



ANDRE DELRAPPORT FRA COMPLETE-PROSJEKTET

Hovedrapport

HEMIL-RAPPORT 2/2019 – UNIVERSITETET I BERGEN

Gode psykososiale læringsmiljø bedrer gjennomføring i
videregående skole

Torill Larsen, Ingebjørg L. R. Djupedal, Marte Tobro, Ragnhild Holmen Waldahl,
Cecilie Høj Anvik, Terje Olsen, Karin Antonsen, Ragnhild Johnson, Esben Olesen,
Elisabeth Årdal, Madeleine Kristensen, Bjørn Brastad og Tor-Borgar Hansen

Innholdsfortegnelse

FORORD	5
SAMMENDRAG	6
1. INTRODUKSJON	8
1.1. Bakgrunn for prosjektet	8
1.2. Hvorfor studere en kohort til?	9
1.3. Koblingen mellom tiltak, teori og måleindikatorer	9
1.3.1. Det psykososiale miljøet i skolen	9
1.3.2. Måleindikatorer, tidligere forskning og erfaringer fra Delrapport 1	10
1.3.3. Hypoteser	13
2. STUDIENS DESIGN OG METODE	15
2.1. Studie-design og utvalgsmetode	15
2.2. Datainnsamling og datagrunnlag	15
3. EFFEKTER AV TILTAKENE	17
3.1. Hvordan har det gått med elevene?	17
3.2. Effekten av tiltakene på utfallsmål	19
3.2.1. Effekt på primærutfall	19
3.2.2. Effekt på sekundærutfall	21
3.3. Effekten av tiltaket mellom kjønn	22
3.3.1. Effekter for gutter	22
3.3.2. Effekter for jenter	18
4. IMPLEMENTERING AV TILTAKENE	25
4.1. Tiltakslojalitet	25
4.1.1. Drømmeskolen	25
4.1.2. Nærværsteam	34
4.2. Tiltaksintegrering	43
4.2.1. Forankring og prioritering i ledelse	43
4.2.2. Oppslutning i organisasjonen	46
4.2.3. Tanker om veien videre	50
5. HAR IMPLEMENTERING AV TILTAKENE HATT BETYDNING FOR EFFEKTEN?	52
5.1. Effekt for skoler med ulik tiltakslojalitet	52
5.2. Effekt for skoler ut fra tiltaksintegrering	53
6. DISKUSJON	54
6.1. Elevenes utvikling	54

6.2.	Virker tiltakene?	54
6.2.1.	Primærutfall	55
6.2.2.	Sekundærutfall	55
6.2.3.	Samlet vurdering av tiltakseffekten	55
6.3.	Implementeringsprosessen: Betydningen av relasjoner og samarbeid i skolen for implementeringsprosesser	56
6.3.1.	Drømmeskolen	56
6.3.2.	Nærværsteam	58
6.4.	Metodiske begrensinger	59
7.	HVA KJENNETEGNER SKOLENE SOM HAR FÅTT DET TIL?	64
7.1.	Tiltakslojalitet	64
7.1.1.	Drømmeskolen	64
7.1.2.	Nærværsteam	65
7.2.	Tiltaksintegrering	66
8.	KONKLUSJON	63
	REFERANSER	I
	VEDLEGG	IV

Tabelliste

TABELL 1. BESKRIVELSE AV UTVALGET.....	16
TABELL 2. DESKRIPTIV BESKRIVELSE AV PRIMÆR- OG SEKUNDÆRUTFALLENE VED BASELINE OG T1.....	18
TABELL 3. EFFEKTER AV TILTAKET FOR PRIMÆRUTFALLENE.....	XIV
TABELL 4. EFFEKTER AV TILTAKET FOR SEKUNDÆRUTFALL.	XIV
TABELL 5. EFFEKTER AV TILTAKET FOR GUTTER - PRIMÆRUTFALL.	XV
TABELL 6. EFFEKTER AV TILTAKET FOR GUTTER - SEKUNDÆRUTFALL.	XV
TABELL 7. EFFEKTER AV TILTAKET FOR JENTER - SEKUNDÆRUTFALL.....	XVI
TABELL 8. EFFEKTER AV TILTAKET FORDELT PÅ IMPLEMENTERINGSINDIKATOREN FOR TILTAKSLOJALITET – PRIMÆRUTFALLENE SYMPTOMER PÅ ANGST OG DEPRESJON OG LIVSTILFREDSHET.....	XVI
TABELL 9. EFFEKTER AV TILTAKET FORDELT PÅ IMPLEMENTERINGSINDIKATOREN FOR TILTAKSLOJALITET - SEKUNDÆRUTFALL.	XVII
TABELL 10. EFFEKTER AV TILTAKET FORDELT PÅ IMPLEMENTERINGSINDIKATOREN FOR TILTAKSINTEGRERING - PRIMÆRUTFALL.	XVII
TABELL 11. EFFEKTER AV TILTAKET FORDELT PÅ IMPLEMENTERINGSINDIKATOREN FOR TILTAKSINTEGRERING - SEKUNDÆRUTFALL.	XVIII

Figurliste

FIGUR 1. OVERSIKT OVER PROGRAMTEORIEN I DELRAPPORTEN	11
FIGUR 2. PROSENTFORDELING AV KJØNN VED BASELINE.....	17
FIGUR 3. PROSENTANDEL AV ELEVER I ULIKE STUDIEPROGRAM VED T1.	17
FIGUR 4. PROSENTANDEL SOM RAPPORTERTE ULIK SOSIOØKONOMISK STATUS VED BASELINE.	17
FIGUR 5. EFFEKTEN AV TILTAKET PÅ PRIMÆRUTFALLET PSYKISK UHELSE MÅLT VED SYMPTOMER PÅ ANGST OG DEPRESJON.	20
FIGUR 6. EFFEKTEN AV TILTAKET PÅ PRIMÆRUTFALLET LIVSTILFREDSHET.	21
FIGUR 7. EFFEKTEN AV TILTAKET PÅ SEKUNDÆRUTFALLET SOSIAL KOMPETANSE.	21
FIGUR 8. EFFEKTEN AV TILTAKET FOR GUTTER PÅ PRIMÆRUTFALLET PSYKISK UHELSE MÅLT GJENNOM SYMPTOMER PÅ ANGST OG DEPRESJON.	22
FIGUR 9. EFFEKTEN AV TILTAKET FOR GUTTER PÅ PRIMÆRUTFALLET LIVSTILFREDSHET.....	22
FIGUR 10. EFFEKTEN AV TILTAKET FOR GUTTER PÅ SEKUNDÆRUTFALLET KLASSETILHØRIGHET.	18
FIGUR 11. EFFEKTEN AV TILTAKET FOR JENTER PÅ SEKUNDÆRUTFALLET SOSIAL KOMPETANSE.	19
FIGUR 12. ELEVERS VURDERINGER AV ELEVMENTORENES ROLLE I 2018. I PROSENT. (N=1376/1386).	26
FIGUR 13. ANDEL VG1-ELVER SOM OPPGIR AT KLASSEN HAR BRUKT DRØMMEKLASSEPLAKATEN I SKOLEÅRET 2017-2018. I PROSENT. (N=1389.).....	31

Torill Larsen, Ingebjørg L. R. Djupedal, Marte
Tobro, Ragnhild Holmen Waldahl, Cecilie Høj
Anvik, Terje Olsen, Karin Antonsen, Ragnhild
Johnson, Esben Olesen, Elisabeth Årdal, Madeleine
Kristensen, Bjørn Brastad og Tor-Borgar Hansen

Andre delrapport fra COMPLETE-prosjektet –
Hovedrapport.

HEMIL-rapport 2/2019

HEMIL-senteret

Universitetet i Bergen

ISBN 978-82-7669-203-7 (PDF)

Bilde

Framsida: Voksne for Barn

FORORD

I denne delrapporten presenteres evalueringen av COMPLETE-prosjektet etter gjennomføringen av tiltakene i Kull 2 som startet i videregående høsten 2017. 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, Ragnhild Holmen Waldahl, Malene Paulsen Lie, Ragnhild Johnson og Esben Olesen 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 etter ett års gjennomføring av tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam i kull 2. Det legges derfor ikke vekt på resultatene i prosjektet som helhet og heller ikke på resultatene for Kull 1. Disse resultatene vil bli dekket i sluttrapporten som vil bli presentert i slutten av 2019. Elevene i Kull 1 vil da ha gjennomført 3 år i videregående skole.

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, Gro Hovland, Else Marie Ness, Rannveig Kyrrestad, og Gerd Kjersti Ytre-Arne, skolene ved rektorene, lærerne og elevene for fantastisk innsats så langt i prosjektet.

Bergen, 7. mars 2019

Torill Larsen

Prosjektleder

Ingebjørg Djupedal

Prosjektkoordinator

SAMMENDRAG

Frafall i videregående opplæring i Norge har vært relativt stabilt høyt de siste tiårene (Statistisk sentralbyrå, 2018). 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. I prosjektet prøver man ut to tiltak som retter seg mot det psykososiale miljøet i 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 følger to kull i 16 videregående skoler i fire fylker. I denne rapporten blir foreløpige resultater for kull 2 gjennom skoleåret 2017-2018 (Vg1) presentert. Det omfatter i overkant av 2000 elever.

Skolene som deltar i studien er randomisert inn i tre ulike grupper. To grupper er tiltaksgrupper, der tiltaksgruppe 1 inkluderer fem skoler som har implementert Drømmeskolemodellen og tiltaksgruppe 2 inkluderer seks skoler som har implementert Drømmeskolemodellen i kombinasjon med Nærværsteam. Fem skoler har fungert som kontrollskoler.

Det er gjennomført en effektevaluering basert på kvantitative data fra spørreskjema og nasjonale registre. De kvantitative dataene er samlet ved skolestart høsten 2017 (baseline) og i andre termin på våren 2018 (T1). Det ble også gjennomført en prosessevaluering basert på kvalitative data fra intervju og observasjon. Prosessevalueringen er gjennomført i andre termin våren 2018 (T1) og inkluderer 128 intervjuer fordelt på de 11 tiltaksskolene.

Hovedmålsettingen med denne andre delrapporten er å se på hva vi etter ett år med intervensjon i kull 2 kan si om hvorvidt tiltakene virker (effektevaluering), samt sammenhengen mellom implementeringen og effekten av tiltakene (kombinasjon effekt- og prosessdata). Rapporten er delt inn i 7 kapitler, der kapittel 1 og 2 dekker studiens bakgrunn og metode. I kapittel 3 presenteres resultatene fra effektevalueringen på primærutfallene (psykisk uhelse og livstilfredshet) og sekundærutfall (sosial kompetanse, faglig mestringsforventning, klassetilhørighet, lærerstøtte, ensomhet). Kapittel 4 omhandler hva vi ser av implementering av tiltakene i skolene. Vi skiller da mellom tiltakslojalitet, som viser til i hvilken grad tiltakene er implementert i henhold til de aktiviteter som inngår i de ulike tiltakene, og tiltaksintegrering, som viser til i hvilken grad tiltakene har oppslutning i organisasjonen. I kapittel 5 ser nærmere på sammenhengen mellom grad implementering og effekten av tiltakene. I kapittel 6 diskuteres betydningen av relasjoner og samarbeid i skolen har for implementeringsprosesser før kapittel 7 presenterer hva som kjennetegner de skolene som har lyktes og ikke lyktes med implementeringen.

Har tiltakene effekt, og hvilken betydning har implementering hatt for effekten?

Gjennomgående scorer elevene dårlige på de fleste parameter dette første året i videregående. Våre analyser viser at tiltakene ikke har hatt en oppbremsingseffekt på denne utviklingen. Det er ingen signifikant forskjell mellom TG2 og kontrollgruppen for psykisk uhelse (symptomer på angst og depresjon) eller livstilfredshet, mens det for TG1 har vært en økning i psykisk uhelse og en reduksjon i livstilfredshet sammenlignet med kontrollgruppen. Dette er en utvikling for TG1 som er i motsatt retning av hva som er intensjonen med tiltaket. En nærmere analyse av datamaterialet viser at den

negative utviklingen først og fremst skyldes en sterkt avvikende svargivning på én skole. Dersom en tar ut denne skolen, er det ingen signifikant forskjell i psykisk uhelse og livstilfredshet mellom TG1 og kontrollgruppen.

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 indikatorne er klassifisert som sekundærutfall. Vi har analysert et utvalg av disse indikatorne, for å se om tiltakene har en påvirkning på det psykososiale miljøet. Indikatorne vi har analysert er de individuelle indikatorne for *ensomhet* og *faglig mestringsforventning*, og de mer mellommenneskelige indikatorne *sosial kompetanse*, *klassetilhørighet* og *lærer støtte*.

Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom TG1, TG2 og kontrollgruppen når det gjelder klassetilhørighet, faglig mestringsforventning, lærer støtte eller ensomhet. Derimot er det en signifikant dårligere utvikling i sosial kompetanse i TG1 sammenlignet med kontrollgruppen. Denne utviklingen holder seg også når vi tar ut den ene skolen som har svart svært avvikende sammenlignet med de øvrige. Uten den ene skolen finner vi imidlertid en signifikant positiv utvikling i klassetilhørighet for TG1. Selv om effekten er svak, er dette i tråd med hva en ser for seg at DS skal føre til.

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. Ser vi hele utvalget under ett finner vi for de fleste indikatorer ingen effekter av tiltaket på TG1 og TG2. Det er også en begrensning at det er litt få skoler i hver gruppe, noe som påvirker den statistiske styrken.

I tillegg til å måle effekter av tiltakene gjennom kvantitative data, har vi gjennomført en kvalitativ prosessevaluering av hvordan skolene har implementert tiltakene. Prosessevalueringen viser at det varierer i hvilken grad skolene har implementert tiltakene. I forhold til implementeringen av drømmeskolen ser vi at særlig betydningsfullt både å ha en velfungerende ressursgruppe med konkret rollefordeling som kommuniserer tydelig med både elevmentor og kontaktlærere, og å arbeide godt med mentorene i forhold til rekruttering og oppfølging. Når det gjelder implementering av nærværsteamene er det særlig det å etablere et tverrfaglig team som utnytter hverandres kompetanse i hverdagen og som har en tydelig rolle- og ansvarsfordeling til skolen øvrige elevtjeneste, som har betydning.

Dersom man tar hensyn til hvor lojalt tiltakene er implementert, er det slik at høy tiltakslojalitet har en viss betydning. Det er en svak, positiv effekt både for *klassetilhørighet* og *lærer støtte*. Særlig er det interessant at en lojal implementering av DS har betydning for opplevelsen av tilhørighet til klassen. Dette er en viktig målsetning for DS.

Selv om vi i liten grad finner noen effekter av tiltakene så langt, kan vi ikke utelukke at de kan ha betydning på sikt for å få flere til å gjennomføre videregående opplæring. Hvor vidt det er en effekt eller ikke, blir et empirisk spørsmål som vi vil komme tilbake til senere.

Oppsummering

Et viktig funn i denne rapporten er betydningen av implementering av tiltakene, der resultatene viser at grad av tiltakslojalitet og tiltaksintegrering har betydning for effekten av tiltakene. Skoler som skårer høyt på tiltakslojalitet har en bedre utvikling i elevenes opplevelse av lærer støtte og klassetilhørighet. Videre har skoler som skårer høyt på tiltaksintegrering den sterkeste økningen for klassetilhørighet. Dette viser at systematisk arbeid med det psykososiale miljøet i skolen lønner seg.

1. INTRODUKSJON

Dette kapitlet innledes med en kort presentasjon av bakgrunnen for prosjektet *Gode psykososiale læringsmiljø bedrer gjennomføring i den videregående skolen* (COMPLETE) og målsettingen for denne andre delrapporten. I utgangspunktet skulle prosjektet følge ett kull (en kohort) gjennom løpet i den videregående skolen, men etter første evaluering (delrapport 1) ble det besluttet å ta med ett kull (en kohort) til inn i prosjektet. I det videre vil årsaken til dette vil bli gjort rede for. Gjennomgående i rapporten vil vi også prøve å vektlegge hva som er gjort annerledes og videreutviklet i prosjektet fra forrige runde.

1.1. Bakgrunn for prosjektet

COMPLETE-prosjektet er en av de fire randomiserte kontrollerte studier i Kunnskapsdepartementets *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. COMPLETE-prosjektet 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 (DS) er et universelt program rettet mot alle elever på skolen, og Nærværsteam (NT) 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. I denne rapporten inngår 16 videregående skoler i fire fylker som vi har fulgt gjennom skoleåret 2017/18.

Det overordnede teoretiske perspektivet for prosjektet som helhet er ungdoms utvikling, sett som et samspill mellom individet og dets kontekst, og ungdom som en ressurs. Tiltakene DS og NT dekker de fire deltakende 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 hel skoletilnærming (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), noe resultatene fra Delrapport 1 viste. Derfor vil både implementering og effekt få et sentralt fokus i denne delrapporten.

Hovedmålsettingen med denne delrapporten er å se på hva vi etter ett år med intervensjon i Kull 2 kan si om hvorvidt tiltakene virker, hva som har fremmet og hemmet implementeringen, samt sammenhengen mellom implementeringen og effekten av tiltakene. Følgende overordnede problemstillinger blir adressert:

- I hvilken grad har tiltakene hatt effekt på opplevelsen av det psykososiale miljøet i skolen,¹?
- I hvilken grad har skolene implementert tiltakene i tråd med intensjonene?
- Har implementeringsgraden hatt betydning for effekten?
- Hva har påvirket skolenes implementeringsprosesser?

¹ I denne rapporten vil ikke frafall/gjennomføring bli adressert. En helhetlig effektanalyse av tiltakene på gjennomføring vil bli gjort ved prosjektets slutt.

1.2. Hvorfor studere en kohort til?

COMPLETE-studien startet våren 2016, og tiltakene skulle gjennomføres allerede fra skoleåret 2016/17. Det medførte at skolene i liten grad fikk tid til å planlegge implementeringen av tiltakene, noe som også fremkom av prosessevalueringen våren 2017 (se Delrapport 1).

Evalueringen i Delrapport 1 viste at implementeringen var krevende. Dette var både relatert til å få grep om innholdet i selve tiltakene, samt organisatoriske forhold både i og utenfor skolen. For begge tiltak fant vi at tid til planlegging og forankring av implementeringen hadde vært en påvirkende faktor. I tillegg fant vi at det var visse uklarheter i forhold til roller og ansvarsområder og selve innholdet i tiltakene, og dermed også den konkrete gjennomføringen. Verken for DS eller NT så det ut til at skolene hadde vært gjennom en tilstrekkelig omfattende forankringsprosess. Aksepten i skolene var likevel iøynefallende. Til tross for lav eller fraværende forankring av beslutningene i de fleste av skolene, var de fleste positive til tiltakene.

Et annet påfallende trekk vi fant ved mange av tiltaksskolene var at det hadde vært betydelige endringer i skolens ytre organisatoriske betingelser i løpet av de siste årene. Spesielt erfarte vi at det ved flere skoler hadde vært et skifte i ledelsen, trusler om nedleggelse, samt at en del skoler var slått sammen til større enheter. Disse omrokkingene var nok med å påvirke hverdagen og arbeidssituasjonen for både ledelsen og den enkelte ansatte, og dermed også hvordan tiltakene ble møtt og mottatt i organisasjonen. Men vi så også spor av at skolene var i god prosess i forhold til neste års gjennomføring av tiltakene. Vi hadde derfor en forventning om at implementeringen ville bli styrket på alle skoler for neste årskull, og at vi derfor kunne finne mer tydelige effekter på hele utvalget gjennom en ny datainnsamling. Dette under forutsetning av at skolene jobbet med å få på plass bedre rolleavklaring, tettere koblinger mellom tiltakene i de skolene som har begge tiltak (TG2), samt at tiltakene i større grad ble integrert i skolens planer og årshjul.

Ettersom begge tiltak har som en viktig målsetting å legge til rette for en god overgang til videregående skole og at de retter seg spesielt mot de nye elevene, ønsket vi å teste effekten av tiltakene i et nytt kull (en kohort) der skolene hadde fått noe mer tid til å planlegge implementeringen. Fokuset for denne rapporten er derfor effekten av og erfaringen med implementeringen av tiltakene i kull 2, som startet videregående skoleåret 2017/18.

1.3. Koblingen mellom tiltak, teori og måleindikatorer

Tiltakene er utførlig beskrevet i Delrapport 1, på nettsiden www.complete.w.uib.no, og i studieprotokollen som er publisert i BMC Public Health (T. Larsen et al., 2018) og blir derfor ikke presentert her. Derimot vil vi kort repetere hva psykososialt miljø er, tidligere forskning på dette området og hvordan psykososialt miljø henger sammen med psykisk helse, og positiv ungdomsutvikling. I tillegg vil vi relatere til resultatene fra Delrapport 1. Til slutt følger et eget delkapittel om faktorer som kan påvirke implementering og derigjennom også effekten.

1.3.1. Det psykososiale miljøet i skolen

Alle elever har etter §9a-1 rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Begrepet *psykososialt miljø* blir i denne studien forstått som (jmfør daværende Utdannings- og forskningsdepartementet sin presisering i «Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – Elevenes skolemiljø» s.10):

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

Det psykososiale miljøet handler med andre ord om de mellommenneskelige forholdene på skolen og hvordan dette påvirker elevenes opplevelse av læringssituasjonen i vid forstand. Det er i samhandlingen og kommunikasjonen mellom alle som oppholder seg i skolen og i samspillet mellom elevene, de ansatte og andre tilknyttet skolen at det psykososiale miljøet utvikles. Det psykososiale miljøet viser til den enkelte sin subjektive opplevelse av miljøet og påvirkes av en rekke faktorer, for eksempel sosiale, kulturelle, religiøse, økonomiske, utdanningsmessige og helsemessige forhold.

Ettersom samspillet mellom elever og deres psykososiale miljø i skolen er viktig for ungdoms utvikling, har vi valgt teorien om positiv ungdomsutvikling som overordnet perspektiv i denne studien (J. V. Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009; R. M. Lerner et al., 2005). Denne teorien tydeliggjør den gjensidige påvirkningen mellom konteksten (psykososialt miljø i skolen) og individet (individuelle forhold), og dens betydning for en positiv ungdomsutvikling. Når styrkene til individet blir møtt av styrkene i konteksten fører det til gode miljø, som igjen styrker positiv utvikling og trivsel hos individet. Teorien viser således hvordan ressurser i det psykososiale miljøet og ressurser hos ungdommen gjensidig påvirker og styrker hverandre, og fremmer trivsel.

Teorien om positiv ungdomsutvikling har mye til felles med målene innenfor helsefremmende skoler (f.eks. studentdeltakelse, 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 som samfunnet ønsker at våre ungdommer skal utvikle (R. M. Lerner, von Eye, Lerner, & Lewin-Bizan, 2009).

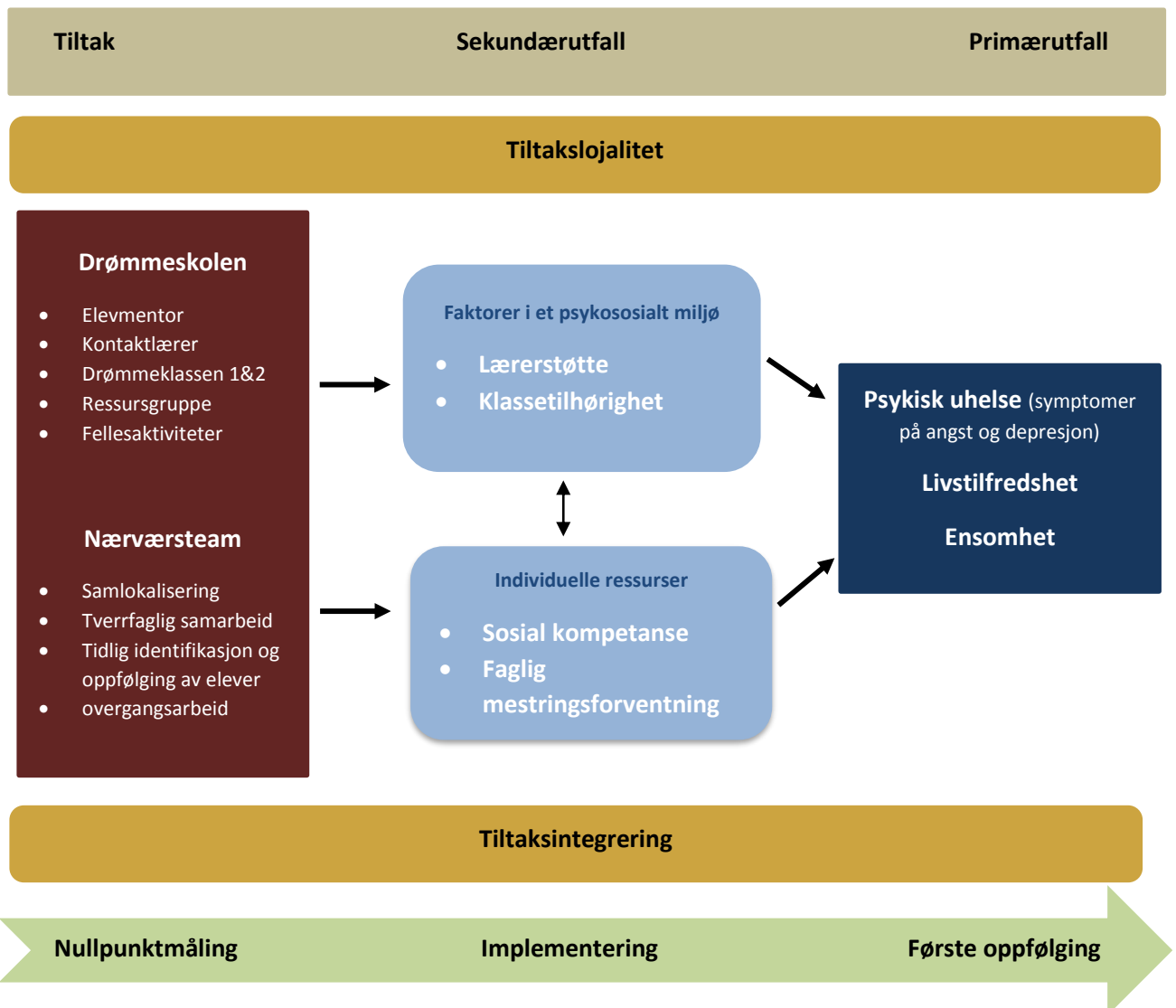
Tidligere forskning, både nasjonalt og internasjonalt, viser at et godt psykososialt miljø bidrar til å fremme helse, trivsel og god sosial utvikling (J. A. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Samdal & Rowling, 2011, 2014). I en nyere litteraturoversikt fremheves relasjonen mellom lærer og elev som en av de viktigste faktorene for god psykisk helse hos elever (Krane, Karlsson, Ness, & Kim, 2016). I en systematisk kunnskapsoppsummering av Allen m.fl (2016) fant de at studier som målte opplevelse av omsorgsfulle relasjoner, det å ha venner i skolen og positive oppfatninger av relasjonene, viste moderate til sterke sammenhenger med opplevelse av skoletilhørighet. Skolen har således en unik mulighet til å skape gode betingelser for en positiv utvikling, gjennom å fremme et godt psykososialt miljø, som styrker opplevelsen av tilhørighet, medbestemmelse og deltagelse på skolen.

I tillegg regnes overgangen fra ungdomsskole til videregående som en kritisk periode (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). Omkring 10 prosent av elevene i videregående skole rapporterer at de er ensomme (Bakken, 2017; Holsen, Larsen, & Årdal, 2016). Dette er tall som ble bekreftet i Delrapport 1. I tillegg finner UngData undersøkelsene i 2017 og 2018 at det er en økende tendens til rapportering av psykiske plager hos gutter (Bakken, 2017; 2018). Tidligere forskning på psykiske helseplager hos gutter viser at de i større grad enn jentene mister sitt sosiale nettverk, samt at de har større vansker med å gjenvinne kontakten med nettverket sitt når den psykiske helse blir bedre (Derdikman-Eiron et al., 2012). Det er derfor svært viktig å legge til rette for et godt psykososialt miljø i skolen som ivaretar og fremmer alle ungdommers positive utvikling og derigjennom også deres psykiske helse.

1.3.2. Måleindikatorer, tidligere forskning og erfaringer fra Delrapport 1

I tråd med vårt teoretisk perspektivet er psykososialt miljø sett på som et samspill mellom individet og miljøet og derfor operasjonalisert med både individuelle og mellommenneskelige indikatorer. **Error! Reference source not found.** viser oversikt over programteorien for prosjektet med indikatorene som blir målt (som er basert på datamaterialet vi har innhentet så langt i prosjektet). Fra forrige runde med datainnsamling er en del indikatorer endret for bedre å fange opp fenomenet vi måler. I denne rapporten gjelder det målet på klassetilhørighet. I tillegg er det inkludert implementeringsindikatorer

som kan være med å påvirke utfallet av tiltakene. For nærmere beskrivelse av indikatorene, se Vedlegg 2.



Figur 1. Oversikt over programteorien i delrapporten

Målet med tiltakene er at de skal legge til rette for et psykososialt miljø som bygger opp under en positiv ungdomsutvikling. Et godt psykososialt miljø blir i denne delrapporten karakterisert gjennom autonomistøttende lærere og opplevd klassetilhørighet. Sammen med de individuelle ressursene sosial kompetanse og faglig mestringsforventning, kan dette bidra til bedre livstilfredshet og psykisk helse, og redusert ensomhet.

I forrige delrapport fant vi at alle elever fikk det verre ved overgangen til videregående, men at det for jentene i tiltaksskolene med to tiltak (både DS og NT) var en mindre negativ utvikling på psykisk uhelse (symptomer på angst og depresjon), sammenlignet med de andre gruppene. Dette kan tyde på at tiltakene er med på å bremse en negativ utvikling (Larsen et al submitted). Effektene er imidlertid så små at det er vanskelig å trekke noen substansielle konklusjoner.

Det finnes imidlertid annen forskning som har funnet sammenhenger som er sentrale for denne studien. Videre presenteres derfor tidligere forskning relatert til hvordan tiltakene, det psykososiale miljøet og våre postulerte utfallsmål henger sammen.

Samlet sett kan en si at mekanismene en prøver å påvirke her er at dersom skolen arbeider systematisk med å skape et psykososialt miljø, med vekt på positive relasjoner mellom elevene (*klassetilhørighet og sosial kompetanse*), og mellom elever og lærere (*lærer støtte*), vil dette kunne bidra til mindre *ensomhet*, bedre *psykisk helse*, økt *livstilfredshet*.

Om en ser nærmere på de enkelte indikatorene i programteorien, så har disse støtte i tidligere forskning som sentrale for 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, som for eksempel ikke opplever *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 fravær og frafall (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015; Ramsdal, Gjærum, & Wynn, 2013).

Overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring kan medføre at ungdom mister viktige sosiale relasjoner som er bygd opp over år. For noen kan det være en krevende oppgave å etablere nye relasjoner, en prosess som fordrer at en har tro på egne sosiale mestringsferdigheter. For å sikre en god overgang mellom ungdomsskole og videregående er det derfor sentralt å arbeide for å etablere et godt psykososialt miljø for å motvirke *ensomhet* gjennom utvikling av gode relasjoner helt fra starten av skoleåret. Gode relasjoner er også viktig for å oppleve *klassetilhørighet* og god *psykisk helse*. 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. Det siste blir også fremhevet av *Skoleproffene* som viktig for at elever, spesielt de som sliter, skal komme på skolen (Skoleproffene, 2016).

Både DS og NT vil kunne bidra til å øke opplevelsen av å høre til og være en del av fellesskapet på skolen. DS vil gjøre dette gjennom sitt fokus på å skape gode psykososiale klasse- og skolemiljø med gode relasjoner mellom elevene, og mellom elev og lærer for alle elever. NT har dette som sitt fokus knyttet til de som sliter spesielt med overganger og tilstedeværelse. Felles for begge tiltak er å sikre en trygg overgang til videregående skole gjennom et systematisk fokus på det psykososiale miljøet rundt elevene. 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 (CH Anvik & Gustavsen, 2012). NTene i denne studien har derfor tilrettelegging av det psykososiale miljøet rundt utsatte elever som et av sine sentrale fokus. Elevmentorene i DS har også som sin oppgave å ha et spesielt øye for de som ser ut til å falle utenfor klassefellesskapet eller i friminuttene. De kan fungere som kontaktlærers forlengede arm ut i skolemiljøet, og dermed fange opp også det som skjer utenfor timene. De kan også bistå NT 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 bruke elevenes egne ressurser slik DS 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 som også er et mål på relasjon til læreren. Autonomi handler om opplevelsen av å kunne påvirke og ta egne selvstendige valg, og autonomistøtte handler om den voksnes fokus på å legge til rette for dette. 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). I tillegg er god relasjon til lærer sett som en viktig faktor for elevers psykiske helse (Krane et al.). Begge tiltak har derfor det å legge til rette for opplevelse av autonomi og medbestemmelse som sentrale elementer. I DS kan prosessen hvor klassen og kontaktlærer tidlig på skoleåret sammen utformer Drømmeklasseplakat med mål, verdier og tiltak for hvordan de ønsker at sitt klassemiljø skal være, bidra til at elevene etterlever disse verdiene bedre, samtidig som den demokratiske prosessen med utforming av plakaten kan understøtte elevenes følelse av autonomi og ansvar for å være med å skape sitt eget psykososiale 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. Dette er også i tråd med teorien om positive ungdomsutvikling som ser elever som en ressurs og ikke et problem. Det fordrer imidlertid at de voksne (lærerne) er villig til å se på elever som ressurser og medskaper av sitt eget miljø (Holsen et al., 2015).

Det er 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 et al., 2016; Rutter, 1982). I Delrapport 1 fant vi at elevenes forventninger til lærerstøtte og deres opplevde lærerstøtte ikke gjenspeilet hverandre. Elevene kom til den videregående skolen med høye forventninger knyttet lærerstøtte, spesielt blant elever i de studiespesialisierende programmene. Stort sprik mellom opplevd og forventet lærerstøtte kan bidra til lavere engasjement og motivasjon, noe som underbygger viktigheten av å adressere det psykososiale miljøet og relasjonsarbeid i skolen. Skolen gjør allerede i dag en del for å tilrettelegge for en god overgang, men DS og NT er ment å gi verktøy for å arbeide mer systematisk med å kvalitetssikre overgangen og legge til rette for en god integrering i skolen helt fra starten og gjennom året.

Sist, men ikke minst vil det at en lykkes med å skape et godt psykososialt miljø i tillegg være påvirket av implementeringen av tiltakene i den enkelte skole. Som redegjort for i Delrapport 1 er implementering av nye tiltak i skolen krevende. Tidligere forskning har også vist at implementeringskvaliteten kan påvirke effekten av tiltakene (Durlak & Dupre, 2008). En studie av implementering må derfor favne de faktorer eller prosesser som kan påvirke hvilke endringer en får eventuelt ikke får (Fullan, 1991; T. Larsen, Lamer, Mørk, Olweus, & Hella, 2006; Sørli & Ogden, 2014). I vår modell er dette synliggjort gjennom to indikatorer; «tiltakslojalitet» og «tiltaksintegring». Disse er utviklet på bakgrunn av den kvalitative prosessevalueringen. Tiltakslojalitet handler om i hvilken grad tiltakene er anvendt i tråd med intensjonene. Tiltaksintegring omhandler i hvilken grad ledere og lærere slutter opp om tiltakene og om de er synliggjort i den enkelte skole, og kan sees på som et mål på tiltakenes bærekraft i den enkelte skole. Den siste indikatoren kan med det sies å være et indirekte mål på hvor godt tiltakene har "satt seg" eller er integrert i den enkelte skole.

1.3.3. Hypoteser

Basert på sammenhengene presentert i programteorien vil vi i denne delrapporten teste følgende hypoteser:

- Skolene som har prøvd ut Drømmeskole (TG1) og kombinasjonen av Drømmeskole og Nærværsteam (TG2) har en reduksjon i omfanget på psykisk uhelse målt symptomer på angst og depresjon sammenlignet med kontrollgruppen.
- Skolene som har prøvd ut Drømmeskole (TG1) og kombinasjonen av Drømmeskole og Nærværsteam (TG2) har en økning i livstilfredshet sammenlignet med kontrollgruppen.
- Skolene som har prøvd ut Drømmeskole (TG1) og kombinasjonen av Drømmeskole og Nærværsteam (TG2) har en positiv utvikling når det gjelder lærerstøtte, klassetilhørighet, sosial komeptanse og faglig mestringsforventning sammenlignet med kontrollgruppen.

- Skolene som har prøvd ut Drømmeskole (TG1) og kombinasjonen av Drømmeskole og Nærværsteam (TG2) har en reduksjon i ensomhet sammenlignet med kontrollgruppen.
- Effekten av Drømmeskole (TG1) og kombinasjonen av Drømmeskole og Nærværsteam (TG2) er sterkere ved høy tiltakslojalitet og god tiltaksintegring

2. STUDIENS DESIGN OG METODE

I det følgende presenteres studiens design og metode i korte trekk. Mer utfyllende beskrivelser av datagrunnlaget, datainnsamlingen og analyser finner man som vedlegg (Vedlegg 1).

2.1. Studie-design og utvalgsmetode

Complete-prosjektet bruker et blandet metode-design, som vil si at det er samlet inn både *kvalitative data* og *kvantitative data*. Sammen gir dette grunnlag for å kunne si noe om effekten av tiltakene (effektevaluering), samt prosessen med implementering av tiltakene (prosessevaluering) og sammenhengen mellom implementering og effekt.

For å kunne si noe om effekten av tiltakene sammenlikner vi utviklingen for skoler som har innført tiltakene (tiltaksskoler) og skolene som fortsetter som tidligere (kontrollskoler). Alle skoler i de fire fylkene som inngår i prosjektet 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, DS eller NT eller liknende program eller forskningsprosjekt. 19 skoler meldte sin interesse, og 17 skoler ble vurdert som kvalifisert for deltakelse i studien. Skolene ble deretter tilfeldig fordelt (randomisert) i tre grupper:

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

En skole gikk ut av studien i 2017 pga. utfordringer med å implementere tiltakene. Til sammen utgjorde disse klassene ca. 80 Vg1-elever.

Complete-prosjektet følger to kull: Kull 1 (K1) startet videregående opplæring høsten 2016, og kull 2 (K2) startet videregående opplæring høsten 2017. I denne rapporten presenteres resultat for Kull 2 gjennom det første året på videregående skole (Vg1) og hva vi etter ett år med intervensjon i denne kohorten ser av effekt av tiltakene.

2.2. Datainnsamling og datagrunnlag

For å kunne si noe om utviklingen i skolene blir det samlet inn data før tiltakene blir implementert (nullpunktmåling) og etter at tiltakene er implementert (oppfølgende måling). For kull 2 ble nullpunktmålingen (BL) gjennomført i løpet av den første skoleuken av Vg1 (august 2017), etterfulgt av første oppfølging (T1) i andre termin av Vg1 (mars 2018).

De *kvantitative* dataene i effektevalueringen består av registerdata og spørreskjemadata. *Spørreskjemaundersøkelsen* inkluderer en rekke spørsmål om eleven sin bakgrunn og psykososiale liv, både i og utenfor skolen (se Vedlegg 4 og 5). Undersøkelsen ble gjennomført med forskere og forskningsassistenter fysisk tilstede på de enkelte skoler for å unngå å legge administreringen av datainnsamlingen på skolene selv. Spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk på nettbrett og tok ca. en skoletime. For å kunne følge elevene over tid og koble besvarelsene deres til skolen/fylkene sine registerdata, er spørreskjemaene ID-merket med utgangspunkt i klasselister.

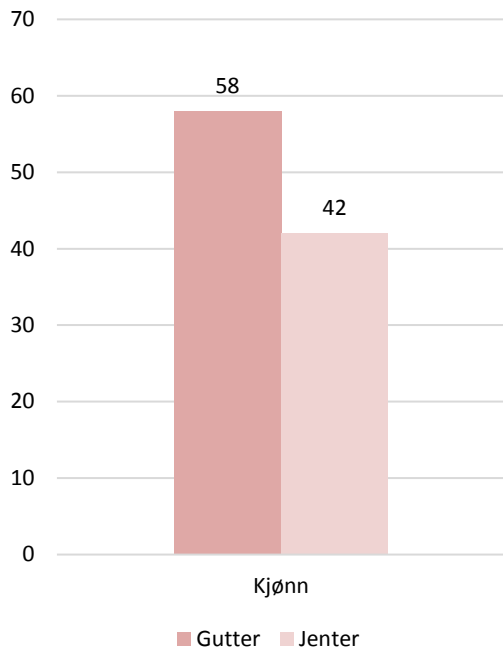
De *kvalitative* dataene i prosessevalueringen bygger på *intervjuer* og *gruppeintervjuer* med sentrale aktører på hver av de 11 intervensjonsskolene. I forbindelse med intervjuene ble det også gjennomført *observasjon* over to/tre dager på den enkelte skole. Til sammen ble det gjennomført 128 intervju våren 2018. Intervjuene ble gjennomført ved at en til to forskere gjorde feltarbeid på den enkelte skole og gjennomførte intervjuene over en periode på to til tre dager. Hvert intervju har en varighet på gjennomsnittlig en time. Det er gjennomført individuelle intervju av rektorer, enkeltelever på Vg1 med fokus på Drømmeskole, enkeltelever med fokus på NT, leder av NT (oppfølgingstjenesten), medlemmer av NT (helsesøstre, rådgivere mm) og ressursgruppeledere. Det er i tillegg gjennomført fokusgruppeintervju med kontaktlærere på Vg1, elevmentorer og mellomledere.

I denne analysen ser vi kun på kull 2 i COMPLETE-prosjektet. Totalt har 2290 elever svart på nullpunktmålingen (BL), og 2045 elever har svart på oppfølgingsundersøkelsen (T1). 1787 elever har svart på begge undersøkelsene. I Tabell 1 vises svarene fordelt mellom de ulike gruppene (TG1, TG2, K). Figur 2, Figur 3 og Figur 4 viser fordeling på kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status.

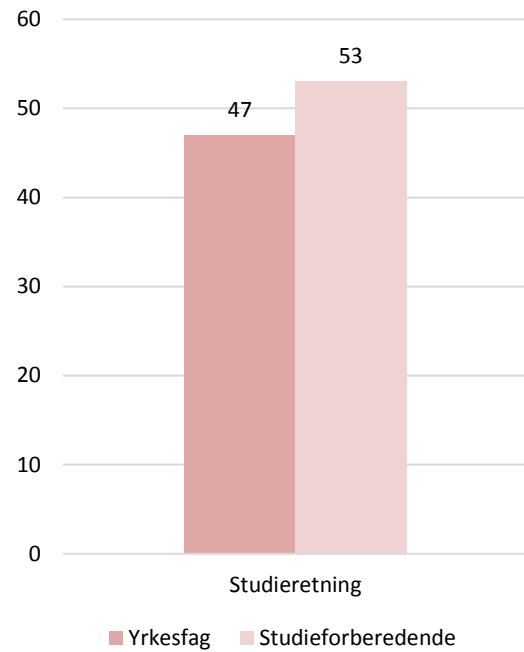
Som det framgår av Tabell 1, har vi særlig færre elever ved mars 2018 enn vi hadde ved august 2017 på kontrollskolene mens antall elever på tiltaksskoler med både DS og NT faktisk har økt fra august 2017 til mars 2018. Dette kan skyldes at flere elever har kommet til etter at data ble samlet første skoleuke. Normalt er det er del bytter de første skoleukene. Dersom vi ser på fordelingen på kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status, har det kun skjedd relativt små endringer fra august 2017 til mars 2018 for alle gruppene.

Tabell 1. Beskrivelse av utvalget.

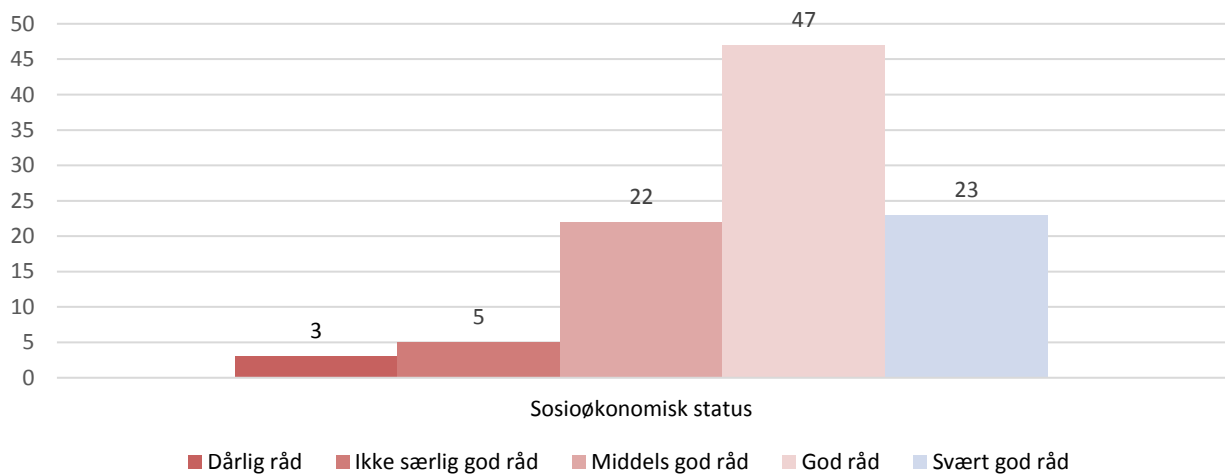
Baseline			T1		
Kontroll	TG1	TG2	Kontroll	TG1	TG2
759	682	849	560	618	867



Figur 2. Prosentfordeling av kjønn ved baseline.



Figur 3. Prosentandel av elever i ulike studieprogram ved T1.



Figur 4. Prosentandel som rapporterte ulike sosioøkonomisk status ved baseline.

Sosioøkonomisk status er definert ut fra elevenes rapportering av hvor god råd familien deres har. Majoriteten av elevene rapporterer at familien deres har «middels god råd», «god råd» eller «svært god råd» på begge måletidspunkt og svært få rapporterer at de har «dårlig råd» eller «ikke særlig god råd».

3. EFFEKTER AV TILTAKENE

I dette kapittelet vil vi se på effektene av tiltaket på primær- og sekundærutfall for det andre kullet i COMPLETE, det vil si de elevene som startet på videregående skole i august 2017. Vi måler effekter ved å se på forskjeller i utvikling i de ulike utfallene mellom skolene som har innført tiltakene og skolene i kontrollgruppen. Som påpekt i kapittel 2 er det to grupper med tiltaksskoler, en gruppe som bare har implementert DS (heretter kalles tiltaksgruppe 1: TG1), og en gruppe som har implementert både DS og NT (heretter kalles tiltaksgruppe 2: TG2). I effektevalueringen undersøker vi om de to gruppene av tiltaksskoler har en ulik utvikling i indikatorene, sammenlignet med kontrollskolene (heretter: Kontroll). I disse analysene er det ikke tatt hensyn til hvordan den enkelte tiltaksskole har implementert tiltaket, dette presenteres mer inngående i kapittel 5.

I denne studien forventer vi i utgangspunktet kun å finne små effekter av tiltakene. Dersom alle elevene i en tiltaksgruppe 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 i og med at det er langt mer enn elevens psykososiale miljø og trivsel som påvirker karakternivået. Det samme kan vi si om en elevs psykiske helse. Dersom vi tar utgangspunkt i en elev som har god psykisk helse, hvor mye tror vi tiltaket vil påvirke denne eleven? På den andre siden, om vi ser på en elev som har dårlig psykisk helse (dvs. høy grad av symptomer på angst og depresjon), så vil sannsynligvis ikke gjennomføringen av DS fjerne dette helt. Men det kan gjøre at eleven trives litt bedre – 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 med andre ord ha stor betydning for elevens fremtid. Det er likevel bare den lille påvirkningen vi er i stand til å måle i denne studien, ikke effekten for hele livsløpet.

3.1. Hvordan har det gått med elevene?

Uavhengig av om det skyldes tiltakene eller ikke, er det interessant å se på elevenes utvikling på primær- og sekundærutfallsvariablene fra baseline til T1 for kontroll, TG1 og TG2. I Tabell 2 gis det en nærmere oversikt over utviklingen. I tabellen skal alle indikatorene tolkes i den retningen som er logisk for den enkelte indikator. For eksempel vil en økning i livstilfredshet være bra for elevene, mens en økning i ensomhet ikke er det.

Det er en interessant resultatutvikling for primærutfallsmålene *Livstilfredshet* og *Psykisk uhelse – målt som symptomer på angst og depresjon*. For begge disse indikatorene har det vært en ørliten forbedring for kontrollgruppen, mens det har vært en svak forverring både for TG1 og TG2. I vurderingen av utviklingen, er det også viktig å ha med seg den absolutte skåren. Dersom en kun ser på resultatene ved T1, er det svært små resultatforskjeller mellom kontroll, TG1 og TG2, det vil si at elevenes livstilfredshet og omfang av psykisk uhelse er tilnærmet lik i de tre gruppene.

Når det gjelder sekundærutfallene, varierer resultatene mer. For både kontrollgruppen, TG1 og TG2 har det vært en forbedring i *sosial kompetanse* fra baseline til T1, mens det har vært en reduksjon i skåren på *lærer støtte* og *klassetilhørighet*. På de to sistnevnte indikatorene fant vi også samme utvikling for kull 1. Funnene fra begge kullene er i tråd med tidligere forskning som viser at elever ofte opplever lavere autonomi ved overgangen til videregående, og at dette gir lavere engasjement og motivasjon (Eccles & Roeser, 2009). Ettersom autonomistøtte fra lærere (*lærer støtte*) er målt første

skoleuken, rapporterer elevene forventninger til lærerstøtte. Derfor vil skåren på baseline i stor grad gjenspeile erfaringer med tidligere lærere. Nedgangen fra baseline til T1 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. Det er likevel viktig å påpeke at opplevelsen av lærerstøtte likevel er relativt høy i alle gruppene.

For *faglig mestringsforventning* er det en liten forbedring i resultatene for kontroll og liten forverring for TG1 og TG2. Det er imidlertid snakk om svært små endringer, og fortsatt er de absolutte resultatene best for TG1. Når det gjelder *ensomhet*, har det vært en liten økning for kontroll og TG1, og en svak reduksjon for TG2.

Tabell 2. Deskriptiv beskrivelse av primær- og sekundærutfallene ved baseline og T1.

Variabel	Gruppe	Baseline		T1	
		antall	gj.snitt (sa)	antall	gj.snitt (sa)
Sosial kompetanse	Kontroll	707	-0,11 (0,99)	512	0,08 (0,99)
	TG1	632	0,01 (1,01)	592	0,11 (1,01)
	TG2	784	-0,11 (0,97)	810	0,06 (1,01)
Faglig mestringsforventning	Kontroll	696	-0,01 (0,96)	506	0,02 (1,02)
	TG1	615	0,12 (0,95)	592	0,10 (0,99)
	TG2	755	-0,07 (0,96)	807	-0,10 (1,08)
Lærerstøtte	Kontroll	680	0,24 (0,84)	486	-0,24 (1,04)
	TG1	603	0,34 (0,81)	570	-0,20 (1,03)
	TG2	720	0,21 (0,83)	777	-0,38 (1,16)
Ensomhet	Kontroll	698	0,00 (0,97)	505	0,06 (1,02)
	TG1	616	-0,07 (1,01)	591	-0,02 (1,03)
	TG2	757	0,04 (1,00)	806	-0,01 (0,98)
Klassetilhørighet	Kontroll	693	0,16 (0,91)	504	-0,20 (1,09)
	TG1	619	0,22 (0,91)	587	-0,05 (1,00)
	TG2	751	0,10 (0,88)	805	-0,24 (1,10)
Livstilfredshet	Kontroll	707	-0,04 (1,01)	514	0,00 (1,02)
	TG1	633	0,08 (0,97)	591	0,00 (1,01)
	TG2	762	-0,01 (0,98)	816	-0,03 (1,02)
Psykisk uhelse - Symptomer på angst og depresjon	Kontroll	715	0,04 (1,02)	513	0,03 (1,03)
	TG1	641	-0,09 (0,95)	596	0,01 (0,99)
	TG2	773	-0,01 (0,99)	824	0,01 (1,02)

Antall = antall elever som har svart på indikatoren, gj.snitt=gjennomsnittlig verdi , sa=standard avvik

3.2. Effekten av tiltakene på utfallsmål

I dette kapittelet analyserer vi effekten av tiltaket på både primær- og sekundærutfallene. For å finne effekten av tiltaket, ser vi om utviklingen i de ulike indikatorene er forskjellig for tiltaksgruppene og kontrollgruppen.

Når vi tester effekten av tiltaket, tester vi ett utfallsmål om gangen. Hvilke variabler som inkluderes som forklaringsvariabler bestemmes av vår programteori (se kapittel 1.3.2):

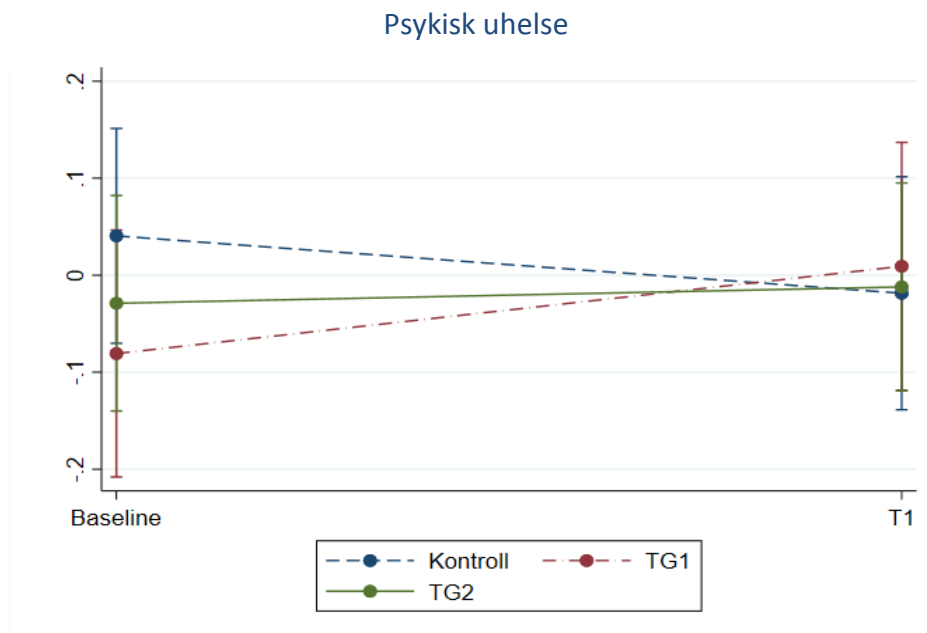
- For primærutfallene (*Psykisk uhelse – målt ved symptomer på angst og depresjon, livstilfredshet*) er både tid, tiltak og alle sekundærutfallene lagt inn som forklaringsvariabler
- For sekundærutfallene *sosial kompetanse, faglig mestringsforventning og ensomhet* er tid, tiltak, lærerstøtte og klassesilhørighet benyttet som forklaringsvariabler
- For sekundærutfallene *lærerstøtte og klassesilhørighet* er tid og tiltak anvendt som forklaringsvariabler

I det videre belyser vi først tiltakenes effekt for primærutfallene.

3.2.1. Effekt på primærutfall

Vi har først testet hvilken effekt tiltakene har på primærutfallet *psykisk uhelse målt ved symptomer på angst og depresjon* (se Tabell 3 i Vedlegg 3). Testen viser at det er ingen signifikant forskjell mellom TG2 og kontrollgruppen, mens det er en signifikant forskjell mellom TG1 og kontrollgruppen. Blant elevene i TG1 har det vært en økning i psykisk uhelse sammenlignet med kontrollgruppen. Dette er en utvikling som er i motsatt retning av hva som er intensjonen med tiltaket. En nærmere analyse av datamaterialet viser at denne økningen i symptomer på angst og depresjon primært skyldes en sterk økning på én skole. Dersom en tar ut denne skolen, er det ingen signifikant forskjell i psykisk uhelse mellom TG1 og kontrollgruppen.

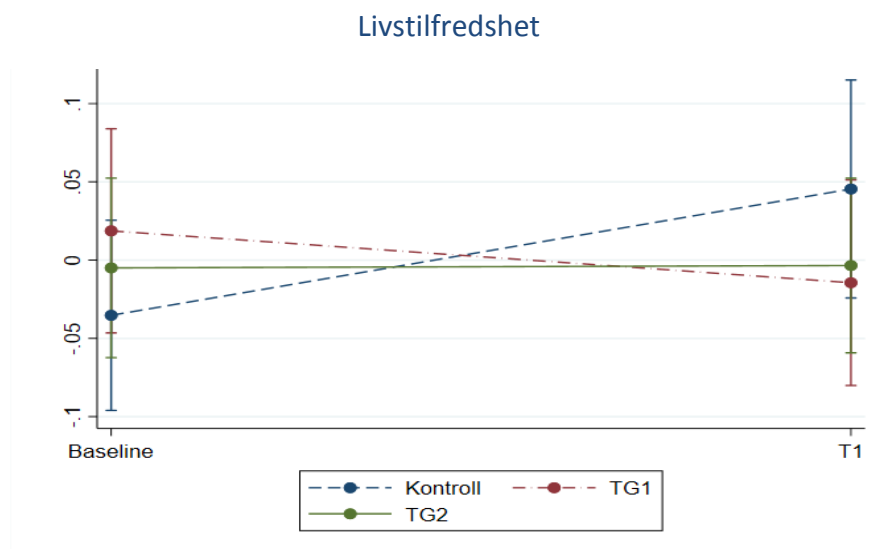
I Figur 5 kan man se utviklingen av psykisk uhelse. Det som er viktig for å se om tiltaket har en effekt eller ikke, er helningen på kurvene for TG1 og TG2 sammenlignet med kontrollgruppen. Kontrollgruppen har hatt en svak nedgang i symptomer på angst og depresjon i perioden, mens TG2 har hatt et ganske stabilt nivå. TG1 har på sin side hatt en økning sammenlignet med kontrollgruppen. I figuren under framkommer dette gjennom at TG1 har en økning i symptomer på psykisk uhelse fra baseline til T1, mens kontrollgruppen har en reduksjon. Det innebærer helningen på kurvene for TG1 og kontrollgruppen er ulik nok til at forskjellen er signifikant. Som påpekt over er det derimot ingen signifikant forskjell mellom de to gruppene hvis en tar ut den ene skolen i TG1 med en sterk negativ utvikling.



Figur 5. Effekten av tiltaket på primærutfallet psykisk uhelse målt ved symptomer på angst og depresjon.

Vi har også undersøkt hvilken effekt tiltakene har på primærutfallet *livstilfredshet*. Hovedbildet her er det samme som for psykisk uhelse målt gjennom symptomer på angst og depresjon. Den statiske testen (se Tabell 3 i Vedlegg 3) viser at det er ingen signifikante forskjeller mellom TG2 og kontrollgruppen, mens det er signifikant forskjell mellom TG1 og kontrollgruppen. Blant elevene i TG1 har det vært en reduksjon i livstilfredshet sammenlignet med kontrollgruppen. Dette samsvarer godt med den observerte økningen i psykisk uhelse blant TG1. Som for psykisk uhelse er det imidlertid slik at økningen i stor grad skyldes en skole. Dersom en tar bort denne fra analysen, er det ingen signifikant endring for livstilfredshet for TG1 sammenlignet med kontrollgruppen.

Figur 6 illustreres utviklingen i livstilfredshet grafisk. TG1 har hatt en reduksjon sammenlignet med kontrollgruppen. I figuren under vises dette gjennom at TG1 har en reduksjon i livstilfredshet fra baseline til T1, mens kontrollgruppen har en økning. Den relative forskjellen er stor nok til at den er signifikant. Om en tar ut den ene skolen i TG1 med en sterk negativ utvikling, er forskjellen mellom TG1 og kontrollgruppen ikke lenger signifikant.

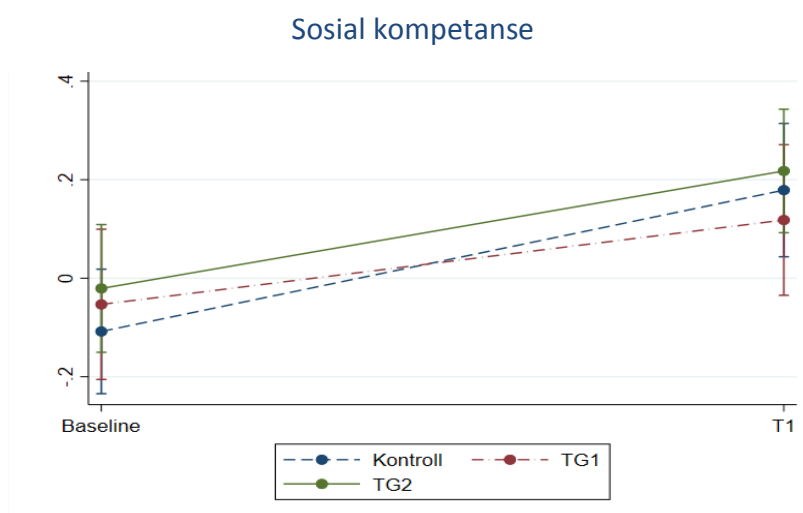


Figur 6. Effekten av tiltaket på primærutfallet livstilfredshet.

3.2.2. Effekt på sekundærutfall

Vi har også sett på effekten av tiltaket på alle sekundærutfallene. Det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene på *klassetilhørighet*, *faglig mestringsforventning*, *lærer støtte* eller *ensomhet*. Men vi finner en signifikant dårligere utvikling i *sosial kompetanse* i TG1 sammenlignet med kontrollgruppen (se Tabell 4 i Vedlegg 3). Denne utviklingen er lettere å se grafisk, som vist i Figur 7.

Figur 7 viser utviklingen i sosial kompetanse mellom baseline og T1 for de tre gruppene. Som figuren viser har alle gruppene hatt en bedring i sosial kompetanse i perioden, men TG1 har en svakere økning enn TG2 og kontrollgruppen. Det er denne svakere økningen som gjør at TG1 har en signifikant dårligere utvikling enn kontrollgruppen.



Figur 7. Effekten av tiltaket på sekundærutfallet sosial kompetanse.

Som for primærutfallene har vi også gjennomført analysene uten den ene skolen som har svart svært avvikende sammenlignet med de øvrige skolene. Fortsatt finner vi da en signifikant dårligere utvikling i sosial kompetanse for TG1 sammenlignet med kontrollgruppen. TG1 har imidlertid en signifikant

positiv utvikling i klassetilhørighet sammenlignet med kontrollgruppen. Selv om effekten ikke er sterk, er dette i tråd med hva en ser for seg at DS skal føre til.

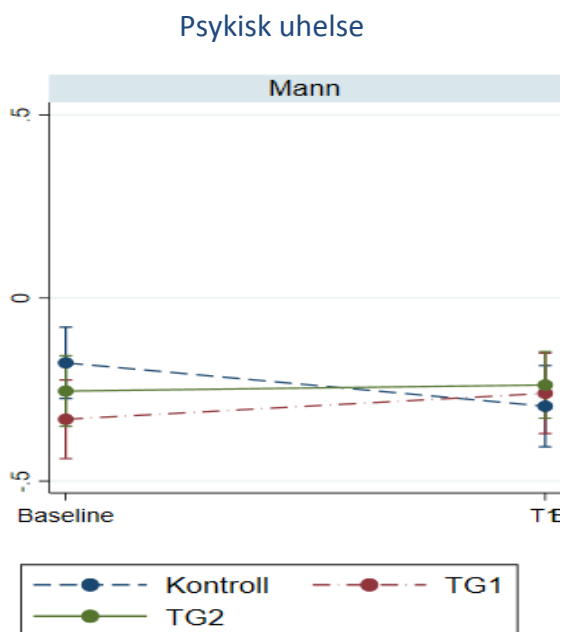
3.3. Effekten av tiltaket mellom kjønn

Vi har en antakelse om at tiltaket påvirker jenter og gutter forskjellig. Vi har derfor målt hvordan effekten av tiltaket har påvirket gruppene forskjellig. Vi presenter først effektene av tiltaket på gutter, og deretter effektene av tiltaket på jenter. Effektene er målt i samme modell, og derfor er de tilfeldige delene av modellen den samme for begge kjønn.

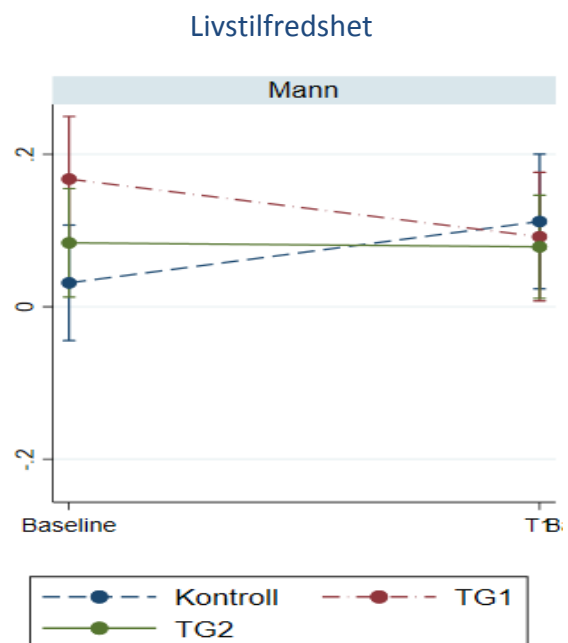
3.3.1. Effekter for gutter

For guttene er det ingen signifikante forskjeller i utviklingen for sekundærutfallene *sosial kompetanse*, *faglig mestringsforventning*, *ensomhet* eller *lærer støtte*. Tiltaket har derimot hatt en effekt på primærutfallene *psykisk uhelse målt gjennom symptomer på angst og depresjon* og *livstilfredshet*, samt sekundærutfallet *klassetilhørighet*. Resultatene viser at guttene i TG1 både har en signifikant sterkere økning i symptomer på angst og depresjon sammenlignet med kontrollgruppen, samt en reduksjon i livstilfredshet (se Tabell 5 i Vedlegg 3). Denne utviklingen vises grafisk i Figur 8 og Figur 9. Selv om det er guttene som i størst grad driver den negative utviklingen, er det fortsatt slik at jenter rapporterer å ha større utfordringer med både symptomer på angst og depresjon og lavere livstilfredshet enn guttene.

Som i kapittel 3.2 har vi også gjennomført analysene uten den ene skolen som har en svært avvikende svalgivning sammenlignet med de øvrige skolene. Vi finner da ingen signifikante forskjeller mellom guttene i TG1 og kontrollgruppen verken når det gjelder symptomer på angst og depresjon eller livstilfredshet.



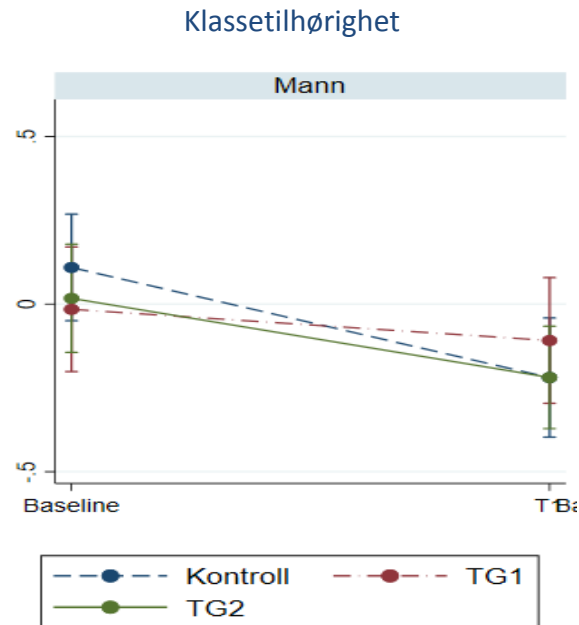
Figur 8. Effekten av tiltaket for gutter på primærutfallet psykisk uhelse målt gjennom symptomer på angst og depresjon.



Figur 9. Effekten av tiltaket for gutter på primærutfallet livstilfredshet.

For guttene er det slik at tiltaket har hatt en effekt på sekundærutfallet *klassetilhørighet* (se Tabell 6 i Vedlegg 3). Som det vises i Figur 10 har guttene i TG1 en signifikant bedre utvikling i klassetilhørighet.

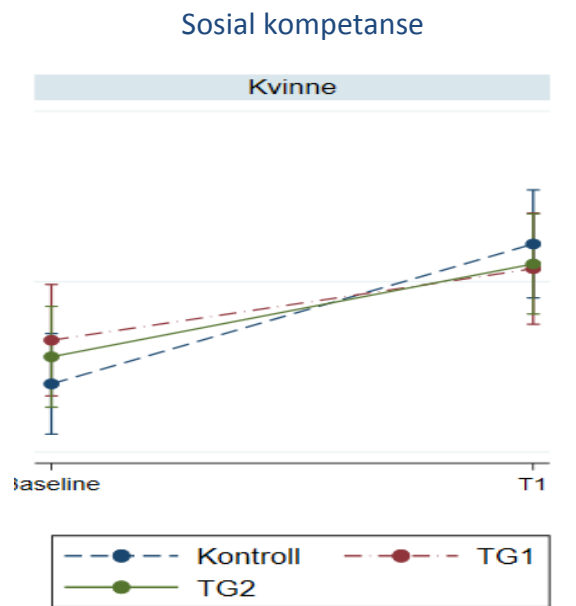
Selv om det er en nedgang fra baseline-målingen, er nedgangen enda større for kontrollgruppen. Den signifikant bedre utviklingen i klassetilhørighet holder seg også når vi kjører analysen uten den ene skolen som har svart svært ulikt sammenlignet med de øvrige.



Figur 10. Effekten av tiltaket for gutter på sekundærutfallet klassetilhørighet.

3.3.2. Effekter for jenter

Det er bare et utfallsmål hvor vi finner signifikante effekter for jenter (se Tabell 7 i Vedlegg 3). Som det illustreres i Figur 11 har jentene i TG1 en signifikant dårligere utvikling i *sosial kompetanse* sammenlignet med kontrollgruppen. Den absolutte utviklingen fra baseline til T1 er riktignok positiv, men forbedringen er mindre enn hva som er tilfelle for kontrollgruppen. Den samme utviklingen gjør seg også gjeldene når vi gjør den tilsvarende analysen uten den ene skolen med en sterkt avvikende svargivning fra de øvrige skolene.



Figur 11. Effekten av tiltaket for jenter på sekundærutfallet sosial kompetanse.

Samlet ser vi at overgangen til videregående er krevende for de fleste elever slik vi også fant i delrapport 1. TG1 har imidlertid en signifikant positiv utvikling i klassetilhørighet sammenlignet med kontrollgruppen. Selv om effekten ikke er sterk, er dette i tråd med hva en ser for seg at DS skal føre til. Når vi skiller på kjønn finner vi en liten signifikant effekt på klassetilhørighet hos gutter i TG1. For jentene i denne gruppen ser vi en signifikant dårligere utvikling i sosial kompetanse. Etersom vi vet at implementeringen er sentral for effekten har prosessevalueringen hatt implementering som et sentralt fokus. I det videre presenteres resultatene fra prosessevalueringen i de ulike tiltaksskolene.

4. IMPLEMENTERING AV TILTAKENE

I dette kapitlet redegjør vi for resultater fra den kvalitative delstudien, basert på feltarbeid og intervjuer ved til sammen elleve skoler som har gjennomført enten bare DS (TG1) eller både DS og NT (TG2). Det er samlet data om skolenes lojalitet til og integrering av tiltakene i sin organisasjon for å fange opp implementeringen av tiltakene. Her redegjør vi for innholdet i tiltakene, slik de fremstår for oss på bakgrunn av feltarbeidene.

Dette er det andre året vi gjennomfører feltarbeidene, og det har derfor vært et element av komparasjon med resultater fra forrige år. Dette er vanligvis henvist til i teksten som "forrige skoleår", "2017-data" og "2018-data" eller "skoleåret 2016-2017" versus "skoleåret 2017-2018". I drøftingen av materialet er det implisitt også gjennomgående sammenligninger mellom skolene. Dette er hele veien redegjort for i den løpende teksten.

4.1. 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, Irwin, Fagan, Ballard, & Elliott, 2004). Tiltak som ikke implementeres med nødvendig kvalitet og lojalitet, kan derfor fort fremstå som mangelfulle (Mørch, 2012).

4.1.1. Drømmeskolen

Nedenfor drøfter vi det vi ser som skolenes erfaringer med de sentrale elementene som inngår i DS, slik de fremgår av intervjuer med ledere, lærere og elever i de elleve skolene der tiltaket er iverksatt. I tekstboksene nedenfor siteres forklaringer til de ulike elementene i tiltaket, slik det fremgår av veiledningsmaterialet fra Voksne for Barn (VfB) som er tilgjengelig for deltakerskolene på www.vfb.no.

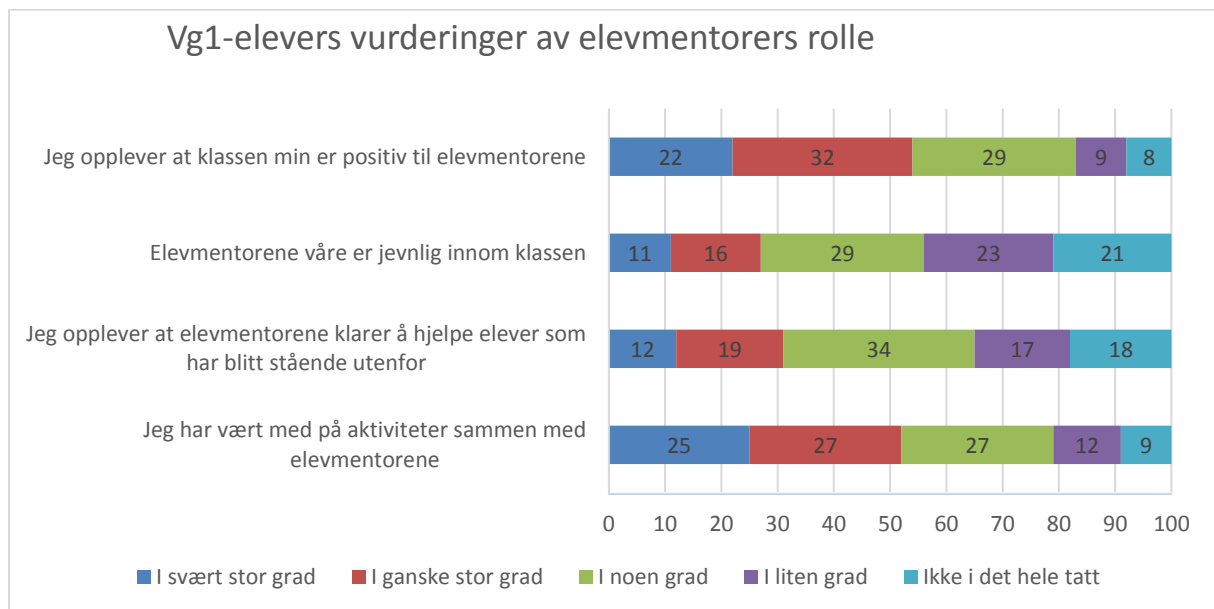
4.1.1.1. Elevmentorene

Elevmentorene står sentralt i DS. Deres hovedoppgave er å bidra til at medelever skal føle seg sett og ivaretatt, særlig i oppstarten, og at de får en tilhørighet til klassen sin. I veileder for elevmentor fra VfB nevnes konkrete oppgavene å ta imot nye elever, delta i Drømmeklassen, følge opp klassemiljøet, lage miljøskapende aktiviteter i klassen, lede temasamlinger, ha et ekstra blikk for ensomme elever i friminuttene og delta på foreldremøter. I tillegg nevnes oppgaver som angår miljøet på hele skolen; lage inkluderende aktiviteter/møteplasser for trinnet og hele skolen, observere elevmiljøet og bidra til inkludering i friminuttene og være forbilder og trygge støttepersoner i skolehverdagen. Ifølge veilederen fra VfB er en elevmentor en elev som er en god venn, et godt forbilde for andre (eller har potensial), er god på å etablere kontakt og relasjoner, kan holde tider og fullføre oppdrag, er pålitelig, skaper tillit, har engasjement for oppdraget, har en positiv innstilling og er god til å formidle. Det er ressursgruppa som er ansvarlig for rekrutteringen. Ifølge VfB bør rekruttering av mentorer for neste skoleår gjennomføres i februar/mars.

Med unntak av ved to skoler, ble samtlige av elevene som søkte om å være mentorer rekruttert i skoleåret 2017-2018. Ved over halvparten av skolene har det gått fint å rekruttere elevmentorer, men ved fem av skolene har det vært vanskelig å rekruttere tilstrekkelig med mentorer, det gjelder særlig innenfor yrkesfaglige programområder hvor der er overvekt av gutter. Dette er ved enkelte skoler løst ved at mentorene er rekruttert fra andre avdelinger. I intervjuene gis det uttrykk for at det oppleves som en uheldig ordning at elevmentorer er rekruttert fra avdelinger som er lokalisert andre steder, både fordi geografisk avstand mellom avdelingene er praktisk utfordrende, og fordi elevene og mentorene mister muligheten for daglig omgang.

Ikke kun Vg2-elever er mentorer, men også Vg3-elever. Det finnes derfor enkelte tilfeller av Vg3-elever som er mentorer for andre år på rad. Vg3-elever som har vært mentorer benyttes i noen grad også som en ressurs overfor de nye mentorene. Ved to skoler er det for eksempel Vg3-elever som representerer mentorene i ressursgruppa og fungerer som bindeledd mellom ressursgruppa og mentorene. Disse har ikke selv mentorklasse, men fungerer som mentorer for mentorene.

I spørreundersøkelsene til Vg1-elever i 2017 og 2018 ble det stilt spørsmål om hvilke erfaringer elevene har hatt med elevmentorene.



Figur 12. Elevers vurderinger av elevmentorens rolle i 2018. I prosent. (N=1376/1386).

54 prosent av Vg1-elevene svarer at klassen i svært stor eller ganske stor grad er positive til elevmentorene. 31 prosent oppgir at de i svært stor eller ganske stor grad opplever at elevmentorene hjelper elever som blir stående utenfor. Vg1-kullet i 2017 ble stilt de samme spørsmålene, og svarfordelingene er praktisk talt identiske. Der vi finner noe få prosentpoengs forskjeller, peker tendensen i retning av en svakt synkende oppslutning.

Elevenes motivasjoner for å bli mentor er sammensatte. Mentorene som er intervjuet dette året refererer til at de ønsker å lette overgangen for nye elever, bidra til et godt klasse miljø og utgjøre en forskjell. Mentorer oppgir også at de ville være mentor fordi de selv hadde positive erfaringer med mentorordningen og DS da de selv var ny på skolen. Særlig hybelboere legger vekt på at DS bidro til en bedre skolestart for dem selv. Sitatet under illustrerer hvordan mentorordningen har bidratt til å utgjøre en forskjell for en Vg1-elev;

OBJ: «Jeg kom jo da som hospitant i tiende klasse da, og det var året før vi startet opp med Drømmeskolen her (...). Og da var det ingen opplegg til oss på kveldstid. Sånn at når skolen var ferdig ti over tre så satt jeg bare på rommet og ventet til kvelds. Og bare så på klokka at timene skulle gå.»

INT: «Åh herlighet, ja.»

OBJ: «Sånn at da tok jo jeg helt skrekken for jeg tenkte, nei dette her gidder du ikke, hvis jeg skal sitte sånn i tre år, så tenkte jeg sånn, nei jeg orker ikke å søke, da søker jeg heller på noe som er nærmere hjemme så jeg kan bo hjemme da. Men så fant jeg ut at det er jo dette jeg har lyst til og det er jo litt dumt hvis dette skal ødelegge, så jeg fant ut at, nei jeg prøver så ser vi. Og når vi kom der da så hadde jo de startet opp, og det var jo første året med Drømmeskolen. Sånn at da hadde de opplegg. Og det hjalp jo sånn at nå er det helt supert. Jeg kunne ikke hatt det bedre, egentlig.»

Noen mentorer gir også uttrykk for at de hadde et ønske om "å gjøre mer ut av det" enn hva deres mentorene gjorde for dem.

I liket med 2017-dataene finner vi også i 2018 at mentorenes rolle og betydning vurderes som viktigst ved skolestart, og at engasjementet er noe dalende ut over året. Lærere gir uttrykk for at dette er ventet, ettersom det er ved starten av skoleåret at behovet er størst. Ved yrkesfag er det, på grunn av praksisperioder i andre semester, dessuten vanskelig å koordinere felles treffpunkt mellom mentorene og Vg1-klassene. I likhet med i 2017-undersøkelsen legger flere mentorer vekt på at deres egne kontaktlærere ikke er så fornøyde med at de mister egen undervisning. Disse mentorene etterlyser bedre forståelse fra lærerne på Vg2 og Vg3, samt bedre informasjon fra ressursgruppa til lærere som ikke er på Vg1.

Mentorene selv, kontaktlærerne, ressursgruppene og representanter fra ledelsen forteller at engasjementet hos mentorene har variert internt i skolene. Noen mentorer er selvgående og svært engasjert, mens andre behøver tettere oppfølging. Kontaktlærere gir uttrykk for at mentorer behøver en viss oppfordring og bekreftelse for å holde trykket oppe. Vi har sett et eksempel på dette, der leder av ressursgruppa gir en vennlig påminning til mentorene via snap-chat, sms eller messenger om å oppsøke mentorklassen. Vi ser også at kontaktlærere på eget initiativ tar kontakt med mentorene sine og inviterer dem med på opplegg i klassene.

Det er jevnt over et inntrykk at kontaktlærere inneværende skoleår har opplevd noe lavere engasjement fra mentorene enn hva som var tilfelle i forrige skoleår. Mentorer bekrefter også dette i intervjuene, og viser til erfaringer med at andre mentorer ved skolen ikke har fulgt opp sine oppgaver. De fremholder at skolen burde være strengere i rekrutteringen av mentorer.

Det synes ellers å være en bred enighet om at mentorenes egnethet og personlighet er viktige suksesskriterier for DS. De trenger ikke være faglig sterke, men må være utadvendt, lekne og pliktoppfyllende. Lærere vi har intervjuet, trekker frem at de som skal være mentorer ikke bør henge etter faglig selv. Ved syv skoler snakker lærere og ledere uoppfordret om at mentorene vokser på oppgaven. Ved fire skoler mener til og med lærere og ledere at det er mentorene som har størst utbytte av programmet, fordi det gir dem mestringfølelse og bekreftelse.

4.1.1.2. Ressursgruppa

Ressursgruppa har det overordnede ansvaret for implementering og drift av DS på egen skole, det vil si planlegge, koordinere, delta på aktiviteter, informere personalet om aktiviteter i DS og lære opp og følge opp lærere og mentorer. Den er ansvarlig for å finne elever som 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 elevmentorer. Der hvor både DS og NT prøves ut, skal det sitte en representant for NT i ressursgruppa.

Det er ikke store endringer i sammensetningen av ressursgruppene fra 2017 til 2018. Alle skolene har kontaktlærere og elevmentorer representert i ressursgruppa. Åtte skoler har representanter fra ledelsen i ressursgruppa, hvorav tre har rektor representert. Det er gjennomgående elevinspektør, miljøkoordinator eller pedagogisk leder som enten leder eller er medlemmer av gruppa.

Data fra 2018 viser betydelig variasjon knyttet til ressursgruppenes arbeidsmetoder. Ved ni skoler møtes gruppa jevnlig. Ved fem skoler opplever koordinatoren å bli sittende alene med mesteparten av ansvaret og arbeidet. I enkelte skoler har det vært en utfordring å få medlemmene til å møte jevnlig til fastsatte møter. Dette forklares i hovedsak med at ressursgruppemedlemmer har vært presset på tid, eller vært bortreist i andre møter på møtetidspunktet. Samtidig finner vi en tendens til at ressursgruppeledere ved disse skolene beskriver manglende engasjement fra gruppemedlemmene når det gjelder møter, planlegging og gjennomføring av drømmeskoleaktiviteter. Ved tre skoler uttrykker ressursgruppeleder at de har lyktes bedre i 2018 enn året før, gjennom bedre planlegging og en tydeligere rollefordeling innad i gruppa.

Vi ser at det er administrative utfordringer knyttet til ressursgruppearbeidet i de skolene som er lokalisert på mer enn ett sted. Ressursgruppene her fremstår noe fragmentert. To skoler har søkt å løse dette ved å opprette egne ressursgrupper på hvert av skolestedene. Ved en av disse skolene opereres det både med ressursgrupper på hver avdeling, en overbyggende ressursgruppe for hele skolen og en kommunikasjonsgruppe som har til formål å utveksle informasjon om aktiviteter ved de ulike avdelingene. Ved den andre skolen som opererer med flere ressursgrupper virker organiseringen å være utydelig både for elevmentorer og lærere ved den ene avdelingen. Dette illustreres ved følgende sitat.

INT: «Akkurat. Og så dere har organisert i forhold til Drømmeskolen en ressursgruppe.»

Rektor: «Ja.»

INT: «Hvordan er sammensetningen i den?»

Rektor: «Ja vi er jo to skolesteder. Sånn at vi har to ressursgrupper. På den andre avdelinga så er ressursgruppa alle kontaktlærerne på VG1. For det er bare fire. Og så en av dem er ressursperson. Så det er en liten gruppe.»

Ifølge rektor er det altså to ressursgrupper, en for hver avdeling. Leder for ressursgruppa ved den ene avdelingen synes imidlertid å oppfatte organiseringen noe annerledes;

NT: «Men sitter du i den ressursgruppa?»

OBJ: «Ja jeg gjør jo egentlig det da.»

INT: «Sammen med de på den andre avdelingen?»

OBJ: «Ja, men det er jo dem som styrer stort sett. Vi er ikke så mye der borte så dem har flere møter enn hva det som vi har. Vi får bare, sender bare e-post og sånne her ting, informasjonen går via post.»

Tid er en knapphetsressurs som stadig blir nevnt av informantene i ressursgruppene. Dette er helt parallelt med resultatene fra fjoråret. Det er med noen unntak lite eller ingen ekstra ressurser til gruppemedlemmene og kontaktlærerne. Dette kan påvirke det som beskrives som dalende entusiasme og engasjement utover skoleåret.

Kontakten mellom ressursgruppene og elevmentorene oppfattes som varierende. Ved seks skoler uttrykker elevmentorene at samarbeidet med ressursgruppa kunne vært tettere. Mentorene ved de to skolene som har Vg3-elever representert i ressursgruppa, hvor disse også er bindeleddet mellom gruppa og elevmentorene, uttrykker at dette er en uheldig ordning hvor kommunikasjonen blir

mangelfull. Ressursgruppene som har lyktes bedre i 2018 har fordelt ansvarsområder innad i gruppen, blant annet ved at én person har hatt hovedansvaret for kontakten med elevmentorene. De har også jevnlig møter med elevmentorene, enten hele ressursgruppa eller den som er ansvarlig for oppfølging av mentorene. Datamaterialet tilsier at dette har bedret samarbeidet mellom ressursgruppe og elevmentorer.

4.1.1.3. Opplæring elevmentor, 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.

Det har ikke skjedd store endringer fra 2017 til 2018 når det kommer til opplæring av elevmentorer og ressursgrupper ved skolene. På samtlige skoler har representanter fra ressursgruppa vært på erfaringsamling med VfB. Et utvalg elevmentorer fra alle skolene har også vært på mentorsamlinger. Elevmentorene setter stor pris på disse samlingene og presiserer at mentorsamlingene gir økt motivasjon og nye ideer til aktiviteter de kan gjennomføre på sine skoler.

Ressursgruppene på alle skolene tar ansvar for den interne opplæringen av sine mentorer. Fem av skolene holdt opplæring over to dager med overnatting, mens seks skoler hadde endags opplæring utenfor skoleområdet. Skolene har ikke innført påfallende endringer på opplæring av elevmentorer fra året før, de har gjennomgått sentrale elementer ved å være elevmentor samt gått gjennom øvelsene Drømmeklassen 1 (DK1), Drømmeklassen 2 (DK2), temasamlinger og andre aktiviteter og leker. Elevmentorene uttrykker at denne formen for opplæring skaper sosialt samhold mellom mentorene og gjør dem tryggere på mentorrollen og de praktiske oppgavene de skal utføre. Særlig gjelder dette for de som har hatt overnattingstur. Det synes å være en stor variasjon i hvor mye mentorene benytter av det øvrige materialet fra VfB, ut over det som skal gjøres i DK1, DK2 og under temasamlingene.

Opplæring av kontaktlærere fremstår mer varierende. Skolene hadde i liten grad systematisk opplæring av kontaktlærere for Vg1 før skoleåret 2017-2018. Lærere vi har intervjuet gir uttrykk for at de savner dette. Kontaktlærerne har fått veilederheftet, men i vårt datamateriale ser vi at det er stor variasjon i hvorvidt kontaktlærerne har satt seg inn i innholdet. Det er erfaringsvis en hektisk tid i dagene før skolestart. Det har vært gjennomført planleggingsmøter mellom elevmentorer og kontaktlærere før gjennomføring av DK1 og DK2 ved et mindre antall skoler. Hovedmønsteret synes å være at skolene har informert kontaktlærere i møter og epost i løpet av skoleåret. VfB har informert oss om at de har besøkt alle skolene i løpet av høsten 2017. Inntrykket fra intervjuene er likevel at dette i liten grad vurderes av kontaktlærere som opplæring.

Våren 2017 reviderte og presiserte VfB gjennomføring og rollefordeling i DK1 og DK2. Etter det vi kan se av datamaterialet, er det likevel kun én skole som har gjennomført aktivitetene i tråd med disse presiseringene. Det er verdt å nevne at opplæringen av elevmentorene ble gjennomført før disse presiseringene kom. Dette kan forklare noe av ulikhetene i hvordan skolene velger å gjennomføre DK1 og DK2.

4.1.1.4. Drømmeklassen 1 og 2

Drømmeklassen 1 (DK1) gjennomføres i hver ny Vg1-klasse ved skolestart. Det er tilrådet å sette av tre timer til opplegget. Målet er å legge til rette for at elever og ansatte sammen kan komme fram til en felles oppfatning om hva som er viktig for at alle skal ha det bra og kunne lære noe i klassen og hva man kan gjøre for å komme dit. Drømmeklassen 2 (DK2) er en totimers prosess som gjennomføres tidlig i nytt semester (januar/februar).

I veiledningen fra VfB er tilrådingen at elevmentorer, kontaktlærere og personer fra ressursgruppa planlegger sammen hvordan Drømmeklassen skal gjennomføres, og hvem som skal ha ansvaret for hva. Elevmentorene forventes å ha vært gjennom opplæring og være godt forberedt for oppfølgingen av sin klasse ved skolestart. Kontaktlærerne forventes å ha fått opplæring av ressursgruppa. Kontaktlærer og elevmentorene forbereder sammen de første skoledagene.

Kontaktlærerne har ansvaret for oppfølging av arbeidet i klassen etter denne gjennomføringen. I veiledningen er tilrådingen at kontaktlærer og ressursperson leder prosessen sammen. Videre sier veiledningen at elevmentorene er til stede som gode forbilder og deltakere i øvelsene. Elevmentorene kan få ansvar for å gi instruksjoner på enkeltøvelser dersom de har blitt satt i stand til å lede prosesser i en klasse, men voksenpersoner må da lede og kvalitetssikre prosessen.

Gjennomføringen av DK1 og DK2 er etter vår forståelse blant kjerneelementene i DS. Aktivitetene som gjennomføres i de to oppleggene er direkte rettet mot å etablere godt psykososialt miljø i klassen, gjøre elevene bedre kjent, skape en tidlig opplevelse av trygghet og positiv atmosfære i skolen og klassemiljøet. Dette kommer til uttrykk i veiledningshefter fra VfB, og gjennom intervjuer med ansatte og elever ved de elleve caseskolene. DK1 gjennomføres kort tid etter skolestart for å sette miljøet i klassen tidlig. En av oppgavene består i å utforme Drømmeklasseplakaten, der elevene i fellesskap formulerer og prioriterer sentrale verdier/regler for det psykososiale miljøet i deres klasse. DK2 har funksjon som en slags egenevaluering av miljøet i klassen midtveis i skoleåret, holdt opp mot verdiene man har formulert i Drømmeklasseplakaten ved oppstart.

I vår første oppsummering (Larsen et al., 2017) pekte vi på at det var stor variasjon mellom skolene i måten DK1 og DK2 ble gjennomført på. Det handler blant annet om hvem som har ansvaret for å lede aktivitetene. Mentorene opplevde i noen tilfeller å få et svært stort ansvar for gjennomføringen. I etterkant reviderte VfB veilederen for DK1 og DK2, slik at det er lagt større vekt på ressursgruppas og kontaktlærernes rolle. Tilsvarende er mentorenes ansvar og rolle i gjennomføringen tonet noe ned. Det er for skoleåret 2017-2018 ingen elevmentorer som ytrer at de har blitt stående alene med gjennomføringen av DK1 eller DK2.

Timeantallet som er anslått til gjennomføringen av DK1 og DK2 er uendret i forhold til forrige skoleår. Når vi ser på resultatene fra spørreundersøkelsen rettet til alle Vg1-elever i 2017 og 2018 ser vi også at det praktisk talt ikke er noen forskjell mellom rapportert gjennomføring av DK1 og DK2 i de to kullene. 94 prosent av de spurte svarer «Ja» på at de har gjennomført DK1 i 2018. For DK2 er andelen 86 prosent i 2018.

Gjennomgående viser datamaterialet fra 2018 at alle skolene har gjennomført DK1 i alle Vg1-klasser. Med unntak av tre av skoler, har skolene også gjennomført DK2 i alle Vg1-klassene. Der hvor man ikke har gjennomført, er det praktiske grunner til at dette ikke har skjedd: klassene var ikke tilstede, mentorer eller kontaktlærere hadde ikke tid/mulighet. I et tilfelle ønsket ikke elevmentorene å

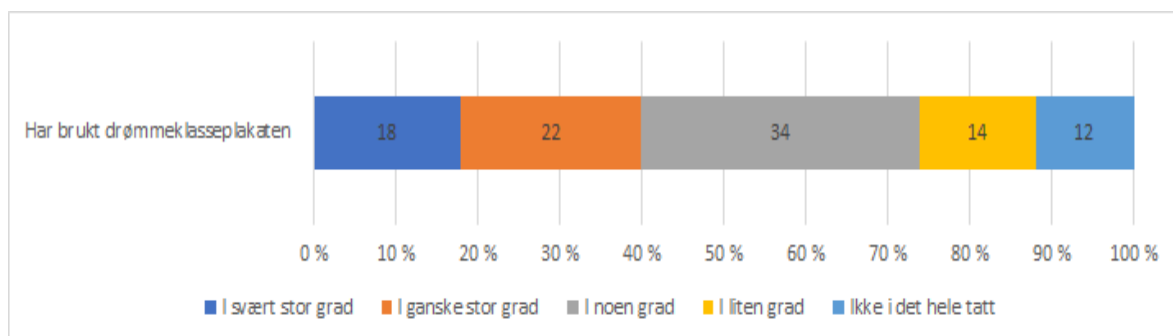
gjennomføre DK2 fordi de følte at klassen ikke respekterte dem. I dette tilfellet gjennomførte et medlem av ressursgruppa og lærer DK2 i klassen uten mentorer til stede.

Sentralt i gjennomføringen av DK1 og DK2 står samarbeidet mellom kontaktlærere og elevmentorer. Generelt ser samarbeidet ut til å fungere godt. Kontaktlærere og elevmentorer refererer til samarbeidet som fruktbart og preget av gjensidighet. Likevel er samarbeid også et av de områdene hvor vi ser at det er forskjeller, både mellom skolene og mellom informantene på hver skole. Etter at VfBs veiledere for DK1 og DK2 ble revidert våren 2017, ble kontaktlærernes ansvar for gjennomføringen av DK1 og DK2 sterkere betonet. Ved noen skoler er dette løst ved en rollefordeling hvor mentorene gjennomfører "icebreakere" før kontaktlærer (eller en fra ressursgruppa) overtar styringen for gruppearbeidet som leder frem til Drømmeklasseplakaten. I disse tilfellene opplever mentorene at de er med på gjennomføringen. I intervjuer med enkelte elevmentorer uttrykkes det imidlertid skuffelse og irritasjon over det man opplever som å bli degradert til en rolle som en slags hjelper og assistent til kontaktlærer. De mentorer som gir uttrykk for dette, har selv opplevd hvordan fjorårets mentorer inntok sin rolle, og hadde forventet å ha tilsvarende, aktiv og ledende rolle i DK-prosessen. Skuffelsen som disse mentorene uttrykker ser ut til å ha resultert i lavere motivasjon for å gjennomføre andre mentoroppgaver senere utover i skoleåret.

Samarbeidet mellom kontaktlærere og mentorer i forkant av gjennomføringen av DK1 og DK2 fremstår som sentralt for å få til gode prosesser i klasserommet. (Dette ser vi også i 2017-dataene.) Av hensyn til å etablere en felles forståelse av oppgavefordeling og roller, vil det etter alt å dømme være hensiktsmessig med et felles forarbeid mellom kontaktlærere og mentorer. Når elevmentorenes rolle og ansvar er noe redusert i forhold til tidligere, er det likevel viktig for DS som prosjekt å ikke redusere mentorenes ansvar og selvstendige oppgaver på en måte som tar bort den nødvendige motivasjonen og kreativiteten som mentorrollen fordrer. Ved en av de skolene som har lyktes godt med rollefordelingen er leder for ressursgruppa svært bevisst på hvor viktig det er å tydeliggjøre overfor lærere og mentorer hvor viktig denne rolleavklaringen er;

OBJ: «Altså det, du kan si at det som har vært føring fra ressursgruppa, altså når jeg samler alle så er meldingen følgende at, det er ingen tvil om at det er kontaktlæreren som har ansvaret, og skal sørge for at det blir gjennomført. Men vi vil at elevmentoren skal være en aktiv bidragsyter og gjerne spille på den i så stor grad som mulig, eller som de ønsker. Og da er det sånn at elevmentor ofte ønsker å være relativt aktiv. Og så får dem anledning til det stort sett.»

Drømmeklasseplakaten kan forstås som både prosess og produkt. Plakaten er en prosess på den måten at den utarbeides som del av DK1, som gjennomføres i starten på skoleåret for alle Vg1-klassene. I spørreundersøkelsen til Vg1-elevne var andelen som svarer at de har brukt Drømmeklasseplakaten «I stor grad» eller «I ganske stor grad» 40 prosent i 2018. Det er heller ikke her noen forskjell sammenlignet med svarfordelingen fra kullet før.



Figur 13. Andel Vg1-elter som oppgir at klassen har brukt Drømmeklasseplakaten i skoleåret 2017-2018. I prosent. (N=1389.)

Prosesen med å utarbeide Drømmeklasseplakaten skal bidra til å gjøre elevene i klassen bedre kjent med hverandre, og man diskuterer i fellesskap hvilke verdier og normer som skal gjelde for arbeidsmiljøet i klassen. Dette refereres i hovedsak til som nyttig og relevant, av både elever, elevmentorer og lærere/ansatte. Plakaten er samtidig et produkt, på den måten at de verdier/normene som klassen enes om blir konkretisert og formulert på plakaten. Den skal i sin tur henges opp i klasserommet og være gjenstand for jevnlig oppfølging og refleksjon. Det synes imidlertid også for skoleåret 2017-2018 å variere betydelig hvordan oppfølgingen av plakaten ivaretas. På våre spørsmål om plakaten, svarer elever at de ikke husker hvor plakaten henger, at den har blitt borte eller at den er tatt ned. Vi fant også eksempler på at plakaten henger i klasserommet, men i noen tilfeller bak døra eller satt opp bakerst i klasserommet, lite synlig. Langt fra alle klasser har et fast klasserom, og har derfor ikke et naturlig sted å henge en slik plakat. Når plakaten, som er det fysiske produktet av DK1, legges bort eller forsvinner etter at prosessen er gjennomført, etterlater det et inntrykk av at de verdier som uttrykkes der likevel ikke var så viktig, men snarere fremstår som et tomt spill.

I veiledningsmateriellet fremstilles ressursgruppas rolle som sentral, både i planlegging og konkret gjennomføring av DK1 og DK2. Her synes det imidlertid å være en viss diskrepans med hva vi finner at er tilfelle i skolene. Vi har kun funnet enkelte eksempler på at medlemmer av ressursgruppa, ut over kontaktlærerne, ressursgruppeleder og elevmentorer, har deltatt aktivt i klasserommene ved gjennomføring av DK1 og DK2. Vårt inntrykk er at øvrige medlemmer fra ressursgruppa i realiteten i liten grad har vært inne i klassene. Kontaktlærere viser til at de ikke bruker ressursgruppa direkte på denne måten. I intervjuer med ressursgruppedlemmer på de ulike skolene gis det også uttrykk for at denne oppgaven er svært vanskelig å imøtekomme av hensyn til tid. Selv om flere ressursgrupper har fordelt ansvar for klasser mellom seg, er det ikke alle som rekker å være til stede når aktivitetene gjennomføres. Ved de større skolene er antallet Vg1-klasser i seg selv et uttrykk for at dette er vanskelig å gjennomføre i praksis. Etter alt å dømme bør det vurderes om veiledningsmateriellet skal justeres, slik at ressursgruppens rolle primært er rettet mot systemarbeidet (opplæring, tilrettelegging av tidspunkter), og i mindre grad skaper et inntrykk av at personer fra ressursgruppa skal delta inn i prosessen i klassen. Unntaket er de kontaktlærerne på Vg1 som sitter i ressursgruppa. På den andre siden uttrykker elevmentorer at de ønsker voksne til stede når de gjennomfører Drømmeskoleaktiviteter i klasserommet.

I rapporten fra første intervjurunde pekte vi på at noen førsteklasseelever ikke ble omfattet av DS. Det gjaldt innføringsklasser for fremmedspråklige elever. I 2018-materialet ser vi at fem av skolene har inkludert innføringsklassene i DS (ikke alle skoler har innføringsklasser). Ved tre av de fem skolene fremheves dette som vellykket, og som et viktig aspekt ved DS. Mentorene som har fulgt opp disse klassene ser i noen grad ut til å være valgt spesielt med tanke på at de skal mentorere de fremmedspråklige elevene (spesielt positive eller reflekterte, eller på andre måter elever som har utmerket seg). De elevmentorene vi har intervjuet som har innføringsklassene, gir uttrykk for at de har gjort en betydelig innsats og fått til mye med sine klasser, på tross av språklige utfordringer og kulturforskjeller. Vårt inntrykk er at elevmentorene for disse klassene har vokst på oppgaven. Bildet bekreftes også av ressursgruppene og kontaktlærerne ved de samme skolene. Ved en av skolene oppleves det derimot som lite vellykket. Innføringsklassen har ikke mentorer, og har ikke kjørt DK1 eller DK2. Dette blir forklart med språkproblemer, men ser også ut til å handle om praktisk tilrettelegging og prioritering hos ressursgruppe og skoleledelse.

4.1.1.5. Aktiviteter ut over Drømmeklassen 1 og 2

I veiledningsmateriellet og opplæringen legger VfB vekt på at elevmentorene skal arrangere aktiviteter utover Drømmeklassen (DK) 1 og 2, både for mentorklassen sin og for skolen som helhet i løpet av året.

Ifølge veiledningsmateriellet skal elevmentorene ta imot og møte Vg1-elevene første skoledag. Dette er å betrakte som en skal-oppgave. Datamaterialet fra 2018 viser at elevmentorer ved alle caseskolene har gjennomført dette på den måten som er beskrevet i opplæringsmateriellet.

Det forventes også at elevmentorene tar ansvar for og gjennomfører andre typer av trivselsskapende aktiviteter for sin klasse, eller for hele skolen i løpet av skoleåret. I materialet som er gjort tilgjengelig for mentorer og ressursgruppe, fins det en rekke forslag og konkrete tips til typer av aktiviteter og hvordan disse kan gjennomføres. Dette omfatter alt fra hybelkurs, karaoke, leksekafé, ballspill, filmkveld, markering av ulike dager eller turer. Elevmentorene forventes også å gjennomføre temasamlinger med sin mentorklasse. Disse er også beskrevet i veiledningsmaterieill fra VfB og er ifølge veiledninger knyttet nærmere til helsefremmende temaer som vennskap og relasjoner, selvillit og selvfølelse, drømmer og håp, stressmestring og inkludering på nett.

Ut fra datamaterialet har vi identifisert at åtte av 11 skoler har kjørt temasamlinger, men i varierende omfang. Elevene på Vg1 er jevnt over ikke bevisste på forskjellen mellom DK1, DK2, temasamlinger, «icebreakere», lek og aktiviteter i kantina. Elevene på Vg-1 har i liten grad noen formening om at de har vært gjennom temasamlinger, men refererer snarere temasamlinger som «leker og aktiviteter». Dette illustreres gjennom sitatet under hvor en elev svarer på spørsmål om hva mentorene gjør sammen men klassen;

OBJ: *«Ja, altså vi har jo hatt opplegg, en sånn, jeg vet ikke om det er en gang i måneden der klassen samler seg og så har vi for eksempel sånne leker og sånne, sammen i klassen for at lissom vi skal få bedre kontakt med hverandre. Så det har jo hjulpet oss en del tror jeg, at vi har lissom fått gjort ting i lag alle sammen og at vi liksom har blitt bedre kjent med hverandre på den måten da. Så det syns jeg var en spennende ting. Og det har jo vi aldri vært med på før sant. Så det var lissom veldig nytt da. Først så var jeg litt skeptisk til det her. Hvor vil dette her liksom funke sant. Men det har jo vist seg, det har jo gått ganske bra.»*

Ved to av skolene som ikke har kjørt temasamlinger opplyser leder for ressursgruppa og avdelingsledere at de har valgt å heller la mentorene gjøre andre aktiviteter sammen med elevene. Ved en skole har mentorene kjørt tre forskjellige temasamlinger for Vg1-elevene. Mentorene her trekker frem at samlingene er noe likt oppbygd, og at elevene etter hvert går lei og mener at de har gjort akkurat det samme tidligere, og at resultatene de kommer frem til i de ulike samlingene blir tilnærmet identiske. Mentorene ved denne skolen er imidlertid positive til den nye temasamlingen «Stress og Press» som noen av dem har blitt introdusert for på samling i regi av VfB. De skal teste denne ut mot slutten av skoleåret.

Mentorer som har kjørt temasamlinger i klasser uten lærer tilstede uttrykker at dette har vært utfordrende, og at de har kommet opp i situasjoner som har vært vanskelige å håndtere. De uttrykker i intervju at de ønsker at lærer er til stede og kan bidra til at ikke øktene «sklir ut».

Mens DK1, DK2, møtet med mentorklassen første skoledag og temasamlingene følger relativt faste oppskrifter, er de andre drømmeskoleaktivitetene i stor grad opp til elevmentorene å planlegge og arrangere. Her åpnes det altså et større rom for egenstyring og personlig engasjement fra

elevmentorene side. Mentorene avtaler nærmere med kontaktlærer og referansegruppe om gjennomføringen av disse, og ved skolene har også ressursgruppa en aktiv rolle med å planlegge dette for klassene og skolen. Av datamaterialet ser vi eksempler på at mentorer ved de fleste skolene har gjennomført mange forskjellige aktiviteter i sine mentorklasser. Det er eksempelvis ulike leker i kantina, quiz, kahoot, halloween-feiring, lage julekort, spise julegrøt med fadderklassen, feiring av valentinsdagen, avslutning med mentorklassen før jul og påske, grilling, vaffeldag i kantina, mentorene baker og deler ut solboller til alle klassene, frokost med fadderklassene og felles making på skolen av verdensdagen for psykisk helse. Det fremkommer flere steder at elevmentorene jevnlig besøker sine fadderklasser i klassens time.

Ved åtte av skolene har vi notert oss at elevmentorene aktivt benyttes som ambassadører for skolen utad, eksempelvis der elever fra niendeklasse kommer på skolebesøk, oppfølging av tiendeklassinger som hospiterer, som representanter på foreldremøter på skolen, og som representanter ved informasjonsmøter til foreldre på de nærliggende ungdomsskolene. Uttrykk for dette finner vi blant annet i at elevmentorene er avbildet i skolebrosjyrer og informasjonsmateriell, og blir benyttet aktivt i profileringen av skolens psykososiale miljø.

De viktigste begrensningene på aktivitetene som elevmentorene gjennomfører ser ut til å være tidsbruk, i form av lærernes tid til gjennomføring av undervisning i klassen og mentorenes tidsbruk til mentoroppgaver versus bruk av tid i sin egen klasse, til ordinære skoleoppgaver. I alle caseskolene er økonomiske midler til drømmeskolevirksomheter begrenset. Dette innebærer vanligvis at mentorene får grønt lys av ressursgruppa for å gjennomføre tiltak som koster lite, slik som vaffeldag eller dele ut muffins. Mer kostnadskrevenne tiltak, eksempelvis aktiviteter som innebærer reisekostnader, er langt vanskeligere å prioritere. En fjerde begrensning i fortløpende aktiviteter er knyttet til skolens lokalisering av avdelinger. Fire av caseskolene har lokasjoner på to eller tre steder. Dette innebærer i praksis en begrensning for at mentorene kan planlegge og gjennomføre aktiviteter.

Vi skal på ingen måte undervurdere betydningen og effektene av disse aktivitetene, og det engasjementet som elevmentorene utviser i gjennomføringen av dem. Dette er aktiviteter som etter alt å dømme har viktige trivselsskapende og integrerende effekter for elevene og skolemiljøet og for elevene. Det er likevel vårt inntrykk av at 2018-dataene viser noe mindre vekt og oppmerksomhet på disse aktivitetene, sett i forhold til våre data fra 2017. Vi har ingen entydige svar på hvorfor mentoraktiviteten i 2018-dataene er noe lavere, men det er nærliggende å tenke seg at nyhetens interesse ved DS har falt litt etter førsteåret, og at de elevene som er mentorer opplever at de går inn i et allerede etablert opplegg, til forskjell fra mentorene i 2017-materialet som var svært bevisste på at de holdt på med nybrottsarbeid ved sin skole.

4.1.2. Nærværsteam

4.1.2.1. Organisering av nærværsteamet

NT 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 NT er at teamene skal bestå av ulike fagpersoner/profesjoner og at disse skal arbeide tett sammen og dra veksler på hverandres kompetanser.

Sammensetningene av teamene ved de seks skolene er i stor grad lik fjorårets organisering. Oppfølgingstjenesten (OT) og helsesøster inngår i alle teamene, og med unntak et av team, er også rådgiver med. Samtidig er det kun et av teamene som bare består av OT, helsesøster og rådgiver. De øvrige teamene er utvidet enten med representanter fra ledelsen, PPT, miljøkoordinator eller NAV. Ved en av skolene var det et tydelig ønske gjennom første året å inkludere miljøkoordinator i teamet, og vedkommende har i skoleåret 2017-18 vært med som et prøveprosjekt.

I den første intervjurunden våren 2017 ble skillet mellom sosialpedagogisk- og karriererådgiver tematisert, og flere av skolene var i prosess hvor det ble vurdert å skille ut egne sosialpedagogiske rådgiverstillinger. Et år senere var det ingen av skolene som hadde gjennomført dette skillet, og temaet ble også i mindre grad trukket frem. Mindre skoler, med små rådgiverressurser og mange studiesteder, kan være noe av forklaringer på hvorfor ikke skolene har gått videre på dette.

Med unntak av ved en skole er våre informanter samstemte i at teamene har satt seg og fungerer bedre enn forrige skoleår. Forhold som trekkes frem som positive er økt fokus på elever, bedre utnyttelse av hverandres kompetanse og bedre struktur i arbeidet. Samtidig viser det seg at teamene er avhengig av nøkkelpersoner og kan være sårbare for personellendringer. Ved en av skolene har det kommet inn nye personer i nøkkelfunksjoner (for eksempel i OT), og der er erfaringen at det har ført til ny giv. Ved en annen skole står de overfor kommende personellendringer, og det uttrykkes bekymring for hva dette vil gjøre med kontinuiteten til NTet. Ved en tredje skole har sykemelding ført til at mye av teamarbeidet har stoppet opp. Trolig vil skolene trenge enda mer tid før NTene har satt seg, blitt en naturlig del av skolehverdagen, og dermed mindre personavhengig.

Det er fra prosjektet sin side lagt opp til at NTene skulle bruke OTTO som saksbehandlersystem. OTTO er OT sitt elektroniske saksbehandlersystem og det eneste elektroniske saksbehandlersystemet som er tilgjengelig for elevtjenesten. I den første delrapporten fra prosjektet ble det påpekt mangel på tilgang og bruk av OTTO. Våren 2018 er det ingen av NTene som bruker OTTO fullt ut. Manglende tilgang og vanskelig tilgjengelighet oppgis som grunner for manglende bruk, men også utfordringer knyttet til helsesøsters taushetsplikt. Samtidig er det flere team som tar opp behovet for oversikt og dokumentasjon. For å dekke dette behovet har fire av seks team opprettet egne systemer for å beholde oversikten og sikre at elever ikke "glipper". Dette kan for eksempel være et Excel-dokument som lagres i en skyløsning og som deles med teammedlemmene. Erfaringene til NTene er at det er behov for et nasjonalt dokumentasjonssystem som hele elevtjenesten kan benytte, og som ivaretar kravene til datasikkerhet og personvern.

I tillegg til møtene i NTet, deltar medlemmene av teamet også på møter med resten av elevtjenesten/skolen. Dette er møteplasser som har eksistert før NTene ble etablert. Møteplassene har litt ulike navn (eks ressursteam, elevtjeneste) og sammensetningen varierer noe, men typisk møter avdelingsledere/ledelse, rådgivere og PPT. Med innføringen av NT har også helsesøster og OT blitt del av de koordinerte tjenestene rundt elevene. Også i ressursteam/elevtjeneste diskuteres enkeltelever, men gjerne med fokus på pedagogiske hjelpetiltak, vedtak og diagnoser. Det varierer mellom skolene hvorvidt NTet fungerer som et tillegg til eksisterende strukturer, med tydelig ansvarsavklaring, eller om teamet har lagt seg oppå eksisterende strukturer, slik at skillet mellom det eksisterende og det nye fremstår som uklart. Særlig ved to av skolene er det uklare grenser mellom ressursteamet/elevtjenesten og NTet sine ansvarsområder. Dette resulterer i møter der deltakerne har problemer med å se forskjellen mellom de ulike teamene sine ansvarsområder. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorvidt disse skolene har tatt innover seg hva NTet representerer, og at innføringen av noe nytt også krever en justering i det eksisterende.

4.1.2.2. Nærværarbeid i praksis

Nærværarbeid handler om strukturer (som eks samlokalisering, åpen dør), rutiner (for eksempel fraværsoppfølging, overgangsarbeid, faste møter og informasjonsarbeid), verktøy (som Kidscreen, OTTO) og organisering (sammensetning av team, rollefordeling, samarbeid med resten av skolen).

I tillegg handler nærværarbeid om det som skjer i den faktiske samhandlingen og den daglige praksis i hverdagen ute i skolene og rundt elevene. NT består av ulike fagpersoner/profesjoner, som etter tiltaksbeskrivelsen skal jobbe tett sammen, dra veksler på hverandres kompetanse og jobbe ut mot resten av skoleorganisasjonen (lærere, ledelse) og eksterne samarbeidsparter, for sammen å best mulig kunne fange opp og følge opp elever som har sammensatte behov og som er den primære målgruppen for tiltaket.

Samarbeidet internt i NTene trekkes frem som en endring fra første til andre året med tiltaket i skolene. Mens det i 2016-2017 ble brukt mye tid og ressurser på å avklare roller og ansvarsområder mellom de enkelte medlemmene, har teamene det andre året hatt mer fokus på å nyttiggjøre seg av hverandres kompetanse og profesjon/bakgrunn i det daglige samarbeidet rundt enkeltelever. Ingen av teamene har knekt den tverrfaglige samarbeidskoden helt og holdent. Samtidig gir flere av skolenes teammedlemmer uttrykk for at de har kommet godt på vei, og at de har større oppmerksomhet rettet mot hva det betyr å jobbe tverrfaglig i team.

Teamet samarbeider rundt enkeltelever hvor det for eksempel avdekkes komplekse forhold bak fravær, forhold som det igjen krever tverrprofesjonell faglighet for å løse. En elev sier:

«Jeg har ikke bare vært og snakket med dem om å slutte på skolen. Jeg har vært og snakket med dem når jeg har hatt det veldig tungt selv, bare sånn vanlig, i mitt eget liv, ikke bare sånn skole. Da har de hjulpet meg gjennom sånne tider også».

Sett fra NTs perspektiv beskriver en av teammedlemmene noe liknende:

«Det kan være både helse, det kan være trivsel, det kan være hjemme og det kan være, altså veldig mye som ligger i det. Og da; når en snakker med ungdom om at det er grunnen for at vi sitter og prater litt sammen, fordi vi er opptatt av at en skal ha det bra på skolen og at vi er team».

Et NT-medlem beskriver en av styrkene med temaet som at hver enkelt ikke blir sittende alene med problematikken, spesielt når det er komplekse saker. Det er flere i NT som gir tydelig uttrykk for at man både lærer noe og blir tryggere av å kunne koble på annen kompetanse og drøfte på tvers av fag. Samtidig har etablering av NT også ført til at den enkelte (helsesøster, rådgiver, OT) i større grad får avlastning, at de er flere som kan spille på lag og at teammedlemmer kan rette felles innsats i stedet for å sitte på hvert sitt kontor og jobbe med parallelloppfølging. En informant uttrykte det på denne måten:

INT: *«Har Nærværsteamet ført til mer arbeid eller avlastning for din del?»*
OBJ: *«Ehe, ja begge deler. Det, det er både avlastning fordi vi samarbeider om elevene, og jeg sitter ikke lenger med bekymringer alene om eleven, sånn som jeg gjorde tidligere, det føltes sånn ... men samtidig så er det merarbeid der og da, men det kan jo godt være at da får man løst ting tidlig som da kanskje ikke kommer andre året eller tredje året.»*

En OT-koordinator er inne på noe av det sammen når vedkommende trekker fram at arbeidet som vedkommende gjør med forebygging av frafall, gjør at ungdommene ikke havner hos «den andre delen» av OT-stillingen – oppfølging av elever som har sluttet i videregående opplæring.

Det er fremdeles stor variasjon i hvordan NTene kommer i kontakt med elevene. De mest brukte måtene å tilmelde elever til teamet er via ulike samarbeidsfora på skolen slik som klasselærerråd og ressursteam, via direkte henvendelser fra lærere enten muntlig eller skriftlig eller at elever tar direkte kontakt. Mot slutten av skoleåret 2016-17 var flere skoler i ferd med å utvikle et tilmeldingsskjema etter inspirasjon fra en av skolene. Et år etter, våren 2018, var det ingen skoler som brukte tilmeldingsskjemaet gjennomgående. Også den skolen som hadde utviklet skjemaet brukte det i mindre grad. Forklaringer som trekkes frem er at det ble meldt inn for mange elever som ikke hadde noe i NTet å gjøre og at lærerne opplevde skjemaet som for byråkratisk. Hovedinntrykket på tvers av skolene er at mye av tilmeldingen av elever skjer via skolens øvrige samarbeidsfora slik som klasselærerråd og ressursteam. I for eksempel klasselærerråd kan kontaktlærere ta opp bekymringer for en elev, så blir vedkommende lærer og representant fra NTet enige om at NTet følger opp eleven.

Fremdeles er det variasjon i hvilken grad elevene tar direkte kontakt med NTet, men det er gjennomgående at elevene i liten grad har et aktivt forhold til NTet. I spørreundersøkelsen til elevene på Vg1 svarer 39 % at de kjenner til at skolen har et NT. Dette er tilsvarende tall som ved forrige skoleår. NTene har altså ikke blitt noe mer kjent for elevene på Vg1 fra første til andre året med tiltaket. Jevnt over gir elevene ved de ulike skolene i intervjuene uttrykk for at terskelen for å ta kontakt med noen voksne på skolen er lav. Det er i hovedsak lærer, helsesøster eller rådgiver som man tar opp vanskelige ting med. Det refereres i liten grad til OT eller NTet for øvrig som første kontaktpunkt.

Både kontaktlærere og teammedlemmer problematiserer at NTene ikke i tilstrekkelig grad informerer kontaktlærerne om hva som skjer med elever som er meldt inn, og om hvordan NTet arbeider. Vi ser tendenser til at det da kan oppstå en holdning om "mine" og "dine" elever, for eksempel ved at lærere som melder ifra til NTet og ikke hører noe, ser på eleven som NTet sin. Spørsmålet er om de skolene der teamet klarer å informere om hva som skjer og hvordan de arbeider, i større grad klarer å ha fokus på at elevene er "våre".

4.1.2.3. Samlokalisering og åpen dør (tilgjengelighet)

I beskrivelsen av NTet 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.

Som ved første skoleår, er det store variasjoner i grad av samlokalisering av NTet. Ved to skoler er teamet samlokalisert. Et av disse, som også første året hadde hele teamet samlokalisert, har store deler av skoleåret 2017-18 vært splittet på grunn av ombygging av skolen. De er fra våren 2018 igjen samlokalisert. Teamet ved denne skolen har gjort seg nyttige erfaringer av denne mellomtilstanden. Dette gjelder både med tanke på samarbeidet internt i teamet og inn mot øvrig skoleorganisasjon (lærere og elever). Samtidig er vårt inntrykk at NT ved denne skolen i løpet av det første året hadde jobbet så bra med å sette teamet, både internt og ut mot skolen, at omkostningene som "delokaliseringen" av teamet medførte, ble kompensert for.

Tre av de andre skolene har rådgivere og OT samlokalisert, mens helsesøster har kontor i en annen del av skolebygget. Der hvor helsesøster ikke er samlokalisert, gis det uttrykk for, både av helsesøster og resten av NTet, at dette er uheldig. Vi finner ulike beskrivelser av hvordan dette hindrer/bremser den daglige flyten og kommunikasjonen i samarbeidet deres. En av skolene har ikke et samlokalisert team. Flere av teamene har andre samarbeidspartnere samlokalisert, som BUP, NAV og PPT. Teamene beskriver dette som positivt, særlig med BUP og NAV i skole, da terskelen inn i disse tjenestene blir lav.

Det er flere NT som ønsker seg et felles venterom eller oppholdsrom for elevene i tilknytning til teamets kontorer, hvor elevene kan sitte uten å være på utstilling i gangen mens de venter på å komme inn til samtale.

Som i fjor er det fortsatt variasjoner mellom skolene i hvor tilgjengelig og hvor åpen døren inn til NTet er. Samtidig er det vårt inntrykk at det har vært større fokus på å koordinere nærvær og fravær i teamet og mellom medlemmene dette skoleåret sammenliknet med det første året. Kun én skole gir inntrykk av å ha liten tilgjengelighet til NTet. Dette henger sammen med at skolen sliter med å etablere teamet ordentlig, av ulike grunner. Ut over denne skolen har de andre skolene, dog i litt varierende grad, tydelig hatt fokus på å organisere tilstedeværelse på en måte som gjør at elevene og lærerne som ønsker å komme i kontakt med teamet eller enkeltmedlemmer, fanges opp. Fem av skolene har stort sett en eller flere av teammedlemmene tilstede gjennom hele uka. Det er også økende grad av smidighet i kommunikasjon mellom enkeltmedlemmene i teamene ved disse skolene. Dersom et enkeltmedlem av teamet ikke er til stede, overleverer andre i teamet informasjon om direktehenvendelser fra lærere og elever til teammedlemmet som er fraværende.

Helsesøstrene etterstreber å være mest mulig tilgjengelige for elevene, også utover tiden de er tilstede på skolen. Dette gjøres for eksempel ved å åpne opp for at elevene kan ta kontakt med helsesøster på telefon/sms hele døgnet. På den måten blir helsesøster tilgjengelig «24/7». Ved en av skolene er helsesøster ressursen økt fra i fjor til i år. Skolehelsetjenestens sentrale betydning i videregående skolen blir, også i år, understreket både av elevene, lærere/stab og de andre medlemmene av NTet. Generelt sett uttrykkes et ønske om mer tilstedeværelse og ressurser fra denne tjenesten inn i skolen, her illustrert ved utsagn fra to elever: *"Det er litt vanskelig å holde styr på helsesøsteren", og "Skulle gjerne hatt henne her hver dag"*. Disse elevene beskriver en skolehelsetjeneste som har begrenset kontortid, og at det ofte er mange som står foran i køen. En elev sier:

«Du er redd for å møte en lukket dør, så du tør heller ikke gå ut av timen for å si at jeg vil prate med helsesøsteren. For du vet ikke om hun er der, eller om hun har tid.»

En av helsesøstrene bemerker også at lav tilstedeværelse ved skolen får konsekvenser for tilmelding av elever:

«Vi ser jo det at jo mindre vi er på skolene, jo mindre trøkk på døra blir det etter hvert. For da blir de vant til at her er det ingen å kunne kontakte. Og når du da har muligheten til å være litt mer på, på skolen, og være til stede, så tar det tid for å opparbeide den der igjen. Så alle skoler profitterer av å ha en stabil helsesøstertjeneste hele tiden.»

En OT-koordinator uttrykker et ønske om at OT skulle vært tilstede i skolen hver dag, gjennom hele uka for å best og tidligst mulig kunne fange opp elever som står i fare for å falle ut:

«Det her med elever som ikke har bra, eller som har tenkt å slutte, det er litt sånn ferskvare, vi må ta det DER! ... Men nå har vi jo Nærværsteamet sant, så det er jo andre som kan gå inn da. Men ikke i forhold til akkurat den overgangen da, hvis de skal slutte. Så derfor så syns jeg at vi absolutt skulle ha vært på skolene.»

De fem skolene som har samlokalisert NTene, og som har en åpen-dør politikk, har i dette andre skoleåret etter vårt syn blitt satt mer på dagsordenen i skoleorganisasjonen. Det har vært et betydelig høyere fokus på å synliggjøre NTet og gi mer informasjon om teamet rundt i skolene. Det har blitt utviklet og etablert ulike grep og rutiner for dette. For eksempel har NTet ved en skole hengt opp informasjonsark på tavla i alle klassene med: «... bilde av oss, telefonnummer, e-postadresse og en oversikt over når tid vi er her. Og det har vi satt opp sånn at det alltid skal være noen til stede». Ved en skole har NTet i løpet av siste skoleår laget en brosjyre om hvem de er, hvordan de kan kontaktes og når de er tilgjengelig. Ved en annen skole har NT gått rundt i skolen med "hjemmesnekra skilt" på seg, om hvem de er.

Enkelte NT sitter i kantinen i lunsjen for å være synlige og tilgjengelige ut mot elevene. Noen skriver også under mailer med "hilsen NT-Solveig". Jevnt over gir både avdelingsledere og lærere inntrykk av at de har kjennskap til NTet og deres arbeid. Det er likevel noen som gir uttrykk for å vite lite om NTet, og noen av de som vet om NTet, har allikevel begrenset kjennskap til hva NTet gjør, og hva som skiller dem fra øvrige elevtjeneste. Ved enkelte skoler har NTet fokus på å bli bedre på å informere lærere og øvrig stab om hvem de er, og for eksempel hva som skiller dem fra elevtjenesten for øvrig.

Blant elevene er det svært få som husker at det har vært informert om NTet. På skolene (med særlig unntak av den ene skolen som har strevd med å få NT til å fungere) er elevmentorene i hovedsak kjent med NTet. I noen grad har de også nærmere kjennskap til de ulike delene av NTet, vet hva NTet gjør og hvordan elevene kan bruke teamet. De oppgir i noen grad at de anser NTet som et sted de kan gå til med "bekymringsmeldinger" rundt enkeltelever de er i kontakt med i rollen som elevmentor.

4.1.2.4. Kartlegging av elever

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

Skoleåret 2016-2017 hadde helsesøster ved fem av de seks skolene gjennomført kartlegging av førsteklassene (ved bruk av Kidscreen-spørreskjema) på alle eller et utvalg av klasser. Dette er tilfellet også for skoleåret 2017-2018. En skole har bare gjennomført Kidscreen i enkelte klasser. Helsesøstrene har forsøkt å gjennomføre oppfølgingssamtaler så raskt som mulig i etterkant, og i prioritert rekkefølge (ut fra hvor elevene scorer på om de sliter). Alle har gjennomført oppfølgingssamtaler i etterkant, men dette har strukket ut i tid, og de har gjerne ikke vært ferdig før over jul. Helsesøstrene gir uttrykk for at Kidscreen er et godt verktøy for å få oversikt over elevene, for å fange opp hver enkelt elev som sliter, og for å komme i kontakt med elevene og synliggjøre skolehelsetjenesten overfor elevene.

Samtidig peker de alle på at det er et verktøy som det er knyttet stor ressursbruk til, som en uttrykker det: «Opplegget og ressursene passer ikke sammen». Det tar tid både å gjennomføre, score og følge opp, i tillegg til at de ellers har en travel dag og mye oppfølging av enkeltelever. Helsesøstrene sier jevnt over at de ikke raskt nok etter gjennomføring av Kidscreen klarer å fange opp elevene gjennom oppfølgingssamtaler. De har i tillegg daglig oppfølging av allerede tilmeldte nye elever og elever på Vg2 og Vg3. Helsesøstrenes erfaring er at jo lengre tid det går fra elevene har fylt ut skjemaet til de får oppfølgingssamtale, jo mindre nytte ser elevene i samtalen. Noen elever som blir innkalt til oppfølgingssamtale gir også, ifølge helsesøstre, uttrykk for at de ikke husker hvorfor de hadde skåret slik de hadde gjort. For noen elever kan det handle om å ha en dårlig dag/uke akkurat da undersøkelsen ble gjennomført, ikke om at de gjennomgående sliter. Der vi har tall/anslag gis det inntrykk av at rundt

25-35 % av alle elevene som kartlegges i Kidscreen blir kontaktet med tilbud om oppfølgingssamtale, med bakgrunn i deres skår.

Jevnt over svarer elevene som er intervjuet at de husker å ha gjennomført kartleggingen. For enkelte som er blitt innkalt til oppfølgingssamtaler med helsesøster, har det ikke vært behov for oppfølging, men som en elev sier: «Jeg synes det var egentlig greit for at dem har det systemet bare for å sjekke». Andre elever er blitt fanget opp gjennom Kidscreen. En elev forteller at vedkommende skåret på at hun/han var ensom. I løpet av uken etter at eleven hadde utfylt Kidscreen tok helsesøster kontakt og eleven var inne til samtale både med helsesøster og påfølgende oppfølging fra psykolog. Elever som sliter viser i intervjuene til at de selv ikke hadde tatt kontakt med helsesøster før Kidscreen.

Både helsesøstrene og medlemmene av NT gir uttrykk for at Kidscreen er helsesøstrenes område. Samtidig ser vi at Kidscreen gir et viktig grunnlag for helsesøstrene, som tilleggsmateriale som de tar med inn i møte både i NT og skolen, for eksempel klasselærerråd. Selv om helsesøster sitter med taushetsbelagt informasjon, og er veldig påpasselig med ikke å levere ut informasjon de ikke har anledning til, kan de likevel, som en av dem uttrykker det: «... supplere uten å bryte taushetsplikt».

Et medlem av NT sier at selv om helsesøster tar den første oppfølgingssamtalen, kan det:

«...deretter siles ut til andre. Og det er jo en veldig viktig, viktig funksjon å bruke. For hvis at helsesøster skal sitte alene med all informasjonen fra Kidscreen blir det jo uoverkommelig ... selv om en tar Kidscreen så kan en jo ikke sitte alene med det».

Helsesøstrene gir inntrykk av at den informasjonen de sitter med om enkeltelever kan omsettes til en mer faglig og generell vurdering, når de diskuterer saker i NT eller andre samarbeidsfora. Selv om enkelte helsesøstre finner måter å ta informasjon fra Kidscreen og oppfølgingssamtalene videre til NTet og andre organer/møteplasser på skolen, som ikke bryter taushetsplikten, er dette en potensiell utfordring for NTene. Vi ser at ved de skolene der man har fått til å dele informasjon, kan det ha bidratt til tettere oppfølging og samarbeid rundt elever som strever, og da gjerne med sammensatte forhold hvor det er behov for tverrprofesjonell innsats. At Kidscreen også bidrar til å informere om NT og skolehelsetjenesten til elevene og lærerne, mener vi også kan bidra til tettere og mer helhetlig og koordinert innsats rundt elever som trenger særlig oppfølging. I forhold til helsesøstrenes ressursbruk, vil en digitalisering av skjemaet og en automatisk skåring, lette betydelig på arbeidsbyrden. Dette bør i så fall utvikles nasjonalt.

4.1.2.5. Fraværsoppfølging og frafall

I henhold til den enkelte skoles rutiner, innkaller kontaktlærer elever med ugyldig fravær til samtale. Hvis fraværet fortsetter, kobles NT inn, med voksne som stiller krav, støtter og veileder. NT 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 ivarettatt, sett og ikke gitt opp. Prosedyre: Fraværsoppfølging med avklaringsmøte, oppfølgingsplan før sluttmelding mm.

Et viktig element i nærværarbeidet er oppfølgingen av fravær. Etter innføringen av ny nasjonal fraværsgrænse i 2016 har alle skolene etablert nye rutiner for fraværsoppfølging. Dette gjør det vanskelig å skille ut opprettelse av NTet fra innføringen av nye fraværsregler. Likeså fremgår det tydelig

av intervjuene fra samtlige skoler at de nye fraværsreglene er styrende for hvordan fraværsoppfølgingen utøves.

Det har skjedd visse endringer fra 2017 til 2018 når det kommer til fraværsrutiner og oppfølgingsarbeid. Et generelt inntrykk fra intervjuene er at skolenes rutiner er blitt mer etablerte, og det er mer tydelig hvordan oppfølgingsarbeidet skal utføres av de ulike aktørene på skolene. Kontaktlærere, rektorer og medlemmer av NTet på alle skoler beskriver at elevene må kunne dokumentere sitt fravær og at kontaktlærerne må videreformidle høyt fravær i god tid før fraværsprosenten overstiger 10 prosent. På samtlige skoler forventes det at kontaktlæreren har en samtale med elever som har ugyldig fravær. Ved udokumentert fravær over 10 prosent i et fag, står eleven i fare for å miste karaktervurdering i faget. Ved fravær mellom 10 og 15 prosent kan rektor, dog ved søknad, vurdere om en elev kan få karakter likevel, hvis eleven i etterkant kan dokumentere en gyldig årsak til fraværet. Hvordan den konkrete fraværsoppfølging gjøres varierer fra skole til skole. På fem av skolene innmeldes elever med fravær fra ca. 5 prosent eller høyere til NTet. På én av disse skolene er rutine for innmelding av elever med høyt fravær noe fragmentert – lærerne forteller at de melder fra til både NTet, elevtjenesten sentralt og til enkeltpersoner fra elevtjenesten. På den ene skolen der tilmeldingen ikke går til NTet, er fraværsoppfølgingen lagt til avdelingslederne. På denne skolen beskriver både rektor, kontaktlærere og elever at fraværsoppfølgingen følger faste rutiner og er forholdsvis vellykket.

Et generelt inntrykk fra intervjuene er at de aller fleste lærere følger skolens rutiner i forhold til varsling av fravær. Det fremgår dog fra lærernes beskrivelser at de til en viss grad utøver et selvstendig skjønn i forhold til enkelte elever.

Avdelingsledere, kontaktlærere og medlemmer av NT beskriver i intervjuene at de i større grad enn før de nye fraværsreglene, tilrettelegger individuelle forløp for enkelte elever som står i fare for ikke å få karaktervurdering. Dette kan være seg ekstra prøver, kurs, hjemmeoppgaver og eventuell opplæring på skolen i stedet for utplassering i en bedrift. Dette beskriver især kontaktlærerne som et nytt ekstra arbeid, som er nødvendig hvis elever med høyt fravær skal komme seg gjennom skoleåret.

På alle skoler beskriver rektorer, avdelingsledere og lærere at det totale fraværet ved skolen er blitt betydelig redusert etter innføringen av de nye fraværsreglene. Elever søker i stor grad aktivt å få dokumentert fraværet. Intervjuene fra samtlige skoler viser imidlertid at en gjennomgående problematikk er at de nye fraværsregler har skapt et nytt stressmoment i skolehverdagen. Lærere beskriver hvordan elever møter syke opp på skolen for ikke å få fravær, selv om eleven ikke har høyt fravær ellers. En annen problematikk, som kommer frem i intervjuene på samtlige skoler, er en bekymring i forhold til NTs målgruppe. Rektorer, lærere og medlemmer av NTet beskriver hvordan sårbare elever, som på grunn av kronisk sykdom, psykiske lidelser eller mer diffuse problemer, ikke kan, eller har mulighet for, å dokumentere alt fraværet. Dette gjør at gruppen står i fare for å få så høyt udokumentert fravær at de ikke kan få karaktervurdering. Rektorer, avdelingsledere og lærere forklarer at dette har resultert i at den nye fraværsregelen har medvirket til at sårbare elever, som tidligere akkurat ville ha klart seg gjennom videregående opplæring, nå dropper ut.

En del av oppfølgingen av elever som har høyt fravær, består av avklaringssamtaler. Et element i tiltaket er at avklaringssamtaler skal holdes så tidlig at det fins reelle alternativer til videre prosess for eleven, og ikke at avklaringssamtalen bare er en formalitet på veien for å skrive sluttmelding. Ut fra intervjuene fremgår det at alle skolene utøver frafallsarbeid hvor fokus er å tilrettelegge alternative utdannelsesløp for elever som av forskjellige grunner står i fare for å slutte på skolen. Det varierer hvor systematisert dette arbeid er på de ulike skoler.

4.1.2.6. Overgangsarbeid

Overgangsarbeidet som ligger i tiltaket, 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 NTet i videregående. Indikatorer: Fravær, karakterer, helseoppfølging i ungdomsskolen.

Skolenes samarbeid med de lokale grunnskolene er blitt mer utstrakt i løpet av de to siste årene. Fra at samarbeidet i stor grad var knyttet til elever som søkte med særskilt grunnlag, er samarbeidet nå også mer rettet mot elever generelt. På tre av skolene har medlemmer av nærværestemmet begynt å besøke tiende klassetrinn hvor de informerer og orienterer elever og/eller foreldre om hva videregående skole er, og hvilke ulike muligheter for videregående opplæring som faktisk finnes. En av disse skolene besøker foreldremøter på niende klassetrinn og en har også overgangsarbeid rettet mot åttende trinn. Én av skolene gjør denne type overgangsarbeid lokalt i kommunen og i et par nabokommuner, men da på initiativ fra grunnskolen. Skolen samarbeider ikke med ungdomsskoler som befinner seg lengre unna i distriktet, og som skolen fortsatt rekrutterer elever fra. To av skolene har fortsatt ikke etablert et systematisk samarbeid med ungdomsskoler de rekrutterer elever fra.

Tre skoler har etablert rutiner for å fange opp såkalte "gråsoneelever" – forstått som elever som har lave skoleprestasjoner (karakterer), eller elever som rådgiver fra ungdomsskolen er bekymret for. NTet på disse skolene får før skolestart en liste med navn på elever som rådgiver fra ungdomsskolen vurderer står i risiko for høyt fravær, har lave karakterer eller som trenger ekstra oppfølging i forhold til oppstart på videregående skole. Tre skoler gjør ikke dette, eller gjør det i begrenset grad.

Selv om samarbeidet med grunnskolen har blitt utvidet og forbedret siden prosjektstart, uttrykker både rektor og medlemmer av NTet på alle skoler at de ikke er flinke nok til å samarbeide med ungdomsskolene. Rektor og medlemmer av NTet på samtlige skoler beskriver også hvordan de finner overgangsarbeidet viktig og nødvendig, og at denne delen av NTets arbeid må gis mer oppmerksomhet fremover.

Helsesøster på de fleste skolene forteller at de samarbeider med helsesøster fra de ungdomsskolene de rekrutterer elever fra. Dette dreier seg spesifikt om deling av informasjon vedrørende elever som trenger bistand fra skolehelsetjenesten. De helsesøstrene som utfører denne type overgangsarbeid forteller at arbeidet ikke er satt i system, og at det heller ikke finnes etablerte rutiner som kan sikre en konsekvent brobygning av skolehelsetjenesten mellom ungdomsskolen og videregående skole.

Ut fra erfaringene med overgangsarbeid som medlemmer av NTet har fremført, er det tydelig at geografisk distanse mellom ungdomsskolene og de videregående skolene er en viktig faktor. Det er enklere å etablere faste rutiner for overgangsarbeid med ungdomsskoler som ligger nært, enn med skoler lengre unna. Rent praktisk er det mindre tidskrevende å besøke og være til stede på foreldremøter på skoler i kommunen eller i nabokommunen, enn å reise på tvers av fylket. Det fremstår også som enklere for medlemmer i NT å etablere et formelt samarbeid rundt "gråsoneelever" med rådgivere fra lokale ungdomsskoler.

4.1.2.7. Samarbeid mot andre samarbeidspartnere

Når det gjelder samarbeidet mot aktører utenfor skolen er det få endringer fra første til andre året. Fremdeles er det slik at samarbeidet med eksterne er knyttet opp til enkeltmedlemmer i teamet og at samarbeidet følger velferdssamfunnets sektorgrenser. Eksempler på dette er at det først og fremst er helsesøster som har kontakt med BUP og fastleger og OT som har kontakt med NAV. Så langt har vi få holdepunkter for å si at et bedre samarbeid internt i teamet har ført til bedre og/eller bredere samarbeid mot eksterne aktører.

4.2. Tiltaksintegrering

Tiltaksintegrering viser til i hvilken grad tiltakene har «slått rot» i organisasjonen, engasjement og oppslutning blant elever, lærere, rektorer og andre knyttet til tiltakene og deres ønske om å fortsette med tiltakene.

4.2.1. Forankring og prioritering i ledelse

Tidligere forskning har vist at en av de viktigste forutsetningen for vellykket implementering og gjennomføring av tiltak i skolen er en aktiv skoleledelse (T. 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. Studier tyder på at situasjoner karakterisert av felles beslutningstaking og dermed forankring mellom alle partene (lærere og elever) som primært gjennomfører endringen, gjennomgående har ført til bedre implementering i organisasjoner (J. Durlak & DuPre, 2008).

I analysene av datamaterialet for skoleåret 2017-2018 har vi i større grad enn første året vært opptatt av å belyse i hvilken grad de to tiltakene Drømmeskole og NT har vært forankret og prioritert fra skolens ledelse. Det første året hadde et visst preg av å være "ad hoc" og "innkjøringsår". Skoleåret 2017-2018 kan betraktes som et regulært driftsår for begge tiltakene.

4.2.1.1. Drømmeskolen

4.2.1.1.1. Drømmeskolen i planverk

I 2018 ser vi at skolene i stor grad har drømmeskoleaktiviteter inkludert i planverket. Skolene opererer med ulike planhierarkier og planleggingssystemer, og dermed varierer det også hvordan DS er integrert i planene. Ved ni av de 11 skolene benyttes halvårsplaner, utviklingsplaner, årsplaner, årshjul, aktivitetsplan og virksomhetsplaner. DS er integrert i disse, dog med ulik vekt. Selv om skolene har integrert DS i planverket, er det varierende tilbakemeldinger på synlighet. «*Vi har vist det utallige ganger til personalet, men dette må vi repetere stadig vekk*», sier en av informantene fra skoleledelsen. Det blir påpekt at det er mange ulike flater hvor det legges ut informasjon, men at dette ikke alltid sikrer at informasjonen når frem. Inntrykket fra skolene er likevel at man i større grad har vært oppmerksomme på dette i år, sammenlignet med fjoråret. Vi har eksempler på at det er satt av spesifikke tidspunkter for gjennomføring av DK1 og DK2, og at dette er lagt inn i kontaktlærernes kalendre.

4.2.1.1.2. Ressurstilgang

Tilgangen til ressurser kan også være med å påvirke både implementeringskvalitet og tiltakslojalitet. Det kan også være et uttrykk for tiltaksintegrering gjennom å si noe om hvordan tiltaket er prioritert i

organisasjonen. 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 DS. Hvordan ser dette ut på skolene som deltar i tiltaket? Dette spørsmålet berører primært skoleledelses prioriteringer lokalt.

I hovedsak er det lite endringer fra 2017-2018 knyttet til hvordan skolene avsetter ressurser til ressursgruppe, kontaktlærere og drømmeskoleaktiviteter. I hovedsak er det de kontaktlærerne som er medlemmer av ressursgruppa som får ekstra ressurser. En skole gir kontaktlærere som er med i ressursgruppa fem prosent tillegg, ved to skoler får de to prosent tillegg. To av skolene opererer også med kronetillegg for kontaktlærerne som er med i ressursgruppa, hvor de får timebetalt for å delta på ressursgruppemøter. På to av skolene får kontaktlærere ressurser, men uvisst hvor mye. Ved de fire øvrige skolene får ingen i ressursgruppa ekstra ressurser i form av timer eller kroner for å være ressursgruppemedlem. For de øvrige medlemmene av ressursgruppa, ledelse, rådgivere, miljøkoordinator og elevinspektører, er det vurdert at deltakelse i ressursgruppa inngår i stillingen, og at det dermed ikke er behov for å legge disse ekstra ressurser for arbeidet med DS.

En skole gir alle kontaktlærerne i Vg1-klassene én prosent ekstra ressurs knyttet opp mot DS. Lærerne ved denne skolen uttrykker at dette ikke er nok.

Majoriteten av lærere i ressursgruppa opplever tilleggsressursene som symbolske, og at de ikke sammenfaller med antall timer som blir brukt på DS i løpet av året. Samtidig anser skolene det som viktig at det blir avsatt ressurser, det handler i hovedsak om at skolen anerkjenner DS og at ledelsen gir signaler om at dette er et viktig tiltak.

Ingen av skolene har satt av en spesifikk pott med midler som er tiltenkt drømmeskoleaktiviteter, men samtlige tilbakemeldinger viser at skolene er villige til å bruke midler på dette. Dette er mindre beløp knyttet til spesifikke aktiviteter i regi av elevmentorene og ressursgruppa, for eksempel vaffelstekning, pynt til halloween-feiring og tacokveld.

Alle skolene bruker også midler på opplæring av elevmentorer, omtalt tidligere. Samtidig har representanter fra ressursgruppa og elevmentorene vært på nasjonale og regionale samlinger i regi av VfB. Ved en skole har også elevmentorene vært sammen med Vg1-elevene på overnattingstur rundt skolestart. Dette tilsier at skolene bruker betydelig midler inn i drømmeskoleprosjektet, men generelt opplever ressursgruppa og lærere at det ikke er tilstrekkelige midler avsatt til deres arbeid. Kontaktlærere bruker av planleggingstid og forteller at DS generer merarbeid. I ressursgruppa opplever medlemmene at DS kommer i tillegg til deres ordinære arbeidsoppgaver. Vi ser, som tidligere nevnt, at det ofte er én person som tar hovedansvaret, og som dermed ender opp med stor arbeidsbelastning hvor det ikke tillegges ekstra ressurser.

Oppsummert ser vi at alle skolene bruker ressurser på DS og at ledelsen anerkjenner DS. I intervjuene gir medlemmer av ressursgruppene og kontaktlærere uttrykk for at de opplever at ressursbruken ikke står i forhold til arbeidet de legger ned i disse aktivitetene.

4.2.1.1.3. Synlighet i organisasjonen

Synlighet i organisasjonen handler om hvilken støtte og oppslutning DS får fra skolens ledelse, og hvordan dette formidles nedover i organisasjonen. Hvordan snakkes det om DS i hverdagen på skolene? I hvilken grad framsnakkes og gis DS oppmerksomhet i skolens fellesmøter og avdelingsmøter for ansatte? Hvilken oppmerksomhet og synlighet har tiltakene i hverdagen på skolene?

Ved fire skoler finner vi at DS er tema på fellesmøter, mens informanter ved syv skoler opplyser at programmet sjeldent eller aldri er tema i slike fora. Hovedinntrykket er likevel at DS hadde større

oppmerksomhet på fellesmøter for ansatte ved oppstarten av prosjektet i skoleåret 2016-2017. For skoleåret 2017-2018 ser vi at DS har vært tema ved skolestart, men oppmerksomheten synes å dabbe av i løpet av skoleåret. Mønsteret synes å være at ledelsen legger mindre vekt på programmet etter at aktiviteter knyttet til skolestart og DK1 er gjennomført. Rektorer og avdelingsledere viser til at de ønsker å holde trykket oppe, blant annet gjennom å ta det opp på personalmøter eller ha med elevmentorene på personalmøter og foreldremøter. Manglende oppmerksomhet om DS blir begrunnet i at det er mange viktige saker som skal gjennomgås på fellesmøtene og at DS ikke er relevant for hele lærerstaben. Noe som ikke er i tråd med den helskole tilnærmingen som programmet er tiltenkt å ha.

Ansatte og ledere peker på at kontinuitet er viktig for forankringen av DS. Disse informantene gir uttrykk for at ansvaret ligger på skoleledelsen, både gjennom å gjøre DS synlig i aktivitetsplaner og årshjul, og ved å snakke om DS på personalmøter. En representant fra ledelsen ved en skole understreker viktigheten av å holde programmet varmt:

«Men, jeg tenker at det er nødt til å være, vi må ikke slippe det for da, da sklir det ut. Ja, det er kjempeviktig at ikke på en måte ledelsen nå finner ut at nå er dette forankret, nå hiver vi oss på et nytt prosjekt. Og det har jeg vært ganske sånn tydelig på, at vi må ikke hive oss på alle prosjekter selv om det ser bra ut. At vi på en måte kanskje får, eller at ledelsen tenker at vi kanskje får en stjerne i marginen inne på fylket».

En skole har brukt elementer fra DS både på fellesmøte blant kollegiet og på foreldremøter. Gjennom dette får lærerne og foreldre en smakebit av aktivitetene i programmet. Dette bidrar til økt synlighet og forankring hos de ansatte. Representanter fra skoleledelsen viser til at de møtte motstand fra lærergruppen ved oppstart av prosjektet, men at stemningen til dels har snudd underveis. Skolene har også tidligere jobbet med skolemiljø og læringsmiljø, men DS systematiserer dette arbeidet og gir flere verktøy som de kan bruke i arbeidet med å videreutvikle et godt skolemiljø.

4.2.1.1.4. Entusiasme blant ledelsen

Ledelsen ved alle skolene uttrykker at de er positive til DS. De anser programmet som et viktig tiltak som setter trivsel og klassemiljø på dagsordenen. Det blir trukket frem som positivt at DS tilbyr et sett med konkrete verktøy for å jobbe med trivsel og klassemiljø. Det pekes også på viktigheten av å sette elevrettet arbeid i system, og at DS bidrar til dette. Ledelsen ved skolene påpeker at en systematisering gir kontinuitet og konkrete aktiviteter som kan brukes i arbeidet med skolens elevmiljø.

Skoleledelsen uttrykker jevnt over at man er fornøyd med elevmentorordningen. Ledelsen understreker at ansvarliggjøring av elever gjennom mentorrollen er positivt for elevmiljøet på skolen. Der hvor man i liten grad tidligere benyttet elever som ressurs i arbeidet med det psykososiale miljøet, opplever man at dette har stor verdi og er noe man ønsker å bygge på videre.

Enkelte ressursgruppelidere som er intervjuet etterlyser et større engasjement rundt DS fra ledelsen.

4.2.1.2. Nærværsteam

4.2.1.2.1. Nærværsteam i planverk

NTene er i begrenset grad del av skolens planverk. Litt avhengig av hvordan skolens planverk ser ut, er NTet nevnt på en eller annen måte i planer eller årshjul ved fire av skolene. Ved enkelte skoler er NTet indirekte nevnt ved at samarbeidsarenaer der NTet møter, som for eksempel ressursteam, er beskrevet i planer og årshjul. Selv om det er aktører ved enkelte skoler som etterlyser bedre forankring, er dette i liten grad problematisert. Det blir imidlertid vist til at NTet ikke har aktiviteter som det er

naturlig å legge inn i planverk og i årshjul. Dette handler om at NT er en løpende struktur uten klare milepæler i løpet av året. Ved to av skolene der NTet ikke er med i planverket, møter rektor på møtene i teamet. Ved en annen skole mottar rektor referater fra alle møtene i teamet. Mangel på synlighet i planverk må derfor ikke tolkes som manglende forankring av NTet i skolens ledelse. Det er eksempel på skoler som har beskrevet NTet i planene, men der tiltaket fremstår som langt dårligere forankret hos skolens ledelse enn på enkelt av de andre skolene.

4.2.1.2.2. Synlighet i organisasjonen

Det er svært stor variasjon i hvorvidt NTene er synlige i organisasjonen. Ved en skole har teamet bare så vidt vært nevnt på møter med lærerne i starten av skoleåret, for senere ikke å være et tema. Informanter gir uttrykk for at dette delvis har vært et aktivt valg fordi teamet ikke har fungert slik man hadde ønsket. Når informanter opplever at teamet ikke fungerer har de heller ikke noe ønske om å informere om teamet. Ved denne skolen har teamet nærmest ikke vært synlig i organisasjonen. Dette står i kontrast til andre skoler som mer eller mindre jevnlig har hatt NTet som tema på møter. Informanter forteller om at det ble informert om NTet på møter i starten av skoleåret, men at dette har avtatt noe utover i året. Eksempler på fora der NTet har vært tematisert er fellesmøter, ledermøter og avdelingsledermøter.

Ved en skole fortelles det om at det har vært informert om NT på foreldremøter. Hvorvidt dette har skjedd på andre skoler, fremkommer ikke gjennom intervjuene.

Når det gjelder synlighet overfor elevene har fem av seks skoler informert om teamet til elevene ved starten av skoleåret. Til tross for denne informasjonen viser elever til manglende kjennskap til NT. Som tidligere nevnt er det bare ca. 40 prosent av vg1 elevene som kjenner til NTet. Dette blir understøttet i intervjuene med rektor og avdelingsledere som uttrykker at de tror elever ikke nødvendigvis kjenner til NTet. Samtidig uttrykkes det i liten grad bekymring overfor elevenes manglende kjennskap til selve teamet. Informantene peker på at elevene gir uttrykk for at de har voksne de kan henvende seg til og at elever som trenger oppfølging av teamet vet hvem teamet er.

Ettersom NTene kom i gang omtrent ved skolestart skoleåret 2016-17 startet, og at det da var et helt nytt tiltak, er det vanskelig å si noe om hvordan synligheten i organisasjonen har utviklet seg. På den ene siden kan intervjuene gi inntrykk av at det var mer fokus på å snakke om NTene første skoleåret da teamene var nye. På den andre side gir informanter uttrykk for at teamenes synlighet i organisasjonen har skjedd parallelt med at teamene har funnet sin form og sin plass i skolens organisasjon.

4.2.1.2.3. Entusiasme blant ledelsen

Ved fire av seks skoler uttrykker rektor en tydelig entusiasme for NTene. Forhold som trekkes frem er mer systematisk og helhetlig oppfølging av elever som har sammensatte behov, bedre samhandling og bedre overgangsarbeid. Ved skolene som har rektor som er entusiastisk overfor NTene, gjenfinner vi ofte de samme holdningene på avdelingsledernivå. Vi finner kun mindre forskjeller i synet på teamet mellom rektor og avdelingsledere. Ved to av skolene er rektor noe mer avmålt til NTene. Dette handler i første rekke om at de ikke synes NTene har funnet formen på arbeidet og rolleavklaring overfor skolen øvrige organisasjon.

4.2.2. Oppslutning i organisasjonen

Vi har sett nærmere på i hvilken grad og på hvilke måter oppslutning om de to tiltakene kommer til uttrykk i skolene. Oppslutning kan komme til uttrykk på flere måter, både i holdninger (hvilke vurderinger aktørene gjør) og handlinger (hva aktørene gjør).

4.2.2.1. Drømmeskolen

Ved syv av de elleve skolene er det elever som i intervju gir uttrykk for at de er positive til hele programmet og til aktivitetene som har vært gjennomført i regi av DS. I likhet med datainnsamlingen 2016-2017, finner vi også for skoleåret 2017-2018 at det er størst oppslutning omkring aktivitetene rundt skolestart. Ved samtlige skoler er det elever som mener at bli-kjent-aktiviteter og DK1 rundt skolestart har hatt positiv betydning for klassemiljøet. Det var viktig for å bli tidlig kjent med de andre, elevene ble mere åpne i forhold til hverandre og det hjalp dem rett og slett til å få i gang samtalene. I intervjuer viser elever til at DS hjalp dem personlig til å få en god skolestart og til å bli kjent med klassekameratene. Medbestemmelse blir også omtalt som positivt. Visse aktiviteter refereres av eleven som "ubehagelige" eller "kleine", men blir likevel ansett som bra nettopp av samme grunn.

Følgende sitat fra en Vg1-elev illustrerer hvordan DS har bidratt til en god skolestart;

INT: «Ja, hvorfor har du lyst til å bli elevmentor?»

OBJ: «Fordi at jeg hadde ikke det beste året på ungdomsskolen. Jeg hadde ikke så mange venner, jeg kjente jo ikke så mange og, hadde egentlig bare den lille gjengen jeg var med. Ble ikke behandlet så bra av andre elever heller. Jeg ble litt sånn mobbet, litt sånn satt ut av, lissom, ja behandlet av andre elever hvis vi kan si det sånn. Altså de behandlet meg annerledes enn andre elever. Og så kom jeg her og så hjalp Drømmeskolen meg lissom å bli kvitt det og få det av ryggen min og bare glemme det. Og nå snakker jeg mer med folk jeg ikke kjenner, lissom, mye mer liksom. Og jeg hadde lyst til å gjøre det samme for andre som kanskje er i samme situasjon som jeg var i».

Ingen av våre informanter blant elevene har svart at de har oppsøkt elevmentor på tomannshånd, og kun to av dem vurderer at de vil oppsøke elevmentor fremfor kontaktlærer dersom de har behov for å snakke med noen. Vi finner enkelte eksempler på elevmentorer som har tatt initiativ til å snakke med elever som har sittet alene i kantina, men flere elevmentorer forteller at det kan være vanskelig å vurdere hvorvidt det er bra for eleven det gjelder å bli tatt kontakt med. Enkelte mentorer har også fått henvendelser fra enkeltelever, men da er det i hovedsak praktiske eller faglige spørsmål elevene ønsker svar på. Generelt gir elevene på Vg1 uttrykk for at de har en god relasjon til sine kontaktlærere, og kontaktlæreren fremstår som den første personen de oppsøker dersom de har behov for å snakke med noen. Også venner eller klassekamerater nevnes som personer de kan oppsøke

Ved fem skoler er det intervjuet elever som er av den oppfatning at DS ikke har utgjort noen forskjell for miljøet i klassen. Disse elevene opplever i stor grad klassemiljøet i sine klasser som godt. Drømmeskoleaktivitetene etter jul fremstår i størst grad som unødvendig. Dette begrunner elevene med at de opplever at de kjenner hverandre og er trygge på hverandre. Elever som gir uttrykk for dette, opplever også DK2 som langtekkelig. De blir irritert og vil heller bruke tiden på fag.

Elever viser i intervjuene til at det snakkes lite om DS utenom DK1 og DK2, og at mentorer i liten grad er synlige og tilgjengelige for Vg1-elevne ut over de planlagte aktivitetene. Disse elevene vurderer at DS kunne hatt større effekt dersom det var flere treffpunkt med mentorene rundt skolestart og uformelle treffpunkt i løpet av skoleåret. De uttrykker at de setter pris også på de relativt enkle aktivitetene, slik som at mentorene stikker innom klasserommet av og til, slår av en prat eller har en enkel aktivitet med dem.

Kun én av elevene som er intervjuet ved de elleve skolene er direkte negativ til DS. Denne eleven mener programmet er unødvendig og ikke passer inn i videregående opplæring. Enkelte andre elever sier at de selv synes det var greit nok, men at det kom protester mot oppleggene DK1 og DK2 i deres klasser, av elever som ikke ønsket oppleggene, men heller bare gjøre ting sammen med elevmentorene.

Andre elever som uttrykker lavere entusiasme til DS sier likevel at opplegget er "helt okei" eller "greit nok". En elev sier «det skader jo ikke med en påminnelse, men jeg tror ikke det har så mye å si egentlig».

I den første delrapporten pekte vi på kontaktlærers holdning til DS og relasjon til mentorene som en nøkkelfaktor for hvorvidt skolene lykkes med implementeringen av programmet. Dette finner vi også i 2018. Det er betydelig variasjon innad i skolene når det gjelder hvilken oppslutning kontaktlærere uttrykker til programmet, men datamaterialet for 2018 viser en tendens til mindre motstand blant kontaktlærere enn 2017. Jevnt over ser kontaktlærerne, i likhet med flertallet av elever, størst nytte av DK1 og aktiviteter rundt skolestart. Lærere som er positive trekker frem at DS, og spesielt DK1 og skolestart, bidrar til å skape god stemning, godt klassemiljø og til å knytte klassen tettere sammen. Vi gjorde tilsvarende observasjon også ved forrige runde av datainnsamling. Det trekkes også frem som positivt at DS er et felles program for hele skolen som setter klassemiljø på dagsorden, og som gir mulighet for elever til å uttrykke hvordan de har det. De lærerne som er positive til programmet synes ikke at DS tar mye tid.

Det blir etterlyst mer tid til opplæring og planlegging, både sammen med mentorene og i kollegiet. Noen ønsker å diskutere felles mål for hele skolen, og viser til viktigheten av at lærerne har programmet "under huden". På den måten kan de ha forutsetninger for å ta ansvar i DK1 og DK2, for å lede og støtte mentorene og for å følge opp programmet bedre mellom øktene. Noen påpeker at kontaktlærere kun utgjør en liten del av lærerstaben, og at faglærere derfor også burde være med på opplæringen, for å kunne kjøre prosesser i sine grupper. Dette understøttes i intervjuene med elevmentorer. Her vises det til eksempler hvor elevmentorer opplever et trygt og godt klassemiljø i sin egen Vg2-klasse sammen med kontaktlærer, og samtidig har et svært dårlig læringsmiljø i klasserommene når de har programfag eller språkfag sammen med elever fra andre klasser. Flere lærere uttrykker også at det kunne vært nyttig å bruke DS i både Vg2 og Vg3. Dette gjelder spesielt skoler som har påbyggingsklasser som samler elever som ikke har gått ved samme skole tidligere.

På skoler og avdelinger som har internat, hybelhus eller mange hybelboere, er lærerne spesielt positive, og da særlig til mentorenes rolle rundt skolestart. Ved skoler hvor det er overvekt av lærere som er positive til programmet, virker det også å være god informasjonsflyt fra ressursgruppene.

Ved seks skoler finner vi lærere som er kritiske til hele eller deler av DS. Ved tre skoler uttrykker kontaktlærere at programmet er overflødig da de enten er få elever i klassen, jobber tett sammen i de praktiske fagene uansett eller har et så godt miljø at det oppleves unødvendig bruk av tid. Vi har intervjuet yrkesfaglærere som gir uttrykk for at det er vanskelig å finne tid til å gjennomføre DK2 og andre aktiviteter på grunn av at elever er i praksisperioder utenfor skolen. Lærere peker også på at programmet ikke tilfører noe nytt i måten å jobbe på, siden det allerede ligger i kontaktlærerens mandat å ha fokus på klassemiljø og relasjoner. Ved en av skolene uttrykker kontaktlærere på studieforberedende programmer at de i svært liten grad opplever et eierskap til DS. Argumentet er at programmet har svak forankring i lærerkollegiet. En annen motforestilling som kommer til uttrykk ved to av skolene er at DS passer best for visse grupper av elever, fortrinnsvis de elevene som er reflekterte, verbale og selvsikre i utgangspunktet.

I intervjuer med kontaktlærere blir manglende oppslutning også forklart med ytre faktorer som ombygging, samlokalisering og flytting.

Det er en viss tendens til at lærere på programområder med stor andel gutter, slik som bygg- og anleggsgag, elektro, teknikk og industriell produksjon opplever mindre verdi, overflødighet, eller vansker med å engasjere elevene om programmet. På den andre siden kan det tyde på at lærere på jentedominerte program, slik som helse- og oppvekstfag, generelt uttrykker tilsvarende større grad av entusiasme og nytteverdi. De elevene som har uttrykt skepsis overfor programmet er også i all hovedsak gutter. Utvalget er imidlertid for lite for å si sikkert om hvorvidt kjønn spiller en rolle for oppslutning.

Elevmentorene er vare for kontaktlærernes holdning. Mentorer viser til at det er vanskelig å gjøre en god jobb dersom kontaktlærerne ikke er engasjerte eller positive. Mentorer som har erfart negative kontaktlærere sier at det skaper en utrygghet for dem. Det er kun enkelte tilfeller hvor vi har intervjuet elever som har opplevd manglende støtte fra kontaktlærer. Disse informantene understreker imidlertid viktigheten av å ha positive kontaktlærere som skape trygghet i mentorrollen når de er ute i klassene.

Samlet sett, finner vi likevel i 2018, som i 2017, en betydelig oppslutning blant lærerne til mentorene og mentorordningen. Kontaktlærere er også bevisste sin rolle og betydning overfor mentorene. De legger vekt på at det er viktig å følge opp mentorene. Det er likevel en todeling mellom lærerne vi har intervjuet når det gjelder initiativet til aktiviteter ut over DK1 og DK2. Inntrykk fra intervjuer med kontaktlærere tyder på at det har vært et noe lavere engasjement blant mentorene i inneværende skoleår, sett i forhold til skoleåret 2016/2017, hva gjelder aktiviteter ut over de fastlagte.

Ved skoler hvor kontaktlærere uttrykker misnøye med DS, gir likevel mentorene ved de samme skolene likevel uttrykk for at de opplever en god kommunikasjon med, og støtte fra, kontaktlærerne på Vg1. Også Vg2-lærernes holdning til mentorenes tidsbruk er viktig for mentorene. Mentorer gir uttrykk for at de opplever liten forståelse fra sine Vg2-lærere, og ved tre skoler etterlyser både Vg2-lærere og mentorer tydeligere kommunikasjon fra ressursgruppa til mentorene sine kontaktlærere. Det er også ressursgrupper som uttrykker at det kan være vanskelig å nå frem med informasjon, lærere kan glemme at det er avtalt drømmeskoleaktiviteter eller de møter uforberedt til drømmeskoleaktiviteter.

4.2.2.2. Nærværsteam

NTene har blandet oppslutning blant lærerne vi har snakket med. Noen lærere kjenner godt til teamet. De trekker frem at teamet er flinke, at det er bra for skolen og at det er viktige for samarbeidet mellom lærere og resten av skolen i oppfølging av elever som har sammensatte problemer og som står i fare for å falle ut. Andre lærere gir uttrykk for at de har liten kjennskap til NT. Ved en skole trekker lærere frem at teamet ikke fungerer og at de ikke forholder seg til NT, men har kontakt med «den og den rådgiveren» eller personen. Andre som har vært i kontakt med NT på grunn av behov for oppfølging av elever med komplekse utfordringer, har opplevd at de til tross for teamet har blitt stående alene i oppfølgingen.

På alle skolene er det intervjuet minst to Vg1-elever, i utgangspunktet en jente og en gutt, som har blitt tilfeldig trukket ut for å snakke om både DS og NT. Disse elevene er spurt om de har kjennskap til eller har vært i kontakt med NT. Ingen sier at de har vært i kontakt med NT, og svært få har hørt om teamet, eller har kjennskap til hva det driver med. Alle elevene har derimot hørt om helsesøster og rådgiver, og de vet også hvordan de skal komme i kontakt med disse. Enkelte av de Vg1-elevene vi har intervjuet har også vært i kontakt med helsesøster eller rådgiver. Noen av elevene har kommet i kontakt med helsesøster etter å ha fylt ut Kidscreen. Elevene som har vært i kontakt med rådgiver eller helsesøster opplever at de har hatt utbytte av å ha kontakt med vedkommende. Samtidig er det enkelte som gjerne skulle ha hatt mer tid hos helsesøster, og som kunne ønske at helsesøster var mer tilgjengelig.

Vi har også intervjuet to elever ved hver skole som har vært i kontakt med NT, og som er rekruttert av teamet. Det er grunn til å være oppmerksom på at det derfor kan forekomme en skjevhet i dataene. Til tross for at disse elevene er rekruttert som informanter fordi de har vært i kontakt med NT, finner vi også blant disse, elever som ikke har noen formening om hva NTet er. Elevene kan stort sett fortelle at de har vært i kontakt med Anne, Bjarne eller Catrine. På direkte spørsmål er det sjelden at elevene vet hvilken stilling/funksjon disse har, men at det etter hvert kommer frem at det enten er helsesøster,

OT eller rådgiver de har vært i kontakt med. Det varierer hvordan elevene har kommet i kontakt med medlemmene av NT. I noen tilfeller har kontaktlærer vært inngangen, mens i andre tilfeller har eleven selv tatt kontakt med for eksempel helsesøster. De fleste opplever at de har fått hjelp av vedkommende de har vært i kontakt med. En elev sier det på denne måten:

«Det har vært veldig godt egentlig og bare vite at det er alltid er noen som er der for deg da og dem har også vært veldig sånn lett tilgjengelig og det virker som at dem er veldig sånn interessert i å på en måte skaffe deg en time og sånn».

På direkte spørsmål er det ingen elever som kunne peke på forhold som de skulle ønske var annerledes ved oppfølgingen fra NTet.

4.2.3. Tanker om veien videre

Implementering av tiltak er én viktig del av prosessen, men kanskje like viktig er det å klare å opprettholde/vedlikeholde fokuset over tid (T Larsen & Samdal, 2008). For begge tiltakene har vi forsøkt å belyse hvorvidt aktørene i de ulike skolene uttrykker ønsker om å fortsette tiltaket etter at forsøksperioden på tre år er over. Nedenfor oppsummerer vi våre inntrykk av dette.

4.2.3.1. Drømmeskolen

Ved alle skolene så nær som en, tror både lærere, rektorer, avdelingsledere og ressursgruppa at skolen vil videreføre mentorordningen, og da særlig knyttet opp mot skolestart og velkomst. Leder for en ressursgruppe uttrykker det slik;

«Nei jeg syns jo det er helt fantastisk, jeg tenker at dette må vi aldri slutte med. Erfaringen min som vi har på en måte obs, både vi og den som vi har observert i ressursgruppa det er at jo tidligere vi kommer inn og får gjennomført Drømmeklassen, jo bedre er det, fordi at det setter seg ganske tidlig. Og jeg så hvert fall i den klassen jeg var inn senest, der var det, da var det gått nesten to uker, og at da var de allerede begynt å gruppere seg litt. Ja.»

Ved flertallet av skolene ser både representanter fra ledelse, rektorer og lærerkollegiet for seg en tilpasning og oppmyking hvor de kan bruke elementer av programmet som en verktøykasse ved behov. Representanter fra disse skolenes ledelse sier at er for tidlig å ta avgjørelse om fortsettelsen nå, men at de skal evaluere etter at de tre prosjektårene er overstått. Vi har ingen eksempler på informanter fra skolenes ledelse som gir uttrykk for at de er direkte negative til DS. Likevel oppfatter vi at det er en tydelig usikkerhet knyttet til hvorvidt skolene vil fortsette med programmet etter prosjektperioden..

Det kommer imidlertid til uttrykk ønsker om mer variasjon i oppleggene, mulighet for å tilpasse opplegg til ulike elevgrupper, og mer kontinuitet gjennom flere og kortere økter enn DK1, DK2 og temasamlingene. Blant lærerne vi har intervjuet gis det av og til også uttrykk for at man er redd en slik oppmyking vil medføre at DS gradvis forsvinner ut. Når strukturen forsvinner, blir det igjen opp til hver enkelt lærer å benytte delelementer fra programmet.

4.2.3.2. Nærværsteam

Det er ut fra intervjuene vanskelig å si noe om hva lærerne tenker om at skolene skal videreføre NTet etter prosjektet er avsluttet. Dette skyldes delvis at holdningene spriker, men fremfor alt at læreren gir uttrykk for en tvil. De har i for liten grad har kjennskap til teamet og deres arbeidsmåte. Rektorene som uttrykker entusiasme overfor NT, er også tydelige på at de ønsker å fortsette med teamet og den måten å arbeide på også etter prosjektslutt. To av rektorene er imidlertid usikker på fremtiden til teamet. Delvis handler dette om at de opplever at de er avhengige av den 50 % ressursen som teamene er tilført, men også om at NTene ikke har funnet formen og sin plass i organisasjonen.

Samlet sett har det som er presentert i dette kapitlet dannet utgangspunkt for utvikling av to implementeringsindikatorer; tiltakslojalitet og tiltaksintegrasjon. Innholdet i indikatorer som danner grunnlaget for scoringen av den enkelte tiltaksskole er nærmere beskrevet i vedlegg 2. I det neste kapitlet vil sammenhengen mellom effekten og implementeringen bli presentert mer i detalj.

5. HAR IMPLEMENTERING AV TILTAKENE HATT BETYDNING FOR EFFEKTEN?

I dette delkapittelet ser vi nærmere på hvilken betydning implementeringen av tiltakene har hatt for effekten av disse. Slik det fremgår av datamaterialet, er det tydelige forskjeller i hvordan skolene kommer ut når det gjelder oppfølging og implementering av de to tiltakene. Som vi allerede har vært inne på, er det en rekke faktorer som påvirker resultatene. I denne delen skal vi gå nærmere inn på:

- Hvilken betydning har tiltakslojalitet på effekten av tiltakene?
- Hvilken betydning har tiltaksintegring av tiltakene?

For å vurdere betydningen av «tiltakslojalitet» og «tiltaksintegring», har vi med bakgrunn i de kvalitative dataene utviklet to indikatorer for henholdsvis DS og NT. Indikatorene er bygget opp rundt de sentrale elementene i hvert av tiltakene. Indikatorene følger på denne måten tiltakene og gir uttrykk for i hvilken grad skolene er tiltakslojale og i hvilken grad tiltakene er forankret og har oppslutning (integret). Ettersom det ikke er sammenheng mellom hvordan skolene, som har begge tiltakene, skårer på de to indikatorene, har vi valgt å se på betydningen av hvert tiltak og ikke betydningen for hver tiltaksgruppe. Hvilke elementer som inngår og hvordan skolene skårer på hver av dem, er nærmere beskrevet i vedlegg 2.

5.1. Effekt for skoler med ulik tiltakslojalitet²

Vi har undersøkt om det er en sammenheng mellom skolenes tiltakslojalitet og hva som er effekten av DS på **primærutfallene**. De gjennomførte analysene (se Tabell 8 i Vedlegg 3) viser at den negative utviklingen i *psykisk uhelse målt som symptomer på angst og depresjon* samt nedgangen i *livstilfredshet* er drevet av skoler som har lav tiltakslojalitet. Dette er de skolene som har implementert DS i liten grad i henhold til retningslinjene, og de kvalitative intervjuene viser som det er redegjort for over, at dette særlig er knyttet til følgende forhold:

- Skolene har i liten grad har lyktes med å etablere ressursgrupper som fungerer. Ansvaret for tiltaket, gjennomføringen og koordineringen hviler på en eller to enkeltpersoner.
- Skolene har i mindre grad gjennomført Drømmeklassen 1 (DK1) og Drømmeklassen 2 (DK2) slik det er tiltenkt.
- Kontaktlærerne uttrykker i mindre grad oppslutning og engasjement for DS. Noen av kontaktlærerne benytter enkelte elementer fra DS i løpet av året, men bruken er lite systematisert.

For de skolene som har middels eller høy tiltakslojalitet er det slik at implementeringen av DS i seg selv ikke påvirker utviklingen i symptomer på angst og depresjon og livstilfredshet.

Gjennom våre analyser finner vi imidlertid flere signifikante resultater for **sekundærutfallene** (se Tabell 9 i Vedlegg 3). Det første er knyttet til *lærer støtte*. Skoler med høy tiltakslojalitet har en bedre

² Se vedlegg 2 for en nærmere beskrivelse av hva som inngår i indikatoren.

utvikling i utfallet for lærerstøtte. Dette er i tråd med hva DS skal bidra til. Det andre utfallet med signifikante resultater er relatert til *klassetilhørighet*. De skolene som har høy tiltakslojalitet har signifikant bedre utvikling i klassetilhørighet sammenlignet med kontrollgruppen. Dette er et svært viktig funn, og viser at en lojal implementering av DS har betydning for opplevelse av tilhørighet til klassen.

Våre tester viser at det ikke er noen sammenheng mellom graden av tiltakslojalitet og resultatene for indikatorene *faglig mestringsforventning*, *ensomhet* og *sosial kompetanse*.

Som i kapittel 3 har vi også gjennomført analysene uten den skolen som, ut fra spørreundersøkelsen, svarer svært avvikende sammenlignet med de andre skolene. Både for de med lav, middels og høy skår på tiltakslojalitet finner vi da ingen effekter av DS på symptomer på angst og depresjon og livstilfredshet, mens de positive resultatene for lærerstøtte og klassetilhørighet holder seg.

5.2. Effekt for skoler ut fra tiltaksintegrering³

Vi har også gjort tilsvarende effektanalyser for implementeringsindikatoren «tiltaksintegrering», og starter med **primærutfallene**. Både de som skårer lavt og middels på implementeringsvariabelen for DS har en svak økning i *psykisk uhelse målt som symptomer på angst og depresjon* og en svak reduksjon i *livstilfredshet* (se Tabell 10 i Vedlegg 3). Særlig er det en sammenheng mellom lav grad av tiltaksintegrering og negative resultater her. Dette er samme utviklingen som vi også fant for implementeringsvariabelen «tiltakslojalitet».

Som for «tiltakslojalitet» har vi også gjennomført analysene uten den skolen som, ut fra den elektroniske spørreundersøkelsen hadde en svak økning i psykisk uhelse målt som symptomer på angst og depresjon. Vi finner da ingen signifikante forskjeller i psykisk uhelse og livstilfredshet mellom kontrollgruppen og de tiltaksskolene med lav skår på tiltaksintegrering. I gruppen av tiltaksskoler med middels skår på tiltaksintegrering er det fortsatt slik at det er en økning i psykisk uhelse og en svak reduksjon i livstilfredshet sammenlignet med kontrollgruppen. Noe som indikerer at «dårlig» integrering og implementering kan virke mot sin hensikt.

For **sekundærutfallene** er det bare en variabel hvor graden av tiltaksintegrering har signifikant betydning. Skolene med høy skår på tiltaksintegrering har en økning i *klassetilhørighet* (se Tabell 11 i Vedlegg 3), men også skolene med lav skår på tiltaksintegrering har noe sterkere økning. Vi finner ingen endringer i disse resultatene når vi også tar ut den ene skolen som hadde en svært forskjellig svargivning sammenlignet med de øvrige skolene.

³ Se vedlegg 2 for en nærmere beskrivelse av hva som inngår i indikatoren.

6. DISKUSJON

I dette kapitlet skal vi kort diskutere hovedfunn fra effekt- og prosessevalueringen etter første år, samt sammenhengen mellom disse. Innledningsvis vil vi samle trådene for hvordan elevene opplever skolehverdagen og hva vi ser av effekter etter ett år med intervensjon i Kull 2. Videre blir betydningen av relasjoner og samarbeid i skolen, og hva det har å si for implementeringsprosessen drøftet.

6.1. 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.

Som for det første kullet vi fulgte, indikerer våre resultater at overgangen fra grunnskolen til videregående skole er 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 det varierer noe hvor jenter og gutter har sterkest reduksjon.

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.

6.2. Virker tiltakene?

Vår programteori tilsier at tiltakene skal medføre bedret psykososialt miljø og gjennom et bedre miljø, gi bedre psykisk helse, samt påvirke elevenes gjennomføringsevne. 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. Ifølge 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 primært et lavere nivå av forverring i tiltaksgruppene på de psykososiale indikatorene, sammenlignet med kontrollgruppen.

6.2.1. Primærutfall

I denne studien har vi sett nærmere på primærutfallene *psykisk uhelse målt gjennom angst og depresjon og livstilfredshet*. Våre analyser viser at tiltakene ikke har hatt en oppbremsingseffekt. Det er ingen signifikant forskjell mellom TG2 og kontrollgruppen for både angst og depresjon og livstilfredshet, mens det for TG1 har vært en økning i psykisk uhelse og en reduksjon i livstilfredshet sammenlignet med kontrollgruppen. Dette er en utvikling for TG1 som er i motsatt retning av hva som er intensjonen med tiltaket. En nærmere analyse av datamaterialet viser at den negative utviklingen først og fremst skyldes en sterkt avvikende svargivning på én skole. Dersom en tar ut denne skolen, er det ingen signifikant forskjell i psykisk uhelse og livstilfredshet mellom TG1 og kontrollgruppen.

6.2.2. 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. Vi har analysert et utvalg av disse indikatorene, for å finne påvirkningen av tiltakene på det psykososiale miljøet. Indikatorene vi har analysert er de individuelle indikatorene for *ensomhet* og *faglig mestringsforventning*, og de mer mellommenneskelige indikatorene *sosial kompetanse*, *klassetilhørighet* og *lærer støtte*.

Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom TG1, TG2 og kontrollgruppen når det gjelder klassetilhørighet, faglig mestringsforventning, lærer støtte eller ensomhet. Derimot er det en signifikant dårligere utvikling i sosial kompetanse i TG1 sammenlignet med kontrollgruppen. Denne utviklingen holder seg også når vi tar ut den ene skolen som har svart svært avvikende sammenlignet med de øvrige. Uten den ene skolen finner vi har imidlertid en signifikant positiv utvikling i klassetilhørighet for TG1. Selv om effekten er svak, er dette i tråd med hva en ser for seg at DS skal føre til.

6.2.3. Samlet 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.

Ser vi hele utvalget under ett finner vi for de fleste indikatorer ingen effekter av tiltaket på TG1 og TG2. Dersom man tar hensyn til hvor lojalt tiltakene er implementert, er det slik at høy tiltakslojalitet har en viss betydning. Det er en svak, positiv effekt både for *klassetilhørighet* og *lærer støtte*. Særlig er det interessant at en lojal implementering av DS har betydning for opplevelsen av tilhørighet til klassen. Dette er en viktig målsetning for DS.

Selv om vi i liten grad finner noen effekter av tiltakene så langt, kan vi ikke utelukke at de kan ha betydning på sikt for å få flere til å gjennomføre videregående opplæring. Hvor vidt det er en effekt eller ikke, blir et empirisk spørsmål som vi vil komme tilbake til senere.

6.3. Implementeringsprosessen: Betydningen av relasjoner og samarbeid i skolen for implementeringsprosesser

Skolen er en kompleks organisasjon med spesialiserte funksjoner og arbeidsoppgaver, og med omfattende flyt av personer, informasjon og ressurser. Vi argumenterer i følgende avsnitt for at samarbeid mellom ulike grupper av aktører er avgjørende for hvorvidt skolen lykkes med implementeringen av tiltakene NT og DS.

6.3.1. Drømmeskolen

Hva DS angår ser det ut til å være noen relasjoner som er av særlig betydning for å lykkes med implementering. Den første gruppa av relasjoner vi identifiserer som viktig er relasjonene mellom elevmentorene og de øvrige aktørene i skolen og prosjektet; først og fremst ressursgruppa, kontaktlærere på Vg1 og mentorklassene (Vg1). Også relasjoner mellom elevmentorene og egne kontaktlærere og faglærere, skolens ledelse, øvrig personell og øvrige elever ved skolen fremstår som viktige for implementering av DS. I tillegg synes relasjonene elevmentorene imellom å spille en viktig rolle.

Den andre gruppa av relasjoner vi identifiserer som betydningsfulle i drømmeskoleprosjektet er ressursgruppas relasjoner til kontaktlærere på Vg1, skolens ledelse og andre grupper av skolens ansatte. Ifølge veiledningsmaterialet fra VfB er det ressursgruppas oppgave å ivareta det overordnede ansvaret for implementering og drift av DS på egen skole. Vanligvis deltar miljøarbeidere og representanter fra rådgivere, kontaktlærere fra Vg1, avdelingsledelse og elevmentorene i ressursgruppa. I praksis synes deltakerne å være ansatte som er valgt fordi de på en eller annen måte har vist et særlig engasjement eller interesse for elevmiljøet. Ved enkelte skoler deltar ikke elevmentorene regelmessig på ressursgruppemøtene. Ved to skoler er det mentorer fra Vg3 som representerer mentorene i ressursgruppa, og skal fungere som bindeledd. På en skole har man latt det sirkulere på mentorene å delta på ressursgruppemøtene. På våre spørsmål uttrykker noen mentorer at de ikke ser det som noe problem at ressursgruppen tar avgjørelser, mens andre opplever at de da ikke får den informasjonen de trenger og at mentormøtene uten voksne til stede blir useriøse. Faren ved dette er at elevmentorene frakobles det operative planleggingsnivået i tiltaket, slik at informasjonsflyten mellom mentorene og ressursgruppa brytes. Ved de skolene hvor ressursgruppa eller leder for ressursgruppa har jevnlig møter med elevmentorene opplever mentorene at kommunikasjonen er god og at de får den støtte de trenger.

Jo tettere relasjon det er mellom ressursgruppa og skoleledelsen, desto mer tydelig ville vi kunne forvente at ressursgruppas og elevmentorenes arbeid ble prioritert ved skolen. Aller tydeligst ville vi kunne forvente dette ved skoler der rektor selv deltar i ressursgruppa. I datamaterialet finner vi allikevel ingen entydig sammenheng mellom de to skolene som skårer høyt på tiltakslojalitet og en tydelig forankring i ledelsen representert ved rektor på denne måten. Det som imidlertid kjennetegner skolene som skårer høyt er at de har ressursgrupper som møtes jevnlig, fordeler oppgaver og ansvar internt og har evne til å planlegge langsiktig.

En annen relasjon som er viktig å løfte frem spesielt er relasjonen mellom elevmentor og kontaktlærer til mentorklassen på Vg1. Mentorenes virksomhet går ut på å bidra aktivt til å bygge et godt miljø på skolen og i den enkelte klasse. Enkeltelementene i dette (møte elevene første skoledag, gjennomføre DK1 og DK1, temasamlinger og arrangere andre miljøaktiviteter) er omtalt tidligere. De faste aktivitetene med mentorklassen forgår i et samarbeid med mentorklassens kontaktlærer, der gjennomføring av drømmeskoleaktiviteter må avtales og planlegges i god tid, slik at gjennomføringen er forutsigbar og realistisk for begge parter. Etter at VfB, gjennom revidering av veileder for

kontaktlærer sommeren 2017, valgte å understreke kontaktlærerens ansvar og rolle i gjennomføringen av DK1 og DK2, har betydningen av et godt samarbeid økt. I datamaterialet finner vi mange eksempler på at samarbeidet og arbeidsfordelingen fungerer godt. Mentorene gjør sin jobb i klasserommet, i samarbeid og etter avtale med kontaktlærer, kontaktlærer følger opp og viser til Drømmeklasseplakaten i løpet av skoleåret. I de tilfeller hvor samarbeidet ikke fungerer like bra, synes det som om den ene parten ikke følger opp sitt ansvar, ikke holder avtaler eller i liten grad er tilgjengelige. Kontaktlærere refererer i noen tilfeller til at elevmentorenes interesse og motivasjon synes å dabbe av utover skoleåret, slik at kontaktlærerne blir alene om å gjennomføre DK2. Elevmentorer refererer på sin side til kontaktlærere som er lite tilgjengelige, ikke har tid til dialog eller «overkjører» mentorene ved å gi dem begrensede oppgaver i gjennomføringen i klasserommet. Datamaterialet viser at kontaktlærers holdning, innstilling og engasjement er av stor betydning for i hvilken grad samarbeidet fungerer. Det synes fortsatt å være behov for møter mellom mentorer og kontaktlærere forut for aktiviteter i klasserommet. I tillegg til å planlegge aktivitetene, bør det settes av tid til forventningsavklaringer med tanke på kontaktlærer og elevmentorens rolle i gjennomføringsfasen og tid til evaluering. I denne relasjonen er det kontaktlærer som er den profesjonelle aktøren, og derfor den som må ha hovedansvar for å legge til rette for en god relasjon.

Som omtalt i kapittel 4, opplever noen skoler et dalende engasjement for DS ut over skoleåret. For at elevmentorene skal lykkes, og ha motivasjon til å jobbe med DS gjennom hele skoleåret, er vi av den oppfatning at også relasjoner til øvrig personell og til elever ved resten av skolen er viktig, særlig dersom målet er at DS skal bli et skoleutviklingsprogram og ikke forbli et begrenset opplegg for Vg1. Flere mentorer forteller at det har vært lav oppslutning omkring sosiale aktiviteter som har som mål å favne alle elevene ved skolen, for eksempel Kahoot i kantina eller temadager hvor elever ved skolen skal kle seg ut. Slike aktiviteter har ved flere av skolene dabbet av eller dødd ut i løpet av skoleåret. I datagrunnlaget finner vi også mentorer som har opplevd misnøye fra ansatte som anser drømmeskoleaktivitetene i kantina og andre steder rundt om på skolen som «støy» som forstyrrer deres arbeidsoppgaver.

Dersom elevmentorenes opplever at deres engasjement ikke gjengjeldes eller verdsettes, er det naturlig at motivasjonen synker. For å unngå dette mener vi det er viktig at hele skolen får et eierskap til DS og at personalet støtter opp om elevmentorenes engasjement ut over kjerneelementene. Leder for en ressursgruppe ved en av skolene som i stor grad har lyktes forteller at ressursgruppemedlemmer også støtter opp om mentorenes initiativer til øvrige aktiviteter;

OBJ: «Veldig positive tilbakemeldinger. Vi har hatt litt sånn kahoot og sånt i kantinen. Og det er på en måte han ene i ressursgruppa, han ene læreren har vært en sånn primus motor. Og det har vært veldig kjekt og veldig samlande, skapt god stemning. Ja. De sier det er veldig viktig med disse fellesaktivitetene første dagene.»

En av rektorene som er intervjuet påpeker at for eksempel rengjørings- og kantinepersonell er uutnyttede ressurser inn i arbeidet med det psykososiale miljøet fordi disse er mye ute i skolemiljøet og observerer den sosiale settingen utenom klasserommene. For at øvrig personell, inkludert lærere som ikke er direkte involvert gjennom Vg1, skal bli en del av DS, vurderer vi det som avgjørende at ikke bare ressursgruppa, men også ledelsen, setter DS på agendaen, i første rekke gjennom tilstrekkelig informasjon, men også gjennom involvering og diskusjoner om hva DS kan og bør være for alle elever og alle ansatte. Ved noen skoler er drømmeskoleopplegg brukt på personalmøter, men dette er ikke en gjennomgående trend. En annen ide kan være å trekke inn ikke-pedagogisk personale i ressursgruppa.

Relasjonene mellom elevmentorene og jevnaldrende elever er også trukket frem som viktige i DS. I rollekartet for programmet som ligger på VfB sine ressursider, står det blant annet at elevmentorene

skal ha et ekstra blikk på ensomme elever, og i veilederheftet for elevmentorer er det tips å følge med i friminuttene dersom noen elever er alene. En type utsagn som har gått igjen i samtaler med elevmentorer i begge rundene med datainnsamling, er at mentorene mener det vil være enklere for en medelev som har behov for noen å snakke med å ta kontakt med en elevmentor enn med en voksen. De forklare denne antagelsen med at ungdommer forstår ungdommer bedre enn hva voksne gjør. Ingen av elevene vi har snakket med skoleåret 2017-2018 har imidlertid selv oppsøkt en elevmentor når de har hatt behov for å snakke med noen om noe personlig, og bare to elever tror de ville gått til en mentor før de ville ha oppsøkt kontaktlæreren. Elevene på Vg1 kjenner til at de kan ta kontakt med elevmentorene til klassen, med ingen mentorer har opplevd at enkeltelever har oppsøkt dem for å snakke om noe personlig. Det er i all hovedsak kontaktlærer som nevnes som den personen elevene går først til dersom de trenger noen å snakke med. Mange nevner også venner. Dette mener vi viser at relasjonen elev-kontaktlærer i stor grad oppleves som en relasjon preget av tillit. Selv om det også inneværende skoleår er enkelte mentorer som forteller at de har oppsøkt enkeltelever som sitter alene, synes det som om fokuset på elevmentorenes relasjoner til enkeltelever er tonet ned sammenlignet med året før.

6.3.2. Nærværsteam

Både den første delrapporten i dette forskningsprosjektet og en artikkel fra prosjektet (C. Anvik & Waldahl, 2018) viser at tverrfaglig samarbeid er krevende å få til. Samtidig blir samarbeid på tvers av sektorer, tjenestoområder og profesjonsgrenser ofte sett på som løsningen på sammensatte og komplekse problemområder. Dette gjelder både generelt på ulike deler av velferdsstatens nedslagsfelt og i forhold til unge som sliter med å stå i skole, kvalifisere seg til arbeidslivet og som har psykiske og sosiale forhold de sliter med (Anvik og Waldahl 2016, 2017, 2018, Olsen, Gustavsen og Anvik 2017). Bakgrunnen for NTene er å utnytte de ulike kompetansene som er lokalisert i skolen til å følge opp denne elevgruppen på en bedre måte. Erfaringene fra de to første årene med Complete-prosjektet er at det har tatt tid å etablere det tverrfaglige samarbeidet i NTene. Vi vil her se nærmere på hva som kjennetegner det tverrfaglige samarbeidet slik vi finner det i NTene.

Da de seks skolene etablerte NTene før skoleåret 2016-2017 var det lite motstand å spore både blant de som skulle gå inn i teamene og på skolene generelt. Gjennom våre intervjuer har vi kun sett noen få enkelt stemmer som uttrykte skepsis til hva teamene skulle gjøre. Langt mer fremtredende var den positive holdningen til teamene og en gjennomgående felles problemforståelse knyttet til frafall og ungdoms utfordringer som teamene skulle bidra til å løse. Til tross for felles problemforståelse og lite motstand, har det vært krevende for skolene å etablere teamene og få til det tverrfaglige samarbeidet. Særlig har det vært krevende for skolene å avklare NTene sin rolle i forhold til de eksisterende strukturene skolene hadde for elevoppfølging. Det kan se ut som om det har vært mest krevende på de skolene som allerede hadde strukturer som lignet NTet. Et av argumentene for NT var at det bygger på ressurser som allerede er i eller nært skolene og at NTene først og fremst handler om å sette det skolen allerede gjør i system. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om etableringen av NTene hadde forløpt annerledes hvis både skolene og prosjektet i større grad hadde problematisert fra starten hva tverrfaglig arbeid innebærer, og at etablering av teamene representerer noe nytt for skolen. Trolig ville det ha ført til mer motstand innledningsvis, men en del problemstillinger ville også tidligere blitt artikulert.

De som tydeligst har erfart at NTene representerer noe nytt er medlemmene som inngår i det. For disse har etableringen av NTet ført til nye måter å arbeide på, nye relasjoner og for enkelte nye arbeidsoppgaver. Dette gjelder særlig for OT-koordinatorene som har fått en tydeligere forebyggende rolle og som også for fem av dem, har betydd tettere integrasjon med skolen. Også for helsesøstre har NTet betydd at de har kommet enda sterkere i inngipen med skolen.

Vi ser en tydelig utvikling av det tverrfaglige samarbeidet fra det første skoleåret med tiltak til det andre. Våren 2018 er det flere teammedlemmer for forsøker å sette ord på hva samarbeidet betyr for deres arbeidshverdag. En sier det på denne måten:

«Av og til kan det se ut som det er min og din, for vi fordeler de (elevene) jo. Men vi tar de jo opp igjen i nærværsteamet igjen, så dermed er det jo et fellesskap omkring eleven... Vi er felles om det... men det er gjerne sånn at: det der er helse, og det der er skole. Det blir jo litt sånn at det tar de og det tar vi, litt fordelt».

En OT-kordinator forteller her om hvordan vedkommende opplever det tverrfaglige arbeidet:

«Av og til har jeg for eksempel behov for å fortelle (i NT) om en samtale som jeg har hatt (med en elev), og at jeg blir litt usikker på hva jeg skal gjøre. Slik bruker vi hverandre i teamet. Og det kan vi gjøre både mellom møtene, men også på møtene. Der det er opplysninger som kommer som kan være vanskelig for meg personlig å håndtere nødvendigvis, eller det er sånn at en lur på hva en skal gjøre med det videre.»

En av helsesøstrene sier at hun: *«blir bedre helsesøster av å jobbe tverrfaglig med andre yrkesgrupper... fordi at det er noe med å løfte blikket, se muligheter, hvem andre kan vi koble på».*

Som vi har vært inne på tidligere kan samlokalisering bidra til lette det tverrfaglige samarbeid. Team som er samlokalisert, har større mulighet for uformelt samarbeid også utenom de faste møtene. Som en av informantene sier: *«Vi har en sånn lav terskel for å snakke med hverandre ellers i løpet av en uke».* En av NTs rådgivere forteller at tidligere, når det kom henvendelser til vedkommende rundt en elev, tok vedkommende kontakt med andre og sendte eleven videre, de samarbeidet ikke med de andre om eleven. Før jobbet de med sine elever, nå samhandler de. Vedkommende sier videre at alle er kjent med hva teamet arbeider med og at det er lettere når de har hverandre å spille på: *«Vi har fått mer kontroll på det synes jeg, sånn at nå jobber vi mer som et team».*

Fra første prosjektår til det andre ser vi også at det tverrfaglige samarbeidet smitter over på resten av skolen at skolene går mer over fra å snakke om *mine og dine* elever til å snakke om *våre* elever. Det mener vi kan ses som et uttrykk for at de i skolen har fått nye og andre måter å tilnærme seg elever som har komplekse utfordringer på, både i møte med og i samarbeid rundt enkeltelever og i mer systemrettet samarbeid i skolen. Vi ser kontaktlærere som ikke bare sender oppfølgingen av og ansvaret for elever som sliter over til NT. Kontaktlærerne tar selv tak i ting, tidligere, for eksempel i forhold til fraværsoppfølging og kontakt med foresatte og hjem. Noe av dette må nok også ses i sammenheng med fraværsregelen som ble innført fra skolestart i 2016, og som har «tvunget» skolene til å følge fravær tettere opp, samtidig som det sammenfaller med innføringen av NT. Kontakten mellom NT og skoleorganisasjonen for øvrig ser også ut til å ha utviklet seg i positiv retning, særlig dette siste året. På grunn av at ting har gått seg mer til, man har fått mer ro rundt organiseringen av teamene og teamene har også i større grad gjort seg kjent i skolen, både overfor lærere og elever.

6.4. Metodiske begrensinger

Det er viktig at funnene i denne rapporten blir vurdert i lys av de metodiske begrensningene. En viktig begrensning ligger i at det er et utvalg med få skoler. Randomiseringen i denne studien er gjort på skolenivå med totalt 17 skoler. Bakgrunnen for det begrensede antallet skoler var at de som skulle levere intervensjonen satte en maksimumsgrense på 12 skoler. På bakgrunn av begrensningen av å skoler, ble klasse valgt som kluster og styrkeberegningen er dermed gjort på klassenivå. I ettertid ser man at dette gir en begrensning i designet. Ettersom randomiseringen ble gjort på skolenivå blir dette den riktige enheten å beregne styrke på. Det lave antallet skoler er derfor en begrensning i designet da

det muligens ikke utjevner ulikheten i den enkelte skole godt nok slik designet egentlig skal. Det gir seg utslag i at den statistiske styrken er relativt lav, som betyr at resultatene må tolkes med stor forsiktighet. Videre er det snakk om små effekter, og effektene man ser kan med det være tilfeldige. Til tross for utfordringen med utvalget, ser vi at resultatene fra prosessevalueringen korresponderer godt med funnene i effektanalysene. Det er en styrke ved studien at det omfattende arbeidet med å utvikle og teste implementeringsindikatorne har vist høy reliabilitet, der de enkelte forskerne som har gjennomført observasjoner og intervjuer på skolene, har scoret skolene blidt før de ble scoret på indikatorene med nær 95 % samsvar.

En annen begrensning er at studien ikke har hentet prosessdata på kontrollskolene, og mangler med det data for hva kontrollskolene har gjort i løpet av prosjektperioden. Man vet med det i liten grad om disse skolene har gjort endringer i sitt arbeid knyttet til det psykososiale miljøet i skolen og kan da heller ikke justere for/ta hensyn til dette.

7. HVA KJENNETEGNER SKOLENE SOM HAR FÅTT DET TIL?

Tidligere forskning har vist at en lojal implementering og en god integrering av tiltakene i organisasjonen har betydning for effekten av tiltakene (Durlak og Dupre 2008). Dette har derfor vært et sentralt fokus i prosessevalueringen og i det følgende diskuteres hva som kjennetegner skoler som ser ut til å ha lyktes med implementeringen.

7.1. Tiltakslojalitet

7.1.1. Drømmeskolen

Når vi ser på skåringene som er gjort for tiltakslojalitet for DS, ser vi at resultatene varierer fra 11 (lavest) til 20 poeng (høyest). Tre av skolene ligger i det nederste sjiktet «lav» og to skoler ligger på «høy». Det er derfor interessant å stille spørsmål til datamaterialet om hvorvidt det er fellestrekk ved de skoler som ligger i samme skåringsområde:

- Hva er eventuelle likheter/fellestrekk med de skoler som skårer høyt?
- Hvilke fellestrekk er det mellom skoler som skårer lavt?

Et fellestrekk ved de skolene som skårer lavt på tiltakslojalitet, er at de i liten grad har lyktes med å etablere ressursgrupper som fungerer. Erfaringen er da at ansvaret for tiltaket, gjennomføringen og koordineringen hviler på en eller to enkeltpersoner, og at kommunikasjonen mellom ressursgruppa og elevmentorene og kontaktlærerne er mangelfull. Svak forankring innad i organisasjonen kan i seg selv skyldes andre bakenforliggende forhold. Uansett er resultat at det blir vanskelig å implementere tiltaket blant alle ansatte, og skape den nødvendige oppslutning/lojalitet på bred front. Skolene som skårer høyt på tiltakslojalitet har på den andre siden lyktes med å etablere ressursgrupper med en tydelig rollefordeling og god kommunikasjon og informasjon med både elevmentorer og kontaktlærere. De lykkes i å møtes jevnlig og har også jevnlig møter med elevmentorene, både forut for aktiviteter og i etterkant. Leder for en ressursgruppe forteller at evalueringsmøtene med kontaktlærerne og elevmentorene i etterkant av aktivitetene er svært verdifulle og bidrar til å rette opp i mulige misforståelser mellom elevmentorer og lærere;

OBJ: «Ja, mentorene i ressursgruppa, de fire. Så var to av de som var med, og de var veldig ærlige og fortalte hvordan de hadde opplevd, og hvis at de hadde fått litt sånn negative kommentarer fra lærere og andre tilsette. Sånn at det tenker jeg skaper jo og forankring i organisasjonen. Det var noen lærere som på en måte la seg litt flate og sa gud, nei dette her må vi aldri slutte med og, og kanskje jeg på en måte har gitt uttrykk eller lissom kommet med en sånn kommentar, da skal hvert fall jeg skjerpe meg på det. Så det tenker jeg var en veldig nyttig sekvens. Og det var og i forkant av rekruttering til mentorer.»

Et annet gjennomgående trekk for skolene med lav skår er knyttet til gjennomføringen av Drømmeklassen 1 (DK1) og Drømmeklassen 2 (DK2). DK1, som etter tiltaksoppskriften gjennomføres i starten av skoleåret, ble gjennomført i alle klasser i alle elleve tiltaksskoler. Ved noen skoler fant vi at det var blitt gjort visse modifiseringer av opplegget (ansvar, tidsbruk, gjennomføring). Gjennomføringen av DK2 var ytterligere variabel i tiltaksskolene. Skolene med lav skår skiller seg ut gjennom å være de som ikke har gjennomført dette elementet av tiltaket i alle klasser. Det kan være

mange forklaringer på hvorfor DK1 og DK2 viste seg vanskelig å gjennomføre i praksis. Dette er imidlertid blant kjerneelementene i tiltaket, og innebærer derfor at skolene i praksis har valgt å legge seg på en minimumsløsning.

Et tredje fellestrekk ved de skolene som skårer lavt på tiltakslojalitet i DS, er at kontaktlærerne i mindre grad uttrykker oppslutning og engasjement for tiltaket. Noen av kontaktlærerne gir uttrykk for at de benytter enkelte elementer fra DS i løpet av året. Dette synes likevel å være lite systematisert, og kan derfor forstås som et uttrykk for at tiltakets forankring og synlighet i organisasjonen er svak. Liten oppslutning blant kontaktlærere henger sammen med hvor synlig DS er i hverdagen på skolen, hvordan tiltaket omtales av rektor og i hvilken grad det tas opp i fellesmøter og avdelingsmøter for ansatte.

Et trekk som peker seg ut for de to skolene som vi har gitt høy skår på tiltakslojalitet, er, i tillegg til ressursgruppens funksjonalitet, knyttet til elevmentorens virksomhet. Som det fremgår av beskrivelsen er elevmentorene sentrale i gjennomføringen av DS. De skolene som har fått full skår har rekruttert tilstrekkelig mange mentorer til at de kan drive DS gjennom skoleåret uten av det er fare for gjennomføringen hvis enkelte mentorer av ulike grunner skulle slutte som mentorer. Mentorordningen er også såpass innarbeidet at mentorene, i tillegg til gjennomføringen av både DK1 og DK2, også har gjennomført temasamlinger og ulike trivselsfremmende aktiviteter i løpet av skoleåret.

Rekrutteringen og opplæringen av mentorene gjennomføres allerede på våren, før skolen slutter i juni. Elevmentorene har oppgaver med å ønske alle førsteårselever velkommen den første skoledagen etter sommeren. Dette er elementer som krever planlegging og en viss allokering av ressurser til opplæring av elementorer og referansegruppe, slik at de kan få mulighet til å jobbe seg sammen, forberede og planlegge oppstart. Elevmentorenes virksomhet kan på denne måten forstås som en funksjon av vilje og oppfølging fra rektor/ledergruppe.

Vi har i tillegg sett på om det er en sammenheng mellom skolene som skårer henholdsvis lavt og høyt på tiltakslojalitet og hva de kvalitative dataene sier om miljøet i klasserommet og oppfatningen av elevmiljøet på skolen mer generelt. I det kvalitative materialet finner ingen entydige sammenhenger mellom høy eller lav tiltakslojalitet på den ene siden og beskrivelser av godt eller dårlig psykososialt miljø/elevmiljø på den andre. Ved en av de to skolene som skårer høyt på tiltakslojalitet, er det for eksempel allikevel elever og lærere som opplever at det psykososiale miljøet ikke er optimalt med tanke på trygghet i klasserommet. Det er viktig å presisere at dette ikke gjelder for «drømmeklassene på Vg1, men generelt på hele skolen. Særlig elevmentorer på Vg2 forteller om egne opplevelser av dårlig psykososialt miljø i programfag hvor elever fra ulike klasser har for eksempel språkfag sammen, men også lærere observerer elever som er ensomme og utrygge på hverandre. Flere elever ved denne skolen forteller også, i likhet med mange av de andre case-skolene, om en utbredt gruppekultur. I motsatt tilfelle finner vi på to av skolene som skårer lavt på tiltakslojalitet at elever og lærere i intervju forteller at de opplever det psykososiale miljøet som godt. Ved den ene av disse to skolene uttrykkes det også fra rektors side et betydelig fokus på skolemiljø og psykisk helse, men samtidig en erkjennelse av at skolen må bli flinkere å ta ut potensialet som ligger i DS.

7.1.2. Nærværsteam

Ser vi tilsvarende på skåringene for tiltakslojalitet for NTene, varierer disse mellom 11 (lav) og 20 (høy). En av skolene ligger i det nederste sjiktet «lav», mens tre skoler ligger på «høy». På tilsvarende måte som for DS har vi sett etter fellestrekk. Ettersom det bare er seks skoler som har NT og bare en av disse skårer lavt, blir sammenligningsgrunnlaget noe annerledes.

På grunn av anonymitetshensyn vil vi i liten grad gå inn på hva som kjennetegner den ene skolen som skårer lavt. Noen av elementene som imidlertid kan forklare den lave tiltakslojaliteten er skifte i

ledelse, ustabil team, uavklarte roller mellom teamet og øvrige elevtjenesten og store endringer i skolens omgivelser/strukturer. Dette er elementer som forskning har pekt på som barrierer for god implementering (Durlak og Dupre 2008, Michalic 2004).

Ved alle skolene har teamene etablert seg og de har også langt på vei etablert et tverrfaglig samarbeid. Det som imidlertid skiller de tre skolene som har høy grad av tiltakslojalitet fra de øvrige er blant annet at disse teamene i noe større grad har klart å få det tverrfaglige samarbeidet til å bli en del av hverdagen. Teamene utnytter ikke bare hverandres kompetanse på møtene i NTet, men også i den daglige oppfølgingen av elevene. To av de tre teamene som skårer høyt, er også de to eneste teamene som har hele teamet samlokalisert. Rent praktisk betyr det at teammedlemmene har kontorer ved siden av hverandre. Fysisk samlokalisering ser ikke ut til å være en forutsetning for å få til et daglig tverrfaglig samarbeid, men at fysisk utforming kan være med å forsterke organisatoriske trekk.

Et annet fellestrekk ved skolene som skårer høyt, er en tydeligere rolle og ansvarsfordeling i forhold til skolens øvrige elevtjeneste. Ved disse skolene finner vi færre trekk av parallell organisering. Dette gjenspeiler seg i at arbeidsfordelingen mellom NTet og andre støttefunksjoner på skolen er avklart og at møtestrukturen er ryddig. Det kan dermed se ut som at disse skolene i større grad har klart å plassere NTene inn i skolens organisasjon. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om dette skyldes beviste endringer eller om NTene fylte et «hull» i skolens organisasjon. Det kan se ut som at det har vært mer krevende å avklare NTs rolle i forhold til skolen øvrige organisasjon der det allerede var en elevtjeneste som lignet på NTene. For disse skolene har det vært vanskelig å endre på det eksisterende, med det resultat at NTet arbeider og har møter parallelt med eksisterende strukturer.

På sentrale oppgaver for NTene slik som Kidscreen-skjema, fraværstrutiner/oppfølging og overgangsarbeid, skårer ingen av teamene full pott, men det er heller ikke dette som i første rekke skiller teamene fra hverandre. Fremdeles kan det se ut til at teamene bruker tid og ressurser på å få samarbeidet til å fungere både internt og mot resten av skolen og at de ulike oppgavene ikke helt har funnet sin form. Samtidig viser intervjuene at flere team i større grad klarer å følge opp disse oppgavene i hverdagen i år enn i forrige skoleår. Det kan være grunn til å forvente at med mer tid, vil flere av teamene fullt ut ivareta de sentrale oppgavene.

7.2. Tiltaksintegrering

Kapasiteten og evnen til å implementere de to tiltakene henger nøye sammen med ledelse og forankring i den enkelte skole. Med ledelse menes rektor og rektors ledergruppe. Med forankring menes her tydelig uttrykt eierskap og oppslutning om tiltakene hos rektor og ledergruppen. I våre indikatorer er tiltaksintegrering en samlet skår på bakgrunn av entusiasme, implementering i planverk, ressurser, synlighet i organisasjonen og oppslutning.

Når vi ser på de skolene som skårer høyt på tiltaksintegrering, ser vi at det er en sammenheng med hvordan skolene skårer på enkelte av de andre indikatorene. De skolene vi har vurdert til å ha høy grad av tiltaksintegrering i DS, skårer også høyt på prioritering av ressurser til dette tiltaket. Tiltaksintegreringer med andre ord et uttrykk for muligheten til å sette tiltaket høy på agendaen og gjør det synlig i skolehverdagen. For DS er dette skoler som utmerker seg ved at de allokere ressurser til arbeidet i ressursgruppa for DS, gjennom å bevilge stillingsandeler og midler til å drive tiltaket. Slik det fremgår av det vi allerede har skrevet om ressursgruppas virksomhet, fremstår ressursgruppene som sentrale premissleverandører for innholdet i DS. Høy skår på tiltaksintegrering må også kunne ses på som uttrykk for at det handler om ledelse med tydelig eierskap og vilje til å planlegge for tiltaket også i fortsettelsen etter at forsøksperioden er avsluttet.

Felles for skolene som skårer høyt på tiltaksintegrering av NTene, er at tiltaket har fått en tydelig plass i skolens organisasjon. Dette kommer både til uttrykk ved som vi har vært inne på tidligere, at skolene har fått til en tydelig arbeidsdeling mellom teamene og resten av skolens elevarbeid, og at teamene er kjent og en naturlig del av skolens hverdag.

8. KONKLUSJON

I denne delrapporten har vi presentert de viktigste resultatene etter gjennomføringen av tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam i skoleåret 2017-2018 for kull 2. Våre analyser viser at overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring er tøff for ungdommer. De fleste elevene skårer lavere på de psykososiale indikatorene over tid fra oppstarten til slutten av første klasse, både når det gjelder primærutfall som psykisk uhelse (symptomer på angst og depresjon) og livstilfredshet og sekundærutfall som lærerstøtte og klassetilhørighet. I tillegg finner vi kjønnsforskjeller i de fleste indikatorene. Både jenter og gutter har en resultatforverring, men det varierer noe hvor jenter og gutter har sterkest reduksjon.

Hensikten med tiltakene er at de skal bidra til et bedre psykososialt miljø og gjennom et bedre miljø, gi bedre psykisk helse, samt påvirke elevene gjennomføringsevne. Gjennom å sammenlikne de to tiltaksgruppene, tiltaksgruppe 1 som har hatt drømmeskolen, og tiltaksgruppe 2 som har hatt både drømmeskolen og nærværsteam, med kontrollskolen, har vi undersøkt om tiltakene har hatt den effekten de er tenkt å skulle ha. Det vi i første rekke har hatt forventninger om er om tiltakene har hatt en bremsende effekt, det vil si et lavere nivå av forverring i tiltaksgruppene på de psykososiale indikatorene, sammenlignet med kontrollgruppen. Våre analyser viser at tiltakene ikke har hatt en oppbremsingseffekt på primærutfallene psykisk uhelse målt gjennom angst og depresjon og livstilfredshet. Vi finner heller ikke effekter av tiltakene for sekundærutfallene klassetilhørighet, faglig mestringsforventning, lærerstøtte eller ensomhet. For den tiltaksgruppen som har hatt Drømmeskolen, er det en dårligere utvikling i sosial kompetanse sammenlignet med kontrollgruppen. Samlet kan vi derfor si at for de fleste indikatorene finner vi ingen effekter av tiltakene.

I tillegg til å måle effekter av tiltakene gjennom kvantitative data, har vi gjennomført en kvalitativ prosessevaluering av hvordan skolene har implementert tiltakene. Prosessevalueringen viser at det varierer i hvilken grad skolene har implementert tiltakene. I forhold til implementeringen av Drømmeskolen ser vi at særlig betydningsfullt både å ha en velfungerende ressursgruppe med konkret rollefordeling som kommuniserer tydelig med både elevmentorer og kontaktlærere, og å arbeide godt med mentorene i forhold til rekruttering og oppfølging. Når det gjelder implementering av nærværsteamene er det særlig det å etablere et tverrfaglig team som utnytter hverandres kompetanse i hverdagen og som har en tydelig rolle- og ansvarsfordeling til skolen øvrige elevtjeneste, som har betydning.

Tar vi hensyn til hvor godt skolene har implementert tiltakene, viser analysene at høy tiltakslojalitet har en viss betydning for effekten av tiltakene. Vi finner at det er en svak, positiv effekt både for klassetilhørighet og lærerstøtte. Særlig er det interessant at en lojal implementering av drømmeskolen har betydning for opplevelsen av tilhørighet til klassen, da dette er en viktig målsetning for Drømmeskolen.

Denne studien underbygger det tidligere forskning har vist, at implementeringskvalitet er avgjørende for effekten av det som implementeres. Selv om dette prosjektet har lagt vekt på implementering gjennom tett oppfølging av skolene og kursing av rektorene, viser prosjektet at skolene er en kompleks organisasjon å skulle implementere nye tiltak i. Å forstå implementeringsprosessen parallelt med å undersøke effektene av tiltakene, er derfor viktig i dette prosjektet. Enkelt sagt vil effektevaluering si

oss om et tiltak har effekt eller ei, mens prosessevalueringen kan si noe om hvorfor det virker eller ei. Som forventet finner vi at der det er lav tiltakslojalitet og dårlig tiltaksintegrering får vi ingen effekter, men negative resultater.

Analysene for kull 2 for skoleåret 2017-2018 viser at det er vanskelig å peke på en statistisk effekt av tiltakene. Dette er i tråd med funnene for kull 1 fra skoleåret 2016-2017. Analysene for begge kullene er basert på endringer fra skolestart til mars/april. Funnene i denne rapporten må vurderes i lys av de metodiske begrensingene som ligger i at det er et utvalg med få skoler.

Hvorvidt tiltakene vil ha effekt på lenger sikt og på flere av primærutfallene som karakterer og gjennomføring, vil bli hovedtema i sluttrapporten som kommer i desember 2019.

REFERANSER

- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology review*, 30(1), 1-34.
- 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.
- Anvik, C., & Waldahl, R. H. (2018). Sustainable collaboration to support vulnerable youth: Mental health support teams in upper secondary school. *Social Inclusion*, 6(3), 282-288.
- Bakken, A. (2017). Ungdata. Nasjonale resultater 2017 *NOVA Rapport 10/17*. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2018). Ungdata. Nasjonale resultater 2018. *NOVA Rapport 8/2018*. Oslo: NOVA.
- Berg, H., & Thorbjørnsrud, T. (2009). Hvorfor blir det flere unge uføre? *Søkelys på arbeidslivet*, 3(26), 389-399.
- 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.
- 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.
- Derdikman-Eiron, R., Indredavik, M. S., Bakken, I. H., Bratberg, G. H., Hjemdal, O., & Colton, M. (2012). Gender differences in psychosocial functioning of adolescents with symptoms of anxiety and depression: longitudinal findings from the Nord-Trøndelag Health Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(1855-1863).
- 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.
- 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.
- 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.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*: Routledge.
- 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.

- 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.
- 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., Anvik, C.H., Tobro, M., Waldahl, R. H., Olsen, T., Antonsen, K.M., Urke, H.B., Holsen, I., Brastad, B. & Hansen, T. (2017). Delrapport fra COMPLETE-prosjektet. HEMIL-rapport 2017: Universitetet i Bergen
- 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.
- Larsen, T., Urke, H. B., Holsen, I., Anvik, C. H., Olsen, T., Waldahl, R. H., . . . Hansen, T. B. (2018). COMPLETE – a school-based intervention project to increase completion of upper secondary school in Norway: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 18(340). doi:<https://doi.org/10.1186/s12889-018-5241-z>
- 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.
- 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., Gustavsen, A. & Anvik, C. H. (2017). Vær i skole - Lavterskeltilbud med spesialistkompetanse. Bodø: Nordlandsforskning.
- 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., Gjørnum, R. G., & Wynn, R. (2013). Dropout and early unemployment. *International Journal of Educational Research*, 62, 75-86.
- 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.
- 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.
- Settertobulte, W., & Gaspar de Matos, M. (2004). Peers and health. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, 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: Forandringsfabrikkens Forlag
- Statistisk sentralbyrå. (2018). Gjennomføring i videregående opplæring. from Statistisk sentralbyrå <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>
- 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.
- 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

VEDLEGG

VEDLEGG 1. UTFYLLENDE BESKRIVELSE AV METODE.....	V
VEDLEGG 2. IMPLEMENTERINGSINDIKATORER.	XI
VEDLEGG 3. RESULTATER FRA EFFEKTANALYSER.....	XIV
VEDLEGG 4. SPØRRESKJEMA FOR NULLPUNKTSMÅLING AUGUST 2017 (BASELINE)	XIX
VEDLEGG 5. SPØRRESKJEMA FOR OPPFØLGINGSMÅLING MARS 2018 (T1)	LIV

Vedlegg 1. Utfyllende beskrivelse av metode.

Complete-prosjektet bruker et blandet metode-design, som vil si at det er samlet inn både kvalitative data og kvantitative data. Sammen gir dette grunnlag for å kunne si noe om effekten av tiltakene (effektevaluering), samt prosessen med implementering av tiltakene (prosessevaluering) og sammenhengen mellom implementering og effekt. I det videre vil metodene for effektevalueringen og prosessevalueringen bli utfyllende beskrevet.

1. Effektevaluering (RCT)

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 Kull 1, men denne delrapporten baserer seg på data fra Kull 2. 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 (gjennomført)
3. Andre oppfølging (T2): I andre termin av Vg2
 - a. K1: Mars 2018 (gjennomført)
 - b. K2: Mars 2019
4. Tredje oppfølging (T3): I andre termin av Vg3
 - a. K1: Mars 2019

Registerdata på fravall, 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 spørreskjemadata fra Kull 2 ved nullpunktsmålingen fra høsten 2017 og oppfølgende måling våren 2018.

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, har hver enkelt elev en unik ID som de legger inn når de svarer på undersøkelsen.

Spørreskjemaet inkluderer en rekke spørsmål om elevens bakgrunn og psykososiale liv, både i og utenfor skolen (se Vedlegg 4 og 5). I denne rapporten inkluderer dette følgende indikatorer i samsvar med programteorien:

Primærutfall:

- Symptomer på angst og depresjon målt ved *Symptom Check List (SCL-5)*
- Livstilfredshet målt ved *Huebner Student's Life Satisfaction Scale (SLSS)*

Sekundærutfall:

- Sosial kompetanse målt ved *Wichstrøm's Social Competence Scale*
- Faglig mestringsforventning målt ved *Academic Self-Efficacy Scale*
- Lærer støtte målt ved *Learning Climate Scale*
- Klassetilørighet målt ved *Teacher and Classmate Support Scale* og *Unity*
- Ensomhet målt ved *Loneliness Scale*

Bakgrunnsvariabler:

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

1.3. Dataanalyse gjennom flernivå lineær mikset modell

For å analysere dataene bruker vi en flernivå lineær mikset modell (multi-level linear mixed-model). I en mikset regresjonsmodell er resultatene inndelt i to ulike deler, en fast del og en tilfeldig del. Tiltakseffekten måles av den faste delen av modellen. Den tilfeldige delen fanger opp uforklart variasjon i de ulike nivåene, altså den delen av modellen som ikke er forklart av den faste delen. At det er flere nivåer betyr at vi antar at svarene til elevene blir påvirket av andre elever på flere nivåer. For eksempel kan elever påvirkes av andre elever på samme skole, de kan påvirkes av andre elever i samme klasse, eller elevene påvirkes av hva de selv svarte ved første måling. Denne påvirkningen fanges opp av den tilfeldige delen av regresjonsanalysen.

Den faste delen av modellen inkluderer variablene for tid og tiltak, samt en interaksjon mellom disse. Det er interaksjonen som beskriver hvorvidt utviklingen i utfallsindikatoren har vært ulik mellom gruppene. Det er derfor estimatet for denne interaksjonen som blir rapportert i tabellene (se Vedlegg 3).

Når vi måler effekten av tiltaket mellom undergrupper utvider vi den faste delen av modellen til å inkludere en kategorisk variabel som representerer undergruppen. For kjønn har for eksempel denne variabelen verdien 1 om eleven er ei jente eller 0 om det er en gutt. Vi inkluderer også et nytt interaksjonsledd mellom kjønn, tiltak og tid. Siden verdien for kjønn er 0 for gutter vil derfor interaksjonsleddet for bare tid og tiltak vise effekten av tiltaket for gutter, og effekten for jenter er den samlede effekten av interaksjonen for tid og tiltak, samt den triple interaksjonen tid, tiltak og kjønn. Disse to interaksjonene er satt sammen ved bruk av kommandoen «`lincom`» i Stata 15.

1.4. Utvalget

I denne analysen ser vi kun på kull 2 i COMPLETE-prosjektet. Rett etter skolestart i august 2017 svarte elevene på en baselineundersøkelse, mens de responderte på en oppfølgingsundersøkelse i mars 2018 (T1). Totalt har 2290 svart på baselineundersøkelsen, og 2045 på oppfølgingsundersøkelsen. I tabell 1 vises svarene fordelt mellom de ulike gruppene, samt fordelt på kjønn og studieretning.

Som det framgår av tabell 1 har vi særlig færre elever ved T1 enn vi hadde ved baseline for kontroll, mens antall elever i TG2 faktisk har økt fra baseline til T1. Dersom vi ser på fordelingen på kjønn og studieretning, har det kun skjedd relativt små endringer fra baseline til T1 både for kontroll, TG1 og TG2.

Tabell 1. Beskrivelse av utvalget.

Total	Baseline			T1		
	Kontroll	TG1	TG2	Kontroll	TG1	TG2
	759	682	849	560	618	867
Kjønn						
Mann	58 %	55 %	59 %	55 %	54 %	61 %
Kvinne	42 %	45 %	41 %	45 %	46 %	39 %
Studieretning						
Yrkesfaglig	61 %	40 %	61 %	58 %	39 %	60 %
Studiespesialiserende	39 %	57 %	37 %	41 %	61 %	40 %

1.5. Utfallsmål og standardisering

I kapittel 1 har vi definert en gruppe primær- og sekundærutfall. Alle sekundærutfall og primærutfallene psykisk uhelse og livstilfredshet er utarbeidet ved bruk av elevenes svar fra spørreundersøkelsen. Hver indikator er summen av verdiene fra flere spørsmål. Indikatoren deles deretter på antall spørsmål eleven har svart på i den aktuelle indikatoren. Dette gjør at elever som har hoppet over et eller flere spørsmål ikke får en unaturlig lav skår sammenlignet med de andre. Alle indikatorene er deretter standardisert. Dette betyr at de blir satt til et gjennomsnitt på 0 og et standardavvik på 1. Fordelt på tiltaksgruppene og kontrollgruppene vil vi da kunne se om den aktuelle gruppen har en høyere eller lavere skår enn totalgjennomsnittet. En gevinst ved denne måten å gjøre det på er at vi kan også blir bedre i stand til å sammenligne på tvers av indikatorene.

2. Prosessevaluering

2.2. Datainnsamling

I prosessevalueringen er det samlet data om implementeringen av tiltakene gjennom åpne, semi-strukturerte, kvalitative intervjuer med aktører ved hver enkelt skole, aktører med erfaringer som på ulike måter er sentrale for å forstå hvordan tiltakene har blitt mottatt og iverksatt lokalt. Formålet har vært å fange opp de refleksjoner erfaringer som aktørene gjør seg om implementeringen av tiltakene i den enkelte skole. Intervjuene belyser på denne måten spørsmål knyttet til tiltakslojalitet, anvendbarhet, barrierer og tilfredshet. Ved å gjenta intervjuene på ulike stadier under implementeringsprosessen, gir materialet et grunnlag for å belyse endrings og utviklingstrekk underveis.

2016: Det ble gjennomført en baseline/kartleggingsintervju med rektor ved samtlige 17 skoler (intervensjonsskoler og kontrollskoler) før skolestart høsten 2016, der hensikten var å fange opp hva skolene gjorde i forhold til skolemiljøarbeid og oppfølging. Disse ble gjennomført som telefonintervjuer etter avtale på forhånd med den enkelte.

2017: Våren 2017 ble det gjennomført feltarbeid ved alle de 12 intervensjonsskolene, med individuelle intervjuer og gruppeintervjuer med sentrale aktører på hver skole. Intervjuene ble gjennomført ved at 1-2 forskere gjorde feltarbeid på den enkelte skole og gjennomførte intervjuene over en periode på to til tre dager. Det ble gjennomført i alt 119 intervjuer, både individuelle intervjuer og gruppeintervjuer av sentrale aktører for intervensjonene (rektor, lærere, elever, elevmentorer, ansatte i nærværsteamet, m.fl.). Til sammen var seks forskere involvert i feltarbeidene.

2018: Våren 2018 ble det gjennomført en tilsvarende intervjurunde som året før. (Enkelte justeringer i det metodiske er beskrevet nedenfor.) På samme måte som i 2017 ble alle sentrale aktører intervjuet, alene eller i mindre grupper. Til sammen deltok åtte forskere i gjennomføring av feltarbeid og intervjuer. I alt ble det gjennomført 128 intervjuer våren 2018, delvis som enkeltintervjuer og delvis som gruppeintervjuer.

2.2.1. Gjennomføring av intervjuer på den enkelte skole

Rekruttering av informanter og oppsett av intervjuavtaler på den enkelte skole ble gjort av forskernes kontaktperson ved den enkelte skole, i dialog med forskerne og etter en ønskeliste over hvem vi ønsket å intervjuer. Rektor og avdelingsledere ved samtlige skoler er intervjuet. Spesifikt for Drømmeskolen har vi intervjuet disse aktørene: kontaktlærere, koordinator for Drømmeskolen, medlemmer av ressursgruppa og et utvalg av elevmentorer og vg1-elever. Spesifikt for NT har vi intervjuet: OT-koordinator, helsesøster, rådgivere og elever som har vært i kontakt med NT. Alle NT-elever ble intervjuet hver for seg. I de tilfeller der det er gjennomført gruppeintervjuer, har det vært aktører som tilhører samme nivå i organisasjonen, eksempelvis kontaktlærere sammen, avdelingsledere sammen eller elevmentorer sammen. Gruppeintervjuer har omfattet 2-6 personer.

For hver gruppe av aktører som vi har intervjuet, ble det utviklet egne intervjuguider i 2016/2017. Hver intervjuguide inneholder en oversikt over sentrale spørsmål som vi ville stille disse informantene. Intervjuguidene ble bearbeidet og revidert innen neste runde med feltarbeid våren 2018. Intervjuguidene har i hovedsak blitt brukt som en huskeliste for sentrale temaer forskerne ønsker å få belyst gjennom intervjuene. Intervjuene har vanligvis hatt en varighet på rundt en time. Enkelte av elevintervjuene har vært ned mot en halv time. De lengste intervjuene med fagpersoner har vart rundt to timer.

2.2.2. Endring i uttrekk av elevinformanter fra 2017 til 2018

Intervjuene med aktører i skolene fulgte det samme mønsteret i 2017 og 2018, med ett unntak. Etter første intervjurunde drøftet vi med referansegruppen en bekymring vi hadde om at gruppeintervjuer med førsteårselever (vg1-elever) i noen grad syntes å bli preget av at enkelte, dominerende elever "slo an tonen" i gruppeintervjuene, og at andre elever hadde vanskelig å få frem alternative synspunkter når først tonen i intervjuet først var satt. I dialog med referansegruppen ble vi enige om å endre fremgangsmåte, slik at vi i stedet intervjuet to førsteårselever, en gutt og en jente, hver for seg. Det innebar at antallet elevinformanter ville bli noe lavere, slik at det også ble viktigere å holde kontroll med hvordan utvalget av disse informantene representerte studieretninger. For å tilstrebe et tilfeldig utvalg av førsteårselever (og unngå at kontaktpersonen for enkelthets skyld valgte elever som hun/han visst var flinke til å snakke for seg), spesifiserte vi våre ønsker til den enkelte skole ganske nøye på dette punktet. Vi satte denne typen av kriterier for utvelgelse til skolene:

I denne runden ønsker vi å gjøre intervjuer med noen enkeltelever når gjelder skole- og klassemiljø, i stedet for gruppeintervju som sist. Vi legger opp til intervjuer med to elever pr skole, en gutt og en jente, VG1 (ST og YF). Rutine for uttrekk av disse to elevene skal gjøres slik:

- Gutt, nr 3 på klasseliste for 1A, studiespesialisering (klasseliste sortert alfabetisk på etternavn). Dersom person nummer 3 på klasselisten er en jente, velges første gutt deretter på listen.
- Jente, nr 3 på klasselisten for første år yrkesfaglig studieretning, bygg og anleggsteknikk (klasseliste sortert alfabetisk på etternavn). Dersom person nummer 3 på klasselisten er en gutt, velges første jente deretter på listen.

Intervjuene gjennomføres enkeltvis og det er frivillig å delta i undersøkelsen. Er det elever som ikke ønsker å delta i intervju, velges neste jente/gutt på klasselisten.

Bestillingen var forskjellig fra skole til skole med tanke på kjønn og programområder slik at helheten av intervjuede førsteårselever representerte en bredde av elever. Flere av disse intervjuene ble gode og informative, og vi unngikk det problemet med dominerende enkeltelever. Det viste seg imidlertid at enkeltintervjuer likevel var en noe sårbar tilnærming, på den måten at elever i noen tilfeller var fraværende eller opptatt med andre ting på intervjutidspunktet, hadde glemt avtalen eller hadde vært fraværende under gjennomføringen av de sentrale drømmeskoleaktivitetene som for eksempel Drømmeklassen 1 eller Drømmeklassen 2. I enkelte tilfeller møtte vi også elever som var ganske tause og vanskelig å komme i dialog med, eller elever som tilsynelatende ikke hadde gjort seg noen refleksjoner om de tiltakene vi ønsket å spørre dem om. En del av elevintervjuene ble derfor korte, og inneholdt lite informasjon som kunne nyttiggjøres i analysene.

Det er vanskelig å avgjøre hvilken rekrutteringsstrategi som fungerte best. Intervjumaterialet fra Vg1-elever (inkludert intervjuene med Vg1-elever som har vært i kontakt med Nærværsteam) er likevel såpass omfattende totalt sett, at vi ikke vurderer at dette innebærer noen betydelig metodisk slagside.

2.3. Bearbeiding og analyse av intervjudata

Av alle intervjuer ble det gjort lydopptak, etter at dette var godkjent av informantene. Samtlige intervjuer ble i etterkant transkribert og lagret i word-format. Intervjuutskrifter ble importert og lagret i analyseverktøyet Nivivo 11 Pro for videre bearbeiding, koding og analyse.

I Nvivo ble det utviklet et sett med en nodestruktur ("koder") som rommer de mest sentrale elementene i intervensjonene Drømmeskolen og Nærværsteam, og implementeringen av disse. Alle intervjuer har i etterkant blitt gjennomgått og organisert inn i en eller flere av disse nodene. Nodestrukturen er knyttet til hvert av tiltakene og til skolen som helhet. Dette er vist i første del av navne på hver node, slik at DS indikerer Drømmeskolen, NT indikerer Nærværsteam og SK indikerer skolen som helhet.

Oversikt over noder, benyttet i analysene av datamaterialet fra 2018:

<p>DS Drømmeklasse 1 DS Drømmeklassen 2 DS-aktiviteter ut iver DK1 og DK2 DS Elevmentorer DS Erfaringer DS Kontaktlærer DS Ressursgruppe DK Endringer og justeringer fra 2017 DS Opplæring DS Ressurser DS Veien videre</p>	<p>NT Daglig praksis og oppfølging av elever NT Erfaringer NT Kidscreen NT Lokalisering og tilgjengelighet NT Organisering av teamet - Andre team NT Plass i skolehverdagen (kjennskap, informasjon) NT Overgangsarbeid NT Justeringer og endringer fra 2017</p>	<p>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</p>
--	--	--

Intervjuutskriftene ble fordelt mellom seks forskere som analyserte hver enkelt tekst og la de relevante tematiske beskrivelsene fra intervjuene inn under nodestrukturen. Det videre arbeidet med analysene bygger på hver av disse ulike elementene, og sett i sammenheng med de intervjuene de er hentet fra.

2.4. Forskningsetikk

Prosjektet er meldt til NSD Personvernombud for forskning på ordinær måte, og har blitt anbefalt gjennomført med de retningslinjer og krav som stilles til forskningsetikk i et metodisk design for en kvalitativ studie: frivillig deltakelse og informert samtykke for alle informanter. For elever under 16 år har vi vært pålagt å innhente elevens skriftlige samtykke på at deltakelse i intervjuet skjer informert og frivillig, og at det som publiseres fra studien anonymiseres slik at lesere ikke kan gjenkjenne skolen eller enkeltpersoner.

Forut for selve intervjuet hadde informantene fått et informasjonsskriv distribuert gjennom våre kontaktpersoner på skolene⁴. Dette skrivet forklarer at deltakelse er frivillig, at man kan la være å svare på spørsmål, at det er mulig til å trekke seg underveis og at det er mulig å be om å få sitt intervju slettet i etterkant. Informasjonsskrivene bygger på veiledning fra NSD, og er utarbeidet med utgangspunkt i NSDs forslag til hvordan dette kan gjøres. Essensen av informasjon ble også gjengitt i forkant av selve intervjuet, og da med særlig fokus på informantens rettigheter ble gjennomgått muntlig i forkant av intervjuet.

Poenget om frivillig deltakelse er spesielt viktig å understreke i de tilfeller der det er elever som er informanter. Vi har forsøkt å være nøye med å få frem at vi som forskere ikke vurderer elevens prestasjoner på grunnlag av de erfaringer og refleksjoner de har gjort seg om skolen og tiltakene. I noen tilfeller har det også vært viktig å forklare dette tydelig i forkant av intervjuene med ansatte på skolene. Dette fordi vi har erfart at flere ansatte i skolene har hatt en forforståelse av at vi har vært der for å "kontrollere" hvordan de jobber med implementeringen.

Vedlegg 2. Implementeringsindikatorer.

I det følgende blir prosessen og skåringen av implementeringsindikatorer beskrevet.

1. Implementeringsindikatorer

Basert på de kvalitative dataene fra prosessevalueringen våren 2017 ble det utviklet en indikator som oppsummerer tiltakslojaliteten etter det første året (Se første delrapport side 85 for mer om hvordan indikatoren er utviklet). Tiltakslojaliteten ble bedømt utfra gjennomføring av kjerneelementene slik de står beskrevet i tiltaksbeskrivelsen for hvert av tiltakene. Hver av tiltaksskolene ble kategorisert med lav, middels eller høy tiltakslojalitet for hver av de to tiltakene Drømmeskole og Nærværsteam. Tiltakslojaliteten ble benyttet videre i effektanalysene for å se om implementeringsgraden påvirker effekten av tiltakene på primær- og sekundærutfall.

Med utgangspunkt i indikatoren for tiltakslojalitet fra 2017, videreutviklet vi indikatoren etter andre intervjurunde, våren 2018 (år 2), Formålet var å etablere et ytterligere finmasket bilde av tiltakslojaliteten ved den enkelte skole samt fange opp aspekter ved forankring, oppslutning og veien videre. For andre tiltaksår er det utviklet to indikatorer:

- 1) Tiltakslojalitet
- 2) Tiltaksintegrering

Innenfor hvert av de to tiltakene ble det operasjonalisert 7 elementer knyttet til tiltakslojalitet og fire/tre elementer knyttet til tiltaksintegrering. Totalt er det altså gitt skår fra 1 til 3 på 11/10 ulike elementer for hver skole pr tiltak. Skåringene er basert på vår syntetisering av informasjon fra intervjudata. Intervjumaterialet fra datainnsamlingen våren 2018 består av tilsammen 128 intervjuer. En del av intervjuene er gruppeintervjuer. Nedenfor følger en nærmere beskrivelse av operasjonalisering av de tre indikatorene.

1.1. Indikator for tiltakslojalitet

Indikatoren for tiltakslojalitet er valgt med hensyn til å fange opp de mest sentrale elementer i tiltaket. For Drømmeskolen er elementene beskrevet i metodikken fra Voksne for Barn (se VFB sine hjemmesider), og for nærværsteam er elementene beskrevet i prosjektbeskrivelsen av Complete (se også første delrapport i Complete-prosjektet).

Hvert enkeltelement er gitt skår fra 1 til 3, der 1 betyr lav grad av tiltakslojalitet og 3 høy grad av tiltakslojalitet. For hvert element har vi formulert kriterier for skåringene. Disse er utviklet i en dialektikk med inntrykkene fra feltarbeidene etter andre intervjurunde. Kriteriene er ment å speile at forventningene til implementering er noe høyere enn i 2017 (år 1), samtidig som de hver for seg kunne fange opp variasjonen skolene imellom.

For hver indikator er intervjudata gjennomgått for den enkelte skole og gitt en skår. Hver indikator er altså basert på en samlet vurdering vi har gjort, basert på opplysninger fra våre intervjudata med aktørene på den enkelte skole. Når vi har satt en 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.

Summene på hvert element er summert i en summeskår fra 8 (lav skår på alle) til 24 (høy skår på alle). Vi har valgt ikke å vekte ulike enkeltskår, siden det er alle elementene og samspillet mellom dem som utgjør tiltaket.

Tiltakslojalitet til drømmeskolen er operasjonalisert slik:

Tiltakslojalitet, Drømmeskolen	
Indikatorer	Kriterier for skåring
Ressursgruppe	1 Har opprettet? 2 Møtes jevnlig? 3 Høy aktivitet?
Elevmentorer	1 Har tilstrekkelige mentorer? 2 Deltar i Drømmeklassen 1 (DK1) og Drømmeklassen 2 (DK2)? 3 Deltar utover DK1 og DK2?
1. skoledag	1 Ingen velkomst? 2 Delvis velkomst? 3 Alle klasser og førsteårselever ønskes velkommen?
Drømmeklassen 1	1 Ikke gjennomført i alle klasser 2 Gjennomført i alle klasser, men modifisert opplegg 3 Gjennomført i alle klasser med lærer og mentor tilstede (alt)
Drømmeklassen 2	1 Ikke gjennomført i alle klasser 2 Gjennomført i alle klasser, men modifisert opplegg, 3 Gjennomført i alle klasser med lærer og mentor tilstede (alt)
Andre aktiviteter (ut over første skoledag)	1 Ingen aktiviteter utover DK1 og DK2 2 Enkelt aktiviteter 3 Høy aktivitet gjennom hele skoleåret
Opplæring elevmentor, ressursgruppe, kontaktlærere	1 En gruppe har mottatt opplæring eller lite opplæring 2 To grupper har mottatt opplæring 3 Alle gruppene har mottatt opplæring
Kontaktlærere	1 Kun engasjement Drømmeklassen 2 Bruker delvis elementer fra Drømmeskolen 3 Bruker Drømmeskolen aktivt gjennom hele skoleåret

Tiltakslojalitet til nærværsteam er operasjonalisert slik:

Tiltakslojalitet, Nærværsteam	
Indikatorer	Kriterier for skåring
Samlokalisering	1 Ikke sitter sammen 2 Noen sitter sammen 3 Hele teamet sitter sammen
Kidscreen	1 Ikke gjennomført i alle klasser 2 Gjennomført kartlegging, men ikke fulgt opp i alle klasser 3 Gjennomført i alle klasser og fulgt opp
Fravær rutiner	1 Mangler felles system/rutiner for fravær oppfølging 2 Har system/rutiner, men følger det ikke opp 3 Følger felles system/rutiner for fravær oppfølging
Oppfølgingsarbeid (frafall)	1 Mangler felles system/rutiner for oppfølging 2 Har system/rutiner, men følger det ikke opp 3 Følger felles system/rutiner for oppfølging
Overgangsarbeid	1 Mangler overgangsarbeid 2 Noe samarbeid med noen skoler 3 Informasjon og samarbeid i 9 og 10, systematisk arbeid med enkeltelever
Tverrfaglig team	1 Manglende fokus på tverrfaglig samarbeid

	2 Tverrfaglig samarbeid 3 Noe reelt tverrfaglig samarbeid
Åpen dør	1 Ukjent tilstedeværelse 2 Delvis tilstede, delvis kjent 3 Kjent, høy tilstedeværelse
Samarbeid NT resten av skolen	1 Mangler system/rutiner for samarbeid 2 Har systemer/rutiner, men bruker ikke 3 Har og bruker system/rutiner for samarbeid

1.2. Indikator for tiltaksintegrering

Videre er det definert et sett med fire/tre elementer knyttet til tiltaksintegrering av henholdsvis Drømmeskolen og nærværsteam. Denne indikatoren ble utviklet på samme måte som med tiltakslojalitet, men med den forskjell at denne indikatoren i større grad er knyttet til implementeringsteori.

I likhet med indikatoren for tiltakslojalitet er også denne utarbeidet i en dialektikk med inntrykkene fra det foreleggende datamaterialet, slik at de representerer bredden i det innsamlede materialet.

Tabellen under viser operasjonalisering av tiltaksintegrering av Drømmeskolen:

Tiltaksintegrering, Drømmeskolen	
Indikatorer	Kriterier for skåring
Ressurser	1: Småpenger til drift av DS, 2: Noe midler til timer/drift, 3: Tydelig prioritering mht timer/drift
Impelentert i skolehverdagen	1. DS angår kun Vg1 og ress.gr (drømmeklasse), 2: DS jevnlig tatt opp på møter, tydelig for alle ped. Ansatte, 3: DS flagges tydelig som merkevare for skolen "drømmeskole"
Rektors ønske om å fortsette	1. ikke (avslutte etter program), 2. Fortsette men tilpasning med enkelte elementer, 3. fortsette som i dag
Organisasjonens ønske om å fortsette	1. ikke (avslutte etter program), 2. Fortsette men tilpasning med enkelte elementer, 3. fortsette som i dag

Tabellen under viser operasjonalisering for tiltaksintegrering av Nærværsteam:

Tiltaksintegrering, Nærværsteam	
Indikatorer	Kriterier for skåring
Organisering	1 parallell struktur, 2 delvis overlapp, 3 tydelig arbeidsdeling
Synlighet i organisasjonen	1 ikke tema på fellesmøter/snakkes ikke om, 2 nevnes av og til, 3 jevnlig tema på møter/jevnt snakk/holdes varmt av ledergruppa
Rektors ønske om å fortsette	1. ikke (avslutte etter program), 2. Fortsette men tilpasning med enkelte elementer, 3. fortsette som i dag

Vedlegg 3. Resultater fra effektanalyser.

Her presenteres resultater på primær- og sekundærutfallene, fordelt på kjønn og implementeringsindikatorer.

Tabell 3. Effekter av tiltaket for primærutfallene.

	Faste effekter Interaksjonsledd mellom tiltak og tid koeffisient (konfidensintervall)		Tilfeldige Effekter Varians (standardfeil)			
	TG1	TG2	Skole	Klasse	Individ	Residual
Psykisk uhelse – målt ved symptomer på angst og depresjon	0,15** (0,04, 0,26)	0,08 (-0,03, 0,18)	0,01 (0,01)	0,04 (0,01)	0,26 (0,02)	0,32 (0,01)
Livstilfredshet	-0,11* (-0,21, -0,01)	-0,08 (-0,18, 0,02)	0,00 (0,00)	0,01 (0,00)	0,22 (0,02)	0,28 (0,01)
*(p<0,05) **(p<0,01) ***(p<0,001)						

Tabell 4. Effekter av tiltaket for sekundærutfall.

	Faste effekter Interaksjonsledd mellom tiltak og tid koeffisient (konfidensintervall)		Tilfeldige Effekter Varians (standardfeil)			
	TG1	TG2	Skole	Klasse	Individ	Residual
Sosial kompetanse	-0,12* (-0,22, -0,01)	-0,05 (-0,15, 0,05)	0,02 (0,01)	0,02 (0,01)	0,55 (0,03)	0,30 (0,01)
*(p<0,05) **(p<0,01) ***(p<0,001)						

Tabell 5. Effekter av tiltaket for gutter - primærutfall.

Gutter	Faste effekter Interaksjonsledd mellom tiltak, tid og kjønn <i>koeffisient (konfidensintervall)</i>		Tilfeldige Effekter <i>Varians (standardfeil)</i>			
	TG1	TG2	Skole	Klasse	Individ	Residual
Psykisk uhelse målt gjennom symptomer på angst og depresjon	0,19* (-0,30, -0,01)	0,14 (0,00,0,27)	0,01 (0,00)	0,00 (0,00)	0,22 (0,02)	0,32 (0,01)
Livstilfredshet	-0,16* (-0,29, -0,02)	-0,09 (-0,21, 0,04)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,21 (0,02)	0,28 (0,02)
*(p<0,05) **(p<0,01) ***(p<0,001)						

Tabell 6. Effekter av tiltaket for gutter - sekundærutfall.

Gutter	Faste effekter Interaksjonsledd mellom tiltak, tid og kjønn <i>Koeffisient (konfidensintervall)</i>		Tilfeldige Effekter <i>Varians (standardfeil)</i>			
	TG1	TG2	Skole	Klasse	Individ	Residual
Klassetilhørighet	0,24* (0,04, 0,43)	0,09 (-0,09, 0,28)	0,02 (0,01)	0,04 (0,01)	0,20 (0,02)	0,70 (0,02)
*(p<0,05) **(p<0,01) ***(p<0,001)						

Tabell 7. Effekter av tiltaket for jenter - sekundærutfall.

Jenter	Faste effekter		Tilfeldige Effekter			
	Interaksjonsledd mellom tiltak, tid og kjønn		<i>Varians (standardfeil)</i>			
	<i>Koeffisient (konfidensintervall)</i>		Skole	Klasse	Individ	Residual
	TG1	TG2				
Sosial kompetanse	-0,20** (-0,35, -0,05)	-0,14 (-0,29, 0,01)	0,02 (0,01)	0,01 (0,01)	0,55 (0,02)	0,30 (0,01)
*(p<0,05) **(p<0,01) ***(p<0,001)						

Tabell 8. Effekter av tiltaket fordelt på implementeringsindikatoren for tiltakslojalitet – primærutfallene symptomer på angst og depresjon og livstilfredshet.

Implementering: Tiltakslojalitet	Faste effekter			Tilfeldige Effekter			
	Interaksjonsledd mellom implementering og tid			<i>Varians (standardfeil)</i>			
	<i>koeffisient (konfidensintervall)</i>			Skole	Klasse	Individ	Res.
	Lav	Middels	Høy				
Symptomer på angst og depresjon	0,19** (0,07, 0,31)	0,09 (-0,02, 0,19)	0,06 (-0,07, 0,19)	0,01 (0,01)	0,04 (0,01)	0,26 (0,02)	0,32 (0,01)
Livstilfredshet	-0,15** (-0,77, -0,04)	-0,09 (-0,19, 0,00)	-0,05 (-0,17, 0,07)	0,00 (0,00)	0,01 (0,01)	0,22 (0,02)	0,28 (0,02)
				*(p<0,05) **(p<0,01) ***(p<0,001)			

Tabell 9. Effekter av tiltaket fordelt på implementeringsindikatoren for tiltakslojalitet - sekundærutfall.

Implementering: Tiltakslojalitet	Faste effekter			Tilfeldige Effekter			
	Interaksjonsledd mellom implementering og tid			<i>Varians (standardfeil)</i>			
	<i>Koeffisient (konfidensintervall)</i>						
	Lav	Middels	Høy	Skole	Klasse	Individ	Res.
Lærerstøtte	0,02 (-0,14, 0,19)	-0,03 (-0,17, 0,10)	-0,20* (-0,37, -0,02)	0,01 (0,01)	0,03 (0,01)	0,18 (0,02)	0,71 (0,03)
Klassetilhørighet	0,12 (-0,04, 0,29)	0,11 (-0,03, 0,24)	0,20* (0,03, 0,37)	0,03 (0,02)	0,05 (0,01)	0,19 (0,02)	0,71 (0,02)
				*(p<0,05) **(p<0,01) ***(p<0,001)			

Tabell 10. Effekter av tiltaket fordelt på implementeringsindikatoren for tiltaksintegrering - primærutfall.

Implementering: Tiltaksintegrering	Faste effekter			Tilfeldige Effekter			
	Interaksjonsledd mellom implementering og tid			<i>Varians (standardfeil)</i>			
	<i>koeffisient (konfidensintervall)</i>						
	Lav	Middels	Høy	Skole	Klasse	Individ	Res.
Symptomer på angst og depresjon	0,18** (0,05, 0,31)	0,10* (0,00, 0,20)	0,01 (-0,14, 0,16)	0,01 (0,01)	0,04 (0,02)	0,26 (0,02)	0,32 (0,01)
Livstilfredshet	-0,14* (-0,27 - 0,02)	-0,10* (-0,19, 0,00)	-0,03 (-0,17, 0,11)	0,00 (0,00)	0,01 (0,0)	0,22 (0,02)	0,28 (0,01)
				*(p<0,05) **(p<0,01) ***(p<0,001)			

Tabell 11. Effekter av tiltaket fordelt på implementeringsindikatoren for tiltaksintegrering - sekundærutfall.

Implementering: Tiltaksintegrering	Faste effekter			Tilfeldige Effekter			
	Interaksjonsledd mellom implementering og tid <i>koeffisient (konfidensintervall)</i>			<i>Varsians (standardfeil)</i>			
	Lav	Middels	Høy	Skole	Klasse	Individ	Res.
Klassetilhørighet	0,18* (0,00, 0,35)	0,09 (-0,05, 0,22)	0,28** (0,08, 0,47)	0,02 (0,02)	0,05 (0,01)	0,19 (0,02)	0,71 (0,02)
				*(p<0,05) **(p<0,01) ***(p<0,001)			

Vedlegg 4. Spørreskjema for nullpunktsmåling august 2017 (Baseline)

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)**

Januar	Febru ar	Mars	April	Mai	Juni	Juli	Augus t	Septe mber	Oktob er	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 1900 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
- Bodde på hybel
- 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 måned	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

Delta i en ungdomsklubb (som f.eks. ten sing, korps, politisk ungdomsparti, miljøverngruppe)

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)

Organiserte individuelle fysiske aktiviteter (for eksempel svømming, sykling, kampsport, friidrett, turn, dans, langrenn)

Organiserte musikk- og dramaaktiviteter i grupper (for eksempel korps,

kor, band,
teatergruppe)

Organiserte
individuelle
musikkaktivitete
r (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 guttevenner har du nå for tiden?

(Oppgi kun ett svar)

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

14. Hvor mange nære jentevenner har du nå for tiden?

(Oppgi kun ett svar)

Ingen

En

To

Tre eller flere

15. 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?

Hvor godt blir du venner med andre jevnaldrende?

Hvor godt kan du ta en prat med en ukjent person?

Hvor godt kan du samarbeide i overensstemmelse med de andre i klassen din?

Hvor godt holder du på

vennskap
med andre
jevnaaldrende
?

Hvor godt
kan du
fortelle om
en morsom
hendelse til
en gruppe
jevnaaldrende
?

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

Hvor godt
kan du
fortelle andre
jevnaaldrende
at de gjør
noe som du
ikke liker?

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

Mine venner
bryr seg om
meg

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

16. Hvor god råd har din familie?

(Oppgi kun ett svar)

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

17. 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"/>

18. 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

Mine foreldre/foresatte synes det er viktig at jeg gjør leksene mine

Mine foreldre/foresatte hjelper meg sjeldent med skolearbeidet

Voksne i min by/på mitt hjemsted får meg til å føle meg viktig

Voksne i min by/på mitt hjemsted hører på det jeg har å si

19. 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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. 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 andre mennesker, uavhengig av hvem de er	<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,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

del av et
fellesskap

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

23. Hvor ofte møter du venner utenom skoletiden?

(Oppgi kun ett svar)

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

27. 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?

...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?

28. 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 (jevnbryrdige) elever slåss eller krangler. Det er heller ikke mobbing når noen blir ertet på en snill og vennskapelig måte.

29. 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

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

31. 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 venneflokk eller oversett meg helt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andre elever
har spredt
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"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

32. 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 måned	Omtrent en gang i uken	Flere ganger i uken
Noen sendte stygge meldinger, innlegg på veggen 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

33. 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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

fleste andre på
min alder

34. 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 framtiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt deg nedfor 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"/>

35. 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

36. 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"/>

37. 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 noen fag
- Jeg kommer til å slutte før skoleåret er over

38. 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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

videregående
opplæring

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

40. 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, politi, sykepleier, ingeniør, journalist)
- Teknisk fagskule (yrkesfag med videreutdanning)
- Videregående skole: studiespesialisering / idrettsfag / musikk, dans og drama
- Videregående skole: yrkesfag (f.eks. tømrer, elektriker, frisør, hjelpepleier etc.)
- Har ikke bestemt meg

Annet

41. 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, politi, sykepleier, ingeniør, journalist)
- Teknisk fagskole (yrkesfag med videreutdanning)
- Videregående skole
- Videregående skole: yrkesfag (f.eks. tømrer, elektriker, frisør, hjelpepleier etc.)
- Vet ikke

Annet

42. 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, politi, sykepleier, ingeniør, journalist)
- Teknisk fagskole (yrkesfag med videreutdanning)
- Videregående skole: studiespesialisering / idrettsfag / musikk, dans, drama

Videregående skole: yrkesfag (f.eks. tømrer, elektriker, frisør, hjelpepleier etc.)

Vet ikke

Annet

43. 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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ikke burde
gjøre

Vanligvis
oppfører jeg
meg slik jeg
vet jeg skal

45. 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"/>

46. 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"/>

47. 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"/>

48. 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)

L

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

så god som
mulig

49. 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 valgmulighet er	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>

50. 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"/>

Vedlegg 5. Spørreskjema for oppfølgingsmåling mars 2018 (T1)

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)**

Januar	Febru ar	Mars	April	Mai	Juni	Juli	Augus t	Septe mber	Oktob er	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

LVI

- 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 måned	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	2-3 ganger i måned eller sjeldnere	Omtrent 1 dag i uken	2 ganger i uken eller oftere
-----------------------	--	-------------------------	------------------------------------

	denne typen aktivitet			
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 eksempel svømming, sykling, kampsport, friidrett, turn, dans, langrenn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiserte musikk- og dramaaktiviteter i grupper (for eksempel korps, kor, band, teatergruppe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiserte individuelle musikkaktiviteter (for eksempel spille et instrument, ta musikktimer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre organiserte aktiviteter i grupper (for eksempel kirkelige aktiviteter, speider)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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 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"/>

21. Hvor ofte møter du venner utenom skoletiden?

(Oppgi kun ett svar)

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

- Jeg bruker nettet for å kommunisere med venner jeg ser regelmessig
- Å være på nettet hjelper meg å opprettholde min posisjon i vennegjengen

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? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...hatt alvorlige problemer på skolen fordi du brukte for mye tid på sosiale medier? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

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 månedene
- 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 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

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 veggen 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 noen fag
- 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 gå på
- Ja, jeg er elev på den skolen jeg helst vil, men ikke på det tilbudet jeg helst vil gå på
- 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, politi, sykepleier, ingeniør, journalist)
- Videregående skole: studiespesialisering / idrettsfag / musikk, dans og drama
- 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, politi, sykepleier, 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, politi, sykepleier, 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

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

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

Lærerne mine bryr seg om meg som person

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

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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever at klassen min er positiv til elevmentorene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevmentorene våre er jevnlig innom klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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"/>

