det svært godt på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre ungdommer har vanskelig for å like meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Nedenfor er noen spørsmål om hvordan du synes du selv er. Klikk på det svaralternativet som passer best for deg.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Stemmer svært godt	Stemmer nokså godt	Stemmer nokså dårlig	Stemmer svært dårlig
Jeg synes jeg er bedre i sport enn andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en venn som jeg kan dele ting med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er stort sett fornøyd med meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vansker med å svare riktig på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er populær blant jevnaldrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes jeg ser bra ut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er vanskelig å få venner som jeg kan stole på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg er ganske intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jevnaldrende godtar meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker utseende mitt veldig godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ikke noen god venn som jeg kan dele virkelig personlige ting med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er svært fornøyd med hvordan jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Hvor mange nære gutte- og jentevenner har du nå for tiden?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ingen	En	To	Tre eller flere
Gutt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Nedenfor er noen spørsmål om dine venner og om deg selv. Klikk på det som passer best på deg fra 1 (ikke i det hele tatt) til 5 (veldig godt).

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 (Ikke i det hele tatt)	2	3	4	5 (Veldig godt)
Hvor godt uttrykker du dine meninger når de andre i klassen er uenig med deg?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt blir du venner med andre jevnaldrende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt kan du ta en prat med en ukjent person?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt kan du samarbeide i overensstemmelse med de andre i klassen din?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt holder du på vennskap med andre jevnaldrende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt kan du fortelle om en morsom hendelse til en gruppe jevnaldrende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt kan du fortelle andre jevnaldrende at de gjør noe som du ikke liker?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine venner er gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine venner bryr seg om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Hvor god råd har din familie?

(Oppgi kun ett svar)

- Svært god råd
- God råd
- Middels god råd
- Ikke særlig god
- Dårlig råd

16. Hvor enig eller uenig er du i det følgende?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Vet ikke	Uenig	Helt uenig
Jeg har mange gode samtaler med mine foreldre/foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I min familie føler jeg meg betydningsfull og viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte gir meg hjelp og støtte når jeg trenger det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Hvordan passer utsagnene nedenfor på dine foreldre/foresatte? (Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Stemmer svært dårlig	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ganske godt	Stemmer svært godt
Mine foreldre/foresatte synes jeg skal ta videregående opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte syntes jeg skulle velge utdanningsprogram i videregående selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte går ofte på foreldremøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte er svært interessert i skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte synes det er viktig at jeg gjør leksene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte hjelper meg sjeldent med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Hvor viktig er det følgende for deg i ditt liv? Skalaen går fra "Ikke viktig" til "veldig viktig". Klikk en gang for hver linje. (Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ikke viktig	Litt viktig	Vet ikke	Ganske viktig	Veldig viktig
Hjelpe andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bidra til å gjøre verden til et bedre sted å leve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bidra til at det blir mindre sult og fattigdom i verden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sørge for at alle mennesker blir rettferdig behandlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stå opp for at alle har de samme rettighetene og mulighetene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjøre det jeg mener er rett, selv om vennene mine gjør narr av meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stå opp for det jeg tror på, selv om det er upopulært	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakke sant, selv om det ikke er lett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akseptere konsekvensene av mine handlinger når jeg gjør noe feil eller dumt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjøre mitt beste, selv om jeg har en oppgave jeg ikke liker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gi tid og penger for at andre skal få et bedre liv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Hvor godt beskriver disse påstandene deg? Oppgi hvor godt hver påstand passer til å beskrive deg på en skala fra 1 (Ikke godt) til 5 (Veldig godt).

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 (Ikke godt)	2	3	4	5 (Veldig godt)
Når jeg ser at noen blir utnyttet vil jeg hjelpe dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det plager meg når vonde ting skjer med gode mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det plager meg når vonde ting skjer med alle mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes synd på mennesker som ikke har det jeg har	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg ser at noen blir plaget, synes jeg synd på dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir trist av å se noen som ikke har venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg ser en annen som er såret eller opprørt, synes jeg synd på dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Alle er en del av ulike grupper og fellesskap som for eksempel familier, skoleklasser, nabolag, idrettslag, by, land og storsamfunn. Hvor godt stemmer de følgende utsagnene om hvordan du opplever å være med i slike grupper og fellesskap?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Stemmer helt	Stemmer godt	Stemmer ganske godt	Stemmer noe	Stemmer ikke særlig godt	Stemmer ikke i det hele tatt
Jeg opplever sterk samhörighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever ansvar overfor andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever solidaritet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at det er godt å være en del av et fellesskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at jeg bidrar uten at jeg forventer å få noe igjen for det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at jeg betyr mye for andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at andre betyr mye for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at jeg har tillit til mennesker flest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at vi er avhengige av hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg opplever at jeg er isolert

21. Hvor ofte møter du venner utenom skoletiden?

(Oppgi kun ett svar)

- Sjelden eller aldri
- Mindre enn ukentlig
- Ukentlig

Daglig. Hvor mange ganger i løpet av dagen?

22. Hvor ofte snakker du med vennene dine på telefonen (både huselefon og mobiltelefon)?

(Oppgi kun ett svar)

- Mer enn 3 ganger om dagen
- 2-3 ganger om dagen
- 1 gang om dagen
- 4-6 ganger i uken
- Sjeldnere

23. Hvor ofte tar du kontakt med vennene dine gjennom sosiale medier, som for eksempel Facebook, My Space, Twitter, andre apper (f.eks. Instagram og Snapchat), spill (f.eks. Xbox), YouTube, osv.?

(Oppgi kun ett svar)

- Sjelden eller aldri
- Mindre enn ukentlig
- Ukentlig
- Daglig
- Hele tiden

24. Hvor godt stemmer følgende utsagn med dine erfaringer?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 (Helt usant)	2	3	4	5	6	7 (Helt sant)
Jeg liker å bruke Internett for å prøve ut forskjellige måter å uttrykke meg på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jeg er i stand til å uttrykke min personlighet på nettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan vise en bedre side av meg selv på nettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler jeg kan uttrykke hvem jeg ønsker å være på nettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er visse ting jeg kan si om meg selv mer fritt på nettet enn i virkeligheten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg er på nettet, kan jeg presentere meg selv slik jeg ønsker at andre skal oppfatte meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Hvor godt stemmer følgende utsagn med dine erfaringer?**(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)**

	1 (Helt usant)	2	3	4	5	6	7 (Helt sant)
Ved å være på nettet føler jeg meg mer involvert i hva som skjer med mine venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved å være på nettet kan jeg og mine venner opprettholde vennskapet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved å være på nettet kan jeg forbedre mitt forhold til vennene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg oppmuntrer vennene mine på nettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker nettet for å kommunisere med venner jeg ser regelmessig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å være på nettet hjelper meg å opprettholde min posisjon i vennegjengen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Mobbing

Vi sier at en elev BLIR MOBBET når en annen elev eller flere andre elever sier eller gjør vonde og ubehagelige ting mot han eller henne. Det er også mobbing når en elev blir ertet gjentatte ganger på en måte som han eller hun ikke liker eller når han eller hun med vilje blir holdt utenfor. Men det er IKKE MOBBING når to omtrent like sterke (jevnbrydige) elever slåss eller krangler. Det er heller ikke mobbing når noen blir ertet på en snill og vennskapelig måte.

27. Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen i løpet av det siste skoleåret?**(Oppgi kun ett svar)**

- Jeg er ikke blitt mobbet på skolen i løpet av det siste skoleåret
- Bare en sjelden gang
- 2 eller 3 ganger i måneden
- Omtrent 1 gang i uken
- Flere ganger i uken

28. Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en annen elev/andre elever på skolen i løpet av det siste skoleåret?**(Oppgi kun ett svar)**

- Jeg har ikke mobbet en annen elev/andre på skolen i løpet av det siste

- Bare en sjelden gang
- 2 eller 3 ganger i måneden
- Omtrent 1 gang i uken
- Flere ganger i uken

29. Hvor ofte har du blitt mobbet på skolen i løpet av det siste skoleåret på måtene som er beskrevet her?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Jeg har ikke blitt mobbet på denne måten det siste skoleåret	1 eller 2 ganger	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger i uken
Andre elever har med vilje holdt meg utenfor, stengt meg ute fra venneflokken eller oversett meg helt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre elever har spredd løgner eller falske rykter om meg og prøvd å få andre til å mislike meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er blitt mobbet med ubehagelige ord, kommentarer, tegn eller handlinger som har seksuell betydning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Hvor ofte har du blitt mobbet på følgende måte i løpet av det siste skoleåret?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Jeg har ikke blitt mobbet på denne måten det siste skoleåret	1 eller 2 ganger	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger i uken
Noen sendte stygge meldinger, innlegg på veggen min, eposter og SMS `er, eller laget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

en internettside som gjorde narr av meg

Noen tok ufine eller upassende bilder av meg, uten tillatelse, og la dem på internett

31. Klikk i den boksen som best beskriver hvor ofte du har følt deg slik i løpet av de siste ukene.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid
Jeg er fornøyd med hvordan jeg har det for tiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livet mitt går bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livet mitt er akkurat slik det skal være	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kunne tenke meg å forandre mange ting i livet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skulle ønske livet var annerledes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har et godt liv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg trives med hva som skjer i livet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har det jeg ønsker meg i livet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har det bedre enn de fleste andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Nedenfor er en liste over noen problemer eller plager. Har du vært plaget av noe av dette de siste 14 dagene?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ikke plaget	Litt plaget	Ganske plaget	Veldig plaget
Vært stadig redd og engstelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt deg anspent eller urolig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Følt håpløshet når du tenker på framtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt deg nedenfor og trist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bekymret deg for mye om forskjellige ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Hvor stresset blir du av skolearbeidet (både arbeid du skal gjøre på skolen og lekser)?

(Oppgi kun ett svar)

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- Ganske mye
- Svært mye

34. Hvorfor har du valgt å ta videregående opplæring?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Fordi det er nødvendig med utdanning for å komme videre i livet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi det ikke var noen andre muligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi rådgiver anbefalte meg det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi vennene mine skulle begynne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi det er det alle gjør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg hadde lyst til å gå mer på skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi foreldrene mine ikke ville ha meg hjemme uten noe å gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg ikke får meg jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke hvorfor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Hvordan tror du at det kommer til å gå med deg dette skoleåret?

Dersom ingen av alternativene passer helt, velg det som passer best

(Oppgi kun ett svar)

- Jeg vil fullføre med 5-ere og 6-ere i de fleste fag
- Jeg vil fullføre med 4-ere og 5-ere i de fleste fag
- Jeg vil fullføre med 3-ere og 4-ere i de fleste fag
- Jeg vil fullføre med 2-ere og 3-ere i de fleste fag
- Jeg vil fullføre, og jeg vil få 2-ere i de fleste fag
- Jeg kommer til å gjennomføre, men med karakteren 1 eller ikke vurdering i
- Jeg kommer til å slutte før skoleåret er over

36. Basert på din situasjon det siste året, hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene?**(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)**

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg hadde trengt et innføringsår før Vg1 for å bli bedre faglig forberedt for videregående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hadde det vært mulig ville jeg heller begynt å jobbe etter tiende klasse enn å begynne i videregående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg følte at jeg mestret de fleste fagene i ungdomsskolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg strevde i mange fag, men syntes ikke at skolen og lærerne hjalp meg nok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg strevde så mye med det faglige at jeg vurderte å ikke begynne på videregående opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Går du dette skoleåret på det tilbudet (utdanningsprogrammet/programområdet) og den skolen du helst vil gå på?**(Oppgi kun ett svar)**

- Ja, jeg er elev på det tilbudet og på den skolen jeg helst vil gå på
- Ja, jeg er elev på det tilbudet jeg helst vil, men ikke på den skolen jeg helst vil
- Ja, jeg er elev på den skolen jeg helst vil, men ikke på det tilbudet jeg helst vil
- Nei, jeg er verken elev på det tilbudet eller på den skolen jeg helst vil gå på

38. Hva er den høyeste utdanningen du har tenkt å ta?**(Oppgi kun ett svar)**

- Universitet eller høyskoleutdanning av høyere grad (f.eks. master, lektor, advokat sivilingeniør lege)
- Universitet eller høyskoleutdanning av lavere grad (f.eks. bachelor, lærer, politifolketjeneste ingeniør journalist)

- Videregående skole: studiespesialisering / idrettsfag / musikk, dans og
- Videregående skole: yrkesfag
- Har ikke bestemt meg

Annet

39. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning?

(Oppgi kun ett svar)

- Universitet eller høyskoleutdanning av høyere grad (f.eks. master, lektor, advokat sivilingeniør lege)
- Universitet eller høyskoleutdanning av lavere grad (f.eks. bachelor, lærer, politit sykenleier ingeniør journalist)
- Videregående skole
- Vet ikke

Annet

40. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning?

(Oppgi kun ett svar)

- Universitet eller høyskoleutdanning av høyere grad (f.eks. master, lektor, advokat sivilingeniør lege)
- Universitet eller høyskoleutdanning av lavere grad (f.eks. bachelor, lærer, politit sykenleier ingeniør journalist)
- Videregående skole
- Vet ikke

Annet

41. Nedenfor står noen påstander om hvordan du tenker om deg selv og hva du tenker om å gå på skolen. Sett kryss for hvor enig eller uenig du er i hver enkelt uttalelse.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg gleder meg til å gå på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker å gå på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har det gøy på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alt i alt er jeg glad for at jeg er meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Når jeg blir voksen, er jeg sikker på at jeg vil ha et godt liv

42. Hvor godt liker du deg på skolen akkurat nå for tiden?

(Oppgi kun ett svar)

- Liker meg veldig godt
- Liker meg ganske godt
- Liker meg ikke særlig godt
- Liker meg ikke i det hele tatt

43. I hvilken grad beskriver disse utsagnene hvordan du har det?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I svært stor grad	I ganske stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Jeg har nok kontakt med andre mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg ofte ensom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler ofte at andre ikke forstår meg og min situasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er vanskelig å snakke med mennesker jeg ikke har møtt før	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg ofte ensom selv når jeg er sammen med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at andre bryr seg om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Nedenfor står noen påstander om skolearbeid. Klikk en gang for hver påstand.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg kan gjøre det vanskeligste skolearbeidet dersom jeg går inn for det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dersom jeg har nok tid kan jeg utføre alt skolearbeidet på en god måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan gjøre nesten alt skolearbeidet dersom jeg ikke gir opp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får til skolearbeidet selv om det er vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på å mestre det vi lærer i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at jeg kan finne ut hvordan jeg skal utføre det mest vanskeligste skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. I løpet av forrige skoleår: Hvor ofte hadde du følgende opplevelser når du holdt på med skolearbeid.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Ikke i det hele tatt
Jeg la ned all min energi når jeg holdt på med skolearbeid (som for eksempel lekser, prosjektarbeid, gruppearbeid og annet skolearbeid)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg satt meg selv på prøve når jeg holdt på med skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg arbeidet konsentrert når jeg drev med skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg satt meg mål når jeg holdt på med skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fant ut hvordan jeg kunne nå mine mål i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg planla hvordan jeg skulle gjøre skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. Nedenfor står noen påstander om hva du forventer om klassen og det å gå på skolen. Klikk på et svaralternativ på hver linje for hvor enig eller uenig du er i uttalelsen.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg forventer at elevene i klassen min liker å være med hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at de fleste i klassen min er snille og hjelpsomme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at de andre elever godtar meg som jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at når en elev i klassen min er lei seg, er det alltid noen andre i klassen som vil prøve å hjelpe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at elevene i klassen min behandler hverandre med respekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at jeg får mye oppmuntring og støtte på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at lærerne på skolen oppmuntrer meg til å bli så god som mulig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Nedenfor står noen flere påstander om dine forventninger til dine lærere. Klikk på hver linje for hvor enig eller uenig du er i hver uttalelse.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg forventer at lærerne mine viser tillit til at jeg kan gjøre det bra i faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at lærerne mine gir meg valgmuligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at lærerne mine oppmuntrer meg til å stille spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at lærerne mine lytter til hvordan jeg har lyst til å gjøre ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at jeg føler meg forstått av lærerne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at jeg kan være åpen med lærerne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg forventer at lærerne mine godtar meg som jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har stor tillit til lærerne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at lærerne mine gir meg fullstendige og nøyaktige svar på spørsmålene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forventer at lærerne mine bryr seg om meg som person	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 2.2. Spørreskjema for oppfølgingsmåling mars 2017

1. Spørreskjema

Ved å svare på disse spørsmålene, vil du hjelpe oss med å finne ut mer om det sosiale miljøet i klassen og ved skolen. I tillegg vil vi gjerne vite mer om ungdoms motivasjon, deltagelse, trivsel og bruk av sosiale medier. Svarene dine skal være hemmelige. Opplysningene behandles konfidensielt, og det er kun forskergruppen som har tilgang til svarene. Ingen på skolen vil få lov til å se ditt spørreskjema. Ved å delta samtykker du også til at informasjon om studieretning, kjønn, karaktersnitt, fravær og eventuell årsak til frafall fra skoleeiers register kobles sammen med spørreskjema. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og være anonymt på forskernes hånd.

Les hvert enkelt spørsmål, og svar så ærlig som du kan. Selv om noen spørsmål virker veldig like, er det viktig at du svarer på alle. Hvis du har spørsmål, spør en av forskerne som er tilstede.

2. ID:**3. I hvilken måned ble du født?**

(Oppgi kun ett svar)

Janu ar	Febr uar	Mars	April	Mai	Juni	Juli	Augu st	Sept embe r	Okto ber	Nov ember	Dese mber
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hvilket år er du født? (eks. 1999)

(Oppgi verdi mellom 1990 og 2005)

5. Kjønn:

(Oppgi kun ett svar)

Jente

Gutt

Annet

6. Har du tenkt å fortsette på videregående skole neste år?

(Oppgi kun ett svar)

- Ja
- Sannsynlig
- Lite sannsynlig
- Nei
- Annet

7. I hvilket land er du og dine foreldre født?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I Norge	I Sverige, Finland, Danmark eller Island	Annet land i Europa	Annet land utenfor Europa	Vet ikke
Du	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Far	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Hvem har du bodd sammen med dette skoleåret?

(Oppgi kun ett svar)

- Begge foreldrene mine
- Bare mor
- Bare far
- Litt hos hver
- Mor og stefar/mors samboer
- Far og stemor/fars samboer
- Annet, hvis ingen av alternativene

9. Hvor ofte er du involvert i det følgende på fritiden?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Aldri eller nesten aldri	En gang i måneden	Hver uke	Daglig eller nesten daglig
Snakke med foreldrene mine om samfunnsspørsmål eller politikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se på TV for å bli informert om nasjonale og internasjonale nyheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese aviser for å bli informert om nasjonale og internasjonale nyheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakke om politikk eller samfunnsspørsmål med venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruke internett til å bli informert om nasjonale og internasjonale nyheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakke med foreldrene mine om hva som skjer i andre land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakke med venner om hva som skjer i andre land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delta i en ungdomsklubb (som f.eks. ten sing, korps, politisk ungdomsparti, miljøverngruppe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Hvor ofte deltar du vanligvis i disse typene organiserte aktiviteter på fritiden?

(Med organiserte aktiviteter mener vi aktiviteter som er drevet av idrettsklubber, andre klubber eller organisasjoner)

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Holder ikke på med denne typen aktivitet	2-3 ganger i måneden eller sjeldnere	Omtrent 1 dag i uken	2 ganger i uken eller oftere
Organisert lagidrett (for eksempel fotball, håndball, basketball, ishockey)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiserte individuelle fysiske aktiviteter (for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

eksempel svømming, sykling, kampsport, friidrett, turn, dans, langrenn)

Organiserte musikk- og dramaaktiviteter i grupper (for eksempel korps, kor, band, teatergruppe)

Organiserte individuelle musikkaktiviteter (for eksempel spille et instrument, ta musikktimer)

Andre organiserte aktiviteter i grupper (for eksempel kirkelige aktiviteter, speider)

11. Nedenfor er noen spørsmål om hvordan du synes du selv er. Klikk på det svaralternativet som passer best for deg.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Stemmer svært godt	Stemmer nokså godt	Stemmer nokså dårlig	Stemmer svært dårlig
Jeg synes jeg er like smart som andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er ganske vanskelig å få venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg klarer å få virkelig nære venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ofte skuffet over meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er ganske sein med å bli ferdig med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har mange venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg kan gjøre det bra i nesten hvilken som helst ny sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en nær venn som jeg kan dele hemmeligheter med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker ikke den måten jeg lever livet mitt på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg gjør det svært godt på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre ungdommer har vanskelig for å like meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Nedenfor er noen spørsmål om hvordan du synes du selv er. Klikk på det svaralternativet som passer best for deg.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Stemmer svært godt	Stemmer nokså godt	Stemmer nokså dårlig	Stemmer svært dårlig
Jeg synes jeg er bedre i sport enn andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en venn som jeg kan dele ting med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er stort sett fornøyd med meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vansker med å svare riktig på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er populær blant jevnaldrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes jeg ser bra ut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er vanskelig å få venner som jeg kan stole på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg er ganske intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jevnaldrende godtar meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker utseende mitt veldig godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ikke noen god venn som jeg kan dele virkelig personlige ting med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er svært fornøyd med hvordan jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Hvor mange nære gutte- og jentevenner har du nå for tiden?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ingen	En	To	Tre eller flere
Gutt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Nedenfor er noen spørsmål om dine venner og om deg selv. Klikk på det som passer best på deg fra 1 (ikke i det hele tatt) til 5 (veldig godt).

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 (Ikke i det hele tatt)	2	3	4	5 (Veldig godt)
Hvor godt uttrykker du dine meninger når de andre i klassen er uenig med deg?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt blir du venner med andre jevnaldrende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt kan du ta en prat med en ukjent person?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt kan du samarbeide i overensstemmelse med de andre i klassen din?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt holder du på vennskap med andre jevnaldrende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt kan du fortelle om en morsom hendelse til en gruppe jevnaldrende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor godt kan du fortelle andre jevnaldrende at de gjør noe som du ikke liker?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine venner er gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine venner bryr seg om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Hvor god råd har din familie?

(Oppgi kun ett svar)

- Svært god råd
- God råd
- Middels god råd
- Ikke særlig god
- Dårlig råd

16. Hvor enig eller uenig er du i det følgende?**(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)**

	Helt enig	Enig	Vet ikke	Uenig	Helt uenig
Jeg har mange gode samtaler med mine foreldre/foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I min familie føler jeg meg betydningsfull og viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte gir meg hjelp og støtte når jeg trenger det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voksne i min by/på mitt hjemsted får meg til å føle meg viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voksne i min by/på mitt hjemsted hører på det jeg har å si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Hvordan passer utsagnene nedenfor på dine foreldre/foresatte? (Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Stemmer svært dårlig	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ganske godt	Stemmer svært godt
Mine foreldre/foresatte synes jeg skal ta videregående opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte syntes jeg skulle velge utdanningsprogram i videregående selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte går ofte på foreldremøter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte er svært interessert i skolearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte synes det er viktig at jeg gjør leksene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine foreldre/foresatte hjelper meg sjeldent med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Hvor viktig er det følgende for deg i ditt liv? Skalaen går fra "Ikke viktig" til "veldig viktig". Klikk en gang for hver linje. (Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ikke viktig	Litt viktig	Vet ikke	Ganske viktig	Veldig viktig
Hjelpe andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bidra til å gjøre verden til et bedre sted å leve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bidra til at det blir mindre sult og fattigdom i verden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sørge for at alle mennesker blir rettferdig behandlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stå opp for at alle har de samme rettighetene og mulighetene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjøre det jeg mener er rett, selv om vennene mine gjør narr av meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stå opp for det jeg tror på, selv om det er upopulært	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakke sant, selv om det ikke er lett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akseptere konsekvensene av mine handlinger når jeg gjør noe feil eller dumt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjøre mitt beste, selv om jeg har en oppgave jeg ikke liker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gi tid og penger for at andre skal få et bedre liv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Hvor godt beskriver disse påstandene deg? Oppgi hvor godt hver påstand passer til å beskrive deg på en skala fra 1 (Ikke godt) til 5 (Veldig godt).

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 (Ikke godt)	2	3	4	5 (Veldig godt)
Når jeg ser at noen blir utnyttet vil jeg hjelpe dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det plager meg når vonde ting skjer med gode mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det plager meg når vonde ting skjer med alle mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes synd på mennesker som ikke har det jeg har	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg ser at noen blir plaget, synes jeg synd på dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg blir trist av å se noen som ikke har venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg ser en annen som er såret eller opprørt, synes jeg synd på dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Tenk på noen som kjenner deg godt. Hvordan vil de rangere deg på hver av de følgende påstandene?

(Oppgi bare ett svar per spørsmål)

	Ikke likt meg	Litt likt meg	En del likt meg	Ganske likt meg	Veldig mye likt meg
At jeg vet mye om folk fra andre kulturer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At jeg trives med å være sammen med folk fra en annen kultur en min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Alle er en del av ulike grupper og fellesskap som for eksempel familier, skoleklasser, nabolag, idrettslag, by, land og storsamfunn. Hvor godt stemmer de følgende utsagnene om hvordan du opplever å være med i slike grupper og fellesskap?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Stemmer helt	Stemmer godt	Stemmer ganske godt	Stemmer noe	Stemmer ikke særlig godt	Stemmer ikke i det hele tatt
Jeg opplever sterk samhörighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever ansvar overfor andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at det er godt å være en del av et fellesskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at jeg bidrar uten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

at jeg
forventer å få
noe igjen for
det

Jeg opplever at
jeg betyr mye
for andre

Jeg opplever at
andre betyr
mye for meg

Jeg opplever at
jeg har tillit til
mennesker
flest

Jeg opplever at
vi er
avhengige av
hverandre

21. Hvor ofte møter du venner utenom skoletiden?

(Oppgi kun ett svar)

- Sjelden eller aldri
- Mindre enn ukentlig
- Ukentlig
- Daglig

22. Hvor ofte snakker du med vennene dine på telefonen (både hustelefon og mobiltelefon)?

(Oppgi kun ett svar)

- Mer enn 3 ganger om dagen
- 2-3 ganger om dagen
- 1 gang om dagen
- 4-6 ganger i uken
- Sjeldnere

23. Hvor ofte tar du kontakt med vennene dine gjennom sosiale medier, som for eksempel Facebook, My Space, Twitter, andre apper (f.eks. Instagram og Snapchat), spill (f.eks. Xbox), YouTube, osv.?

(Oppgi kun ett svar)

- Sjelden eller aldri
- Mindre enn ukentlig
- Ukentlig
- Daglig
- Hele tiden

25. Hvor godt stemmer følgende utsagn med dine erfaringer?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1 (Helt usant)	2	3	4	5	6	7 (Helt sant)
Ved å være på nettet føler jeg meg mer involvert i hva som skjer med mine venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved å være på nettet kan jeg og mine venner opprettholde vennskapet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved å være på nettet kan jeg forbedre mitt forhold til vennene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg oppmuntrer vennene mine på nettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker nettet for å kommunisere med venner jeg ser regelmessig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å være på nettet hjelper meg å opprettholde min posisjon i vennegjengen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. I løpet av det siste året, har du...

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Alltid
...syntes at det var vanskelig å ikke sjekke sosiale medier mens du gjorde noe annet (for eksempel skolearbeid)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...følt behov for å bruke sosiale medier oftere og oftere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...følt behov for å sjekke meldinger på sosiale medier oftere og oftere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ikke konsentrert deg på skolen eller mens du gjorde lekser fordi du var på sosiale medier?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ikke fått nok søvn fordi du var på sosiale medier til sent på natten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ikke gitt oppmerksomhet til/ikke brydd deg om folk rundt deg (for eksempel familie eller venner) fordi du var på sosiale medier?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...ikke hatt interesse av hobbyer eller andre aktiviteter fordi du heller ville være på sosiale medier?

...hatt alvorlige problemer på skolen fordi du brukte for mye tid på sosiale medier?

27. Mobbing

Vi sier at en elev BLIR MOBBET når en annen elev eller flere andre elever sier eller gjør vonde og ubehagelige ting mot han eller henne. Det er også mobbing når en elev blir ertet gjentatte ganger på en måte som han eller hun ikke liker eller når han eller hun med vilje blir holdt utenfor. Men det er IKKE MOBBING når to omtrent like sterke (jevnbyrdige) elever slåss eller krangler. Det er heller ikke mobbing når noen blir ertet på en snill og vennskapelig måte.

28. Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen i løpet av de siste månedene?

(Oppgi kun ett svar)

- Jeg er ikke blitt mobbet på skolen i løpet av de siste månedene
- Bare en sjelden gang
- 2 eller 3 ganger i måneden
- Omtrent 1 gang i uken
- Flere ganger i uken

29. Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en annen elev/andre elever på skolen i løpet av de siste månedene?

(Oppgi kun ett svar)

- Jeg har ikke mobbet en annen elev/andre på skolen i løpet av de siste
- Bare en sjelden gang
- 2 eller 3 ganger i måneden
- Omtrent 1 gang i uken
- Flere ganger i uken

30. Hvor ofte har du blitt mobbet på skolen i løpet av de siste månedene på måtene som er beskrevet her?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Jeg har ikke blitt mobbet på denne måten de siste månedene	1 eller 2 ganger	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger i uken
Andre elever har med vilje holdt meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

utenfor, stengt meg ute fra venneflokken eller oversett meg helt

Andre elever har spredd løgner eller falske rykter om meg og prøvd å få andre til å mislike meg

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Jeg er blitt mobbet med ubehagelige ord, kommentarer, tegn eller handlinger som har seksuell betydning

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

31. Hvor ofte har du blitt mobbet på følgende måte i løpet av de siste månedene?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Jeg har ikke blitt mobbet på denne måten de siste månedene	1 eller 2 ganger	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent en gang i uken	Flere ganger i uken
Noen sendte stygge meldinger, innlegg på veggene min, eposter og SMS `er, eller laget en internettside som gjorde narr av meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noen tok ufine eller upassende bilder av meg, uten tillatelse, og la dem på internett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noen tok ufin eller upassende video av meg, uten tillatelse, og la den på internett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Klikk i den boksen som best beskriver hvor ofte du har følt deg slik i løpet av de siste ukene.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid
Jeg er fornøyd med hvordan jeg har det for tiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livet mitt går bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livet mitt er akkurat slik det skal være	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kunne tenke meg å forandre mange ting i livet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skulle ønske livet var annerledes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har et godt liv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg trives med hva som skjer i livet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har det jeg ønsker meg i livet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har det bedre enn de fleste andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Nedenfor er en liste over noen problemer eller plager. Har du vært plaget av noe av dette de siste 14 dagene?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ikke plaget	Litt plaget	Ganske plaget	Veldig plaget
Vært stadig redd og engstelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt deg anspent eller urolig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt håpløshet når du tenker på framtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt deg nedenfor og trist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bekymret deg for mye om forskjellige ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Hvor stresset blir du av skolearbeidet (både arbeid du skal gjøre på skolen og lekser)?

(Oppgi kun ett svar)

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- Ganske mye
- Svært mye

35. Hvorfor har du valgt å ta videregående opplæring?**(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)**

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Fordi det er nødvendig med utdanning for å komme videre i livet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi det ikke var noen andre muligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi rådgiver anbefalte meg det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi vennene mine skulle begynne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi det er det alle gjør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg hadde lyst til å gå mer på skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi foreldrene mine ikke ville ha meg hjemme uten noe å gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fordi jeg ikke får meg jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke hvorfor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Hvordan tror du at det kommer til å gå med deg dette skoleåret?

Dersom ingen av alternativene passer helt, velg det som passer best

(Oppgi kun ett svar)

- Jeg vil fullføre med 5-ere og 6-ere i de fleste fag
- Jeg vil fullføre med 4-ere og 5-ere i de fleste fag
- Jeg vil fullføre med 3-ere og 4-ere i de fleste fag
- Jeg vil fullføre med 2-ere og 3-ere i de fleste fag
- Jeg vil fullføre, og jeg vil få 2-ere i de fleste fag
- Jeg kommer til å gjennomføre, men med karakteren 1 eller ikke vurdering i
- Jeg kommer til å slutte før skoleåret er over

37. Basert på din situasjon det siste året, hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene?**(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)**

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg hadde trengt et innføringsår før Vg1 for å bli bedre faglig forberedt for videregående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hadde det vært mulig ville jeg heller begynt å jobbe etter tiende klasse enn å begynne i videregående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jeg mestrer de fleste fagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg strever i mange fag, men synes ikke at skolen og lærerne hjelper meg nok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg strever så mye med det faglige at jeg vurderer å slutte i videregående opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Går du dette skoleåret på det tilbudet (utdanningsprogrammet/programområdet) og den skolen du helst vil gå på?**(Oppgi kun ett svar)**

- Ja, jeg er elev på det tilbudet og på den skolen jeg helst vil gå på
- Ja, jeg er elev på det tilbudet jeg helst vil, men ikke på den skolen jeg helst vil
- Ja, jeg er elev på den skolen jeg helst vil, men ikke på det tilbudet jeg helst vil
- Nei, jeg er verken elev på det tilbudet eller på den skolen jeg helst vil gå på

39. Hva er den høyeste utdanningen du har tenkt å ta?**(Oppgi kun ett svar)**

- Universitet eller høyskoleutdanning av høyere grad (f.eks. master, lektor, advokat sivilingeniør lege)
- Universitet eller høyskoleutdanning av lavere grad (f.eks. bachelor, lærer, politisyrkenleier ingeniør journalist)
- Videregående skole: studiespesialisering / idrettsfag / musikk, dans og
- Videregående skole: yrkesfag
- Har ikke bestemt meg

Annet

40. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning?**(Oppgi kun ett svar)**

- Universitet eller høyskoleutdanning av høyere grad (f.eks. master, lektor, advokat sivilingeniør lege)

- Universitet eller høyskoleutdanning av lavere grad (f.eks. bachelor, lærer, politisyrkenleier, ingeniør, journalist)
- Videregående skole
- Vet ikke

Annet

41. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning?

(Oppgi kun ett svar)

- Universitet eller høyskoleutdanning av høyere grad (f.eks. master, lektor, advokat, sivilingeniør, lege)
- Universitet eller høyskoleutdanning av lavere grad (f.eks. bachelor, lærer, politisyrkenleier, ingeniør, journalist)
- Videregående skole
- Vet ikke

Annet

42. Nedenfor står noen påstander om hvordan du tenker om deg selv og hva du tenker om å gå på skolen. Sett kryss for hvor enig eller uenig du er i hver enkelt uttalelse.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg gleder meg til å gå på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker å gå på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har det gøy på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alt i alt er jeg glad for at jeg er meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg blir voksen, er jeg sikker på at jeg vil ha et godt liv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gjør ting jeg vet at jeg ikke burde gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vanligvis oppfører jeg meg slik jeg vet jeg skal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Hvor godt liker du deg på skolen akkurat nå for tiden?

(Oppgi kun ett svar)

- Liker meg veldig godt
- Liker meg ganske godt

- Liker meg ikke særlig godt
- Liker meg ikke i det hele tatt

44. I hvilken grad beskriver disse utsagnene hvordan du har det?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	I svært stor grad	I ganske stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Jeg har nok kontakt med andre mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg ofte ensom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler ofte at andre ikke forstår meg og min situasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er vanskelig å snakke med mennesker jeg ikke har møtt før	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg ofte ensom selv når jeg er sammen med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at andre bryr seg om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Nedenfor står noen påstander om skolearbeid. Klikk en gang for hver påstand.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg kan gjøre det vanskeligste skolearbeidet dersom jeg går inn for det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dersom jeg har nok tid kan jeg utføre alt skolearbeidet på en god måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan gjøre nesten alt skolearbeidet dersom jeg ikke gir opp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får til skolearbeidet selv om det er vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på å mestre det vi lærer i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg er sikker på at jeg kan finne ut hvordan jeg skal utføre det mest vanskeligste skolearbeidet

46. I løpet av dette skoleåret: Hvor ofte har du hatt følgende opplevelser når du holder på med skolearbeid.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Ikke i det hele tatt
Jeg legger ned all min energi når jeg holder på med skolearbeid (som for eksempel lekser, prosjektarbeid, gruppearbeid og annet skolearbeid)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg setter meg selv på prøve når jeg holder på med skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg arbeider konsentrert når jeg driver med skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg setter meg mål når jeg holder på med skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg finner ut hvordan jeg kan nå mine mål i skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg planlegger hvordan jeg skal gjøre skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Nedenfor står noen påstander om klassen din og det å gå på skolen. Klikk på et svaralternativ på hver linje for hvor enig eller uenig du er i uttalelsen.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Elevene i klassen min liker å være med hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste i klassen min er snille og hjelpsomme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De andre elevene godtar meg som jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når en elev i klassen min er lei seg, er det alltid noen andre i klassen som vil prøve å hjelpe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elevene i klassen min behandler hverandre med respekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får mye oppmuntring og støtte på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne på skolen oppmuntrer meg til å bli så god som mulig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. Nedenfor står noen flere påstander om dine lærere. Klikk på hver linje for hvor enig eller uenig du er i hver uttalelse.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Lærerne mine viser tillit til at jeg kan gjøre det bra i faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine gir meg valgmuligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine oppmuntrer meg til å stille spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine lytter til hvordan jeg har lyst til å gjøre ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg forstått av lærerne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan være åpen med lærerne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine godtar meg som jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har stor tillit til lærerne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine gir meg fullstendige og nøyaktige svar på spørsmålene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne mine bryr seg om meg som person	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. Les gjennom beskrivelsene nedenfor og tenk på hva som er typisk for din skole og dine lærere. Klikk på det alternativet som passer best med din opplevelse.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Vet ikke	Uenig	Helt uenig
Elever bli behandlet med respekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne respekterer elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne er snille med elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne bryr seg om elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle blir vennlig behandlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever føler at de blir rettferdig behandlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne forsøker å hjelpe elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne ønsker å bli kjent med alle elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle liker elever for den de er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne hører på elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne aksepterer elever for den de er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever føler seg trygge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever har det bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever føler seg velkommen hver dag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne vil at elever skal lykkes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever vet at alle vil være hyggelig med de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne respekterer ikke elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever blir savnet når de ikke er der	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever føler at andre elever bryr seg om de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folk gjør narr av hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50. Hvor enig eller uenig er du i disse utsagnene?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg ønsker å ha så mye å si som mulig på avgjørelser som blir tatt på min skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er mange måter for elever som meg å ha innflytelse på hva skolen gjør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vet hvordan jeg kan få informasjon om et tema hvis jeg vil forbedre et problem på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vet hvordan regler- og retningslinjer blir bestemt på min skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har snakket med voksne på skolen om saker jeg ønsker å forbedre på min skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har snakket med andre elever om saker jeg ønsker å forbedre på min skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dersom det dukker opp problemer som påvirker elever på skolen min, gjør vi noe med det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever burde jobbe for å forbedre skolen vår, selv om vi ikke alltid kan gjøre de endringene vi ønsker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever har et ord med i laget når det gjelder hva som skjer på skolen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever på denne skolen får hjelpe til med å planlegge spesielle aktiviteter og arrangementer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er et elevråd her som får være med å bestemme viktige saker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Nedenfor finner du en del utsagn om følelser og tanker. Klikk på det som best beskriver din opplevelse for hvert utsagn de siste 2 ukene.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ikke i det hele tatt	Sjelden	En del av tiden	Ofte	Hele tiden
Jeg har vært optimistisk med hensyn til fremtiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg har følt meg nyttig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt meg avslappet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt interesse for andre mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har hatt mye energi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har håndtert problemer godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har tenkt klart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vært fornøyd med meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt nærhet til andre mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt meg selvsikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vært i stand til å ta beslutninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har følt meg elsket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vært interessert i nye ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vært i godt humør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. For hver av påstandene under, kryss av i hvilken grad de passer for deg

	Hele tiden	Ofte	En del av tiden	Sjelden	Ikke i det hele tatt
Jeg respekterer kroppen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er fornøyd med kroppen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes at kroppem min i det minste har noen gode kvaliteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en positiv holdning til kroppen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg lytter til kroppens behov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er glad i kroppen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg setter pris på de ulike og unike sidene ved kroppen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppførselen min viser min positive holdning til kroppen min, for eksempel at jeg går med hodet hevet og smiler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er komfortabel i kroppen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg fin å se på selv om jeg er ulik medias fremstillinger av tiltrekkende mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. Nedenfor finner du noen spørsmål om gjennomføring av "Drømmeklassen". Svar det som passer best med din opplevelse.

	Ja	Nei
Vi gjennomførte "Drømmeklassen 1" (3-timers opplegg) i klassen min i oppstarten av skoleåret i fjor høst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi gjennomførte "Drømmeklassen 2" (3-timers opplegg) i klassen min i vinter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**I hvilken grad stemmer utsagnene med din erfaring med Drømmeklassen?
(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)**

	I svært stor grad	I ganske stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Vi har brukt Drømmeklasseplakaten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har jobbet med klassemiljøet med kontaktlærer mellom Drømmeklassen 1 og 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har vært med på aktiviteter sammen med elevmentorene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg opplever at elevmentorene klarer å hjelpe elever som har blitt stående utenfor

Jeg opplever at klassen min er positiv til elevmentorene

Elevmentorene våre er jevnlig innom klassen

53. Nedenfor finner du noen spørsmål om Nærværsteam på din skole.

	Ja	Nei			
Kjenner du til at skolen din har et Nærværsteam?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Hvis ja:					
Kjenner du til noen som jobber i Nærværsteamet på din skole?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Vet du hvor Nærværsteamet på din skole holder til?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Har du vært i kontakt med Nærværsteamet på din skole?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	1 (Svært godt)	2	3	4	5 (Svært Dårlig)
Hvis ja, hvordan opplevde du møtet med det?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 3.

Tabell 1 Måleinstrumenter brukt i denne rapporten

Mål/definisjon	Kilde	Datatype
Primærutfall		
Frafall	Elever med avbrudd ila Vg1 som ikke er i aktivitet som kartlagt av Oppfølgingstjenesten (OT)	Registerdata fra fylke og OT
Fravær	Gjennomsnittlig dager og timer fravær det siste skoleåret	Registerdata

Akademisk prestasjon	Snittkarakter etter fullført VG1	Registerdata	Registerdata
Psykisk helse	Kortversjon av Symptom Check List (SCL-5)	Tombs et al., 1993	Spørreskjem a

Sekundærutfall

Livstilfredshet	Huebner Student's Life Satisfaction Scale (SLSS)	Huebner, 1991 Mittelmark et al., 2004; Kraft & Loeb, 1997	Spørreskjem a
Ensomhet	Loneliness Scale		Spørreskjem a
Klassetilørighet	Teacher and Classmate Support Scale	Torsheim et al., 2000	Spørreskjem a
Lærer støtte	Learning Climate Scale	Black & Deci, 2000	Spørreskjem a
Faglig kompetanse	Academic Self-Efficacy Scale	Roeser et al., 1996	Spørreskjem a
Sosiale ferdigheter	Wichstrøm's Social Competence Scale	Wichstrøm, 1995	Spørreskjem a

Vedlegg 4. Oversikt over noder i kvalitativ analyse

- DS Drømmeklasse 1
- DS Drømmeklassen 2
- DS Elevmentorer
- DS Erfaringer
- DS Kontaktlærer
- DS Ressursgruppe
- NT Daglig praksis og oppfølging av elever
 - Avklaringsmøter
 - Informasjon om nærværsteam
 - Informasjonsmøter
 - Kjennskap til nærværsteamet
 - Oppfølging målgruppa
 - Tilmelding
 - Vurdering av nærværsteam
- NT Erfaringer
- NT Kidscreen
- NT Lokalisering og tilgjengelighet
- NT Organisering av teamet
 - Andre team
- NT Overgangsarbeid
- SK Elevenes medvirkning
- SK Elevmiljø og miljøarbeid
- SK Frafall og slutting
 - Avklaringsmøter
- SK Fraværsoppfølging
 - Erfaringer
 - Fraværsgrensa
 - Nærværsteamrutiner
- SK Kobling til skolens planer
- SK Ledelse og forankring av intervensjonen
- SK Læringsmiljø
- SK Sammenheng mellom intervensjonene
- SK Skole og kontekst

Vedlegg 5. Utdanningsdirektoratets koder for avbrudd fra videregående opplæring.

Område	Videregående skole
Tema	B Studieforbereidende og skoledel av yrkesfaglige utdanningsprogram
Definisjon	Kode som viser årsaken til at eleven avbryter utdanningsprogrammet (Vg1)/programområdet (Vg2/Vg3) i løpet av skoleåret eller lærlingen/lærekandidaten hever lærekontrakten/opplæringskontrakten.
Gyldige koder	<p>Avbruddsårsaker skole</p> <p>AR Fått arbeid</p> <p>AS Begynt på annen skole</p> <p>AP Byttet til nytt programområde/utdanningsprogram på samme skole</p> <p>FL Flyttet</p> <p>FR Stort fravær</p> <p>FV Feilvalg</p> <p>IM Ikke møtt</p> <p>LA Sluttet på skolen i løpet av skoleåret for å begynne i lære</p> <p>LV Lang reisevei</p> <p>MI Militærtjeneste</p> <p>OP Manglende oppholdstillatelse</p> <p>PM Permisjon</p> <p>PS Personlige årsaker</p> <p>SL Skolelei/motivasjon</p> <p>UH Utenlandsopphold</p> <p>UK Utvekslingselev, kalenderår</p> <p>US Utvekslingselev, skoleår</p> <p>VA Fagvansker</p> <p>AF Annen frafallsårsak/ikke oppgitt</p>

