



SLUTTRAPPORT FRA COMPLETE-PROSJEKTET

HEMIL-RAPPORT 3/2019 – UNIVERSITETET I BERGEN

Kan systematisk arbeid med det psykososiale miljøet bidra til bedre gjennomføring i videregående opplæring?

Torill Larsen, Frida K. S. Mathisen, Helga Bjørnøy Urke, Madeleine Kristensen,
Bjørn Brastad, Martin Vik, Ragnhild Holmen Waldahl og Karin Antonsen

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	1
SAMMENDRAG AV RAPPORTEN	1
DRØMMESKOLEN	1
NÆRVÆRSTEAM	2
DESIGN	2
OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN	3
1 BAKGRUNN OG INTRODUKSJON	8
1.1 COMPLETE-PROSJEKTET	10
1.1.1 DRØMMESKOLEN	11
1.1.2 NÆRVÆRSTEAM	11
1.2 PROGRAMTEORI OG TIDLIGERE FORSKING	11
1.2.1 SAMMENHENGEN MELLOM DET PSYKOSOSIALE MILJØET OG UTFALLSMÅLENE	12
1.3 DENNE RAPPORTEN	15
2 STUDIENS DESIGN OG METODE	16
2.1 STUDIEDESIGN OG UTVALGSMETODE	16
2.2 DATAINNSAMLING OG DATAGRUNNLAG	17
2.3 BESKRIVELSE AV UTVALGET FOR INNSAMLING AV KVANTITATIVE DATA (SPØRRESKJEMA)	18
2.4 BESVARELSESANALYSER FRA UNDERSØKELSENE	19
2.5 TESTING AV INVARIANS	20
2.6 METODISKE BEGRENSINGER VED EFFEKTEVALUERINGEN	20
2.7 REFLEKSIVITET I ANALYSEPROSESSEN.....	21
3 IMPLEMENTERING OG GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET.....	23
3.1 GJENNOMFØRING OG OPPFØLGING	23
3.1.1 VOKSNE FOR BARN	24
3.1.2 TEAMET VED BODIN VIDEREGÅENDE SKOLE	25
3.1.3 FYLKESKOORDINATORENE	25
4 PROSESSEVALUERING	26
4.1 IMPLEMENTERING AV TILTAKENE.....	26
4.2 TILTAKSLOJALITET DRØMMESKOLEN.....	27
4.2.1 ELEVMENTORENE	27
4.2.2 RESSURSGRUPPEN.....	29
4.2.3 OPPLÆRING AV ELEVMENTORER, RESSURSGRUPPE OG KONTAKTLÆRERE	30
4.2.4 DRØMMEKLASSEN 1 OG 2	31
4.2.5 AKTIVITETER UT OVER DRØMMEKLASSEN 1 OG 2	33
4.3 TILTAKSLOJALITET NÆRVÆRSTEAM.....	34
4.3.1 ORGANISERING AV NÆRVÆRSTEAMET (NT).....	34

4.3.2	NÆRVÆRSARBEID I PRAKSIS.....	35
4.3.3	SAMLOKALISERING OG ÅPEN DØR (TILGJENGELIGHET).....	36
4.3.4	KARTLEGGING AV ELEVER.....	37
4.3.5	FRAVÆRSOPPFØLGING OG FRAFALLSFØREBYGGING.....	38
4.3.6	OVERGANGSARBEID.....	39
4.4	TILTAKSINTEGRERING.....	39
4.4.1	FORANKRING AV DRØMMESKOLEN I LEDELSEN.....	39
4.4.2	FORANKRING AV NÆRVÆRSTEAM I LEDELSEN.....	41
4.4.3	OPPSLUTNING OM DRØMMESKOLEN I ORGANISASJONEN.....	41
4.4.4	OPPSLUTNING OM NÆRVÆRSTEAM I ORGANISASJONEN.....	43
4.5	SYNERGIER MELLOM TILTAKENE.....	43
4.6	TANKEN OM VEIEN VIDERE MED TILTAKENE DRØMMESKOLEN OG NÆRVÆRSTEAM.....	44
4.7	OPPSUMMERING.....	45
5	EFFEKTEVALUERING.....	46
5.1	EFFEKT OG UTVIKLING I MÅLENE PÅ DET PSYKOSOSIALE MILJØET.....	48
5.1.1	LÆRERSTØTTE.....	48
5.1.2	KLASSETILHØRIGHET.....	48
5.1.3	OMSORGSKLIMA.....	49
5.2	EFFEKT OG UTVIKLING I MÅLENE PÅ PSYKISK HELSE.....	51
5.2.1	PSYKISKE PLAGER (ANGST OG DEPRESJON).....	51
5.2.2	LIVSTILFREDSHET.....	51
5.2.3	ENSOMHET.....	51
5.3	EFFEKT OG UTVIKLING I MÅLENE PÅ FRAVÆR OG KARAKTERER.....	54
5.3.1	FRAVÆR.....	54
5.3.2	KARAKTERER.....	54
6	EFFEKT AV ULIK IMPLEMENTERING.....	56
6.1	EFFEKTER AV ULIK IMPLEMENTERING FOR SKOLER MED DRØMMESKOLEN.....	57
6.2	EFFEKTER AV ULIK IMPLEMENTERING AV NÆRVÆRSTEAM FOR SKOLER MED BEGGE TILTAK.....	57
7	FULLFØRING OG FRAFALL I VIDeregående OPPLÆRING.....	58
8	OPPSUMMERING OG DISKUSJON.....	61
8.1	HAR TILTAKENE EFFEKT PÅ PSYKOSOSIALT MILJØ, PSYKISK HELSE, SKOLEPRESTASJONER, FRAVÆR OG FULLFØRING/I LÆRE?.....	61
8.2	I HVILKEN GRAD ER IMPLEMENTERINGEN AV TILTAKENE RELATERT TIL PSYKOSOSIALT MILJØ, PSYKISK HELSE, SKOLEPRESTASJONER, FRAVÆR OG FULLFØRING/I LÆRE?.....	63
8.3	I HVILKEN GRAD ER TILTAKENE IMPLEMENTERT I KLASSEN OG SKOLEN, OG HVA FREMMER OG/ELLER HEMMER IMPLEMENTERINGEN?.....	65
8.4	ER DET FORSKJELL MELLOM GRUPPENE NÅR DET GJELDER ANDELEN ELEVER SOM HAR SLUTTET OG I HVILKEN GRAD DISSE ER I AKTIVITET ELLER IKKE?.....	68

8.5	INTERVENSJONSFORSKNING I SKOLEN ER EN BALANSEKUNST?	69
8.6	FYLKENES OPPLEVELSE AV Å FORSKE I OG MED PRAKSIS	70
9	IMPLIKASJONER	72
9.1	ANBEFALING FOR VIDERE FORSKNING	72
9.2	ANBEFALING FOR VIDERE PRAKSIS	73
10	REFERANSER	74
11	VEDLEGG	79
	<i>VEDLEGG 1. UTFYLLENDE BESKRIVELSE AV METODE</i>	<i>I</i>
	<i>VEDLEGG 2. INVARIANSANALYSE</i>	<i>VIII</i>
	<i>VEDLEGG 3. IMPLEMENTERINGSINDIKATORER</i>	<i>X</i>
	<i>VEDLEGG 4 BORTFALLSANALYSER</i>	<i>XIII</i>
	<i>VEDLEGG 5. KARTLEGGING AV FULLFØRING OG FRAFALL I COMPLETE-PROSJEKTET</i>	<i>XIV</i>
	<i>VEDLEGG 6 RESULTAT AV ANALYSER FOR EFFEKTEN AV TILTAK OG IMPLEMENTERING PÅ FULLFØRING</i>	<i>XVII</i>

Larsen, T., Mathisen FKS., Urke, HB., Kristensen,
M., Barstad, B., Vik, M., Holmen, R. og
Antonsen, K.

Sluttrapport fra COMPLETE-prosjektet

HEMIL-rapport 3/2019

HEMIL-senteret

Universitetet i Bergen

ISBN 978-82-7669-204-4 (PDF)

Foto forside: Voksne for Barn

FORORD

I denne sluttrapporten presenteres COMPLETE-prosjektet, hvor vi har fulgt elever gjennom tre år i videregående opplæring (2016-2019). Prosjektet var finansiert av SPOR 2 i Program for bedre gjennomføring (Kunnskapsdepartementet).

Dette prosjektet kom til som et resultat av et dialoganbud utlyst av Kunnskapsdepartementet, der forskere og fylker sammen skulle utvikle prosjekter for å kunne søke om finansiering. COMPLETE er derfor et samarbeidsprosjekt mellom fylkene Nordland, Troms, Hordaland og Sogn og Fjordane, Universitetet i Bergen (UiB), Oxford Research, Nordlandsforskning, i tillegg til organisasjonen Voksne for Barn og nærværsteamet ved Bodin videregående skole i Bodø. En viktig forutsetning var at det skulle forskes sammen *med* praksis og ikke bare *i* eller *på* praksis. COMPLETE ble derfor utviklet og driftet gjennom et tett samarbeid med de ulike samarbeidspartnerne. Totalt involverte prosjektet mer enn 220 personer, i tillegg til lærere og elever i de 16 skolene som har deltatt i tre år. I løpet av disse årene har det blitt publisert fem artikler basert på data fra prosjektet, det er blitt skrevet fire masteroppgaver og to doktorgradsprosjekt er påbegynt.

Universitetet i Bergen, ved professor Torill Larsen, har ledet prosjektet, i tillegg deltok Ingrid Holsen, Helga Bjørnøy Urke, Madeleine Kristensen, Elisabeth Årdal, Frida K. S. Mathisen og Ingebjørg Djupedal fra UiB. 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 Martin Andreas Vik, 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 de fire fylkene har Edit Marie Asperanden, Sissel Espe, Gro Hovland, Else Marie Ness, Niels Ivar Nicolaisen, Torild Nilsen, Rannveig Kyrrestad og Gerd Kjersti Ytre-Arne vært fylkeskoordinatorer.

Vi ønsker å takke Kunnskapsdepartementet for oppdraget, og referansegruppen ved Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog for verdifulle bidrag i prosjektet. I tillegg vil vi takke alle forskerne, fylkene, Voksne for Barn, Tommy Strøm og Ronny Olsen, og ikke minst skolene ved elevene, lærerne og rektorene for fantastisk innsats i prosjektet.

Bergen, 10. februar 2020

Torill Larsen
Prosjektleder

Frida K. S. Mathisen
Prosjektkoordinator

SAMMENDRAG AV RAPPORTEN

I denne sluttrapporten presenteres COMPLETE-prosjektet som ble gjennomført i 17 (16) videregående skoler i fire fylker fra våren 2016 til høsten 2019. Hovedhensikten med studien har vært å undersøke om systematisk arbeid med klasse- og skolemiljøet påvirker elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet, psykiske helse, skoleprestasjoner, fravær, frafall og fullføring innenfor videregående opplæring, og i hvilken grad implementering av tiltakene påvirker resultatene. Ved hjelp av et blandet design har en ønsket å studere utprøving av to tiltak; Drømmeskolen og Drømmeskolen i kombinasjon med Nærværsteam.

COMPLETE har vært et stort og komplekst prosjekt, med to ulike tiltak og 9 ulike partnere, som sammen har utviklet og drevet prosjektet. De ulike partnerne i prosjektet er fire fylkeskommuner (Hordaland, Sogn og Fjordane, Troms og Nordland), tre forskningsmiljøer (UiB, Nordlandsforskning og Oxford Research) samt en ideell organisasjon (Voksne for Barn) og et Nærværsteam (fra Bodin Videregående skole). UiB har ledet prosjektet, Oxford Research har hatt hovedansvaret for effektstudien og Nordlandsforskning har hatt hovedansvaret for prosessevalueringen. Fylkene har gjennom sine koordinatorene hatt ansvaret for levering av registerdata.

Selve rapporten er inndelt i ni kapitler. Første kapittel er bakgrunn og teori. Videre presenteres det metodiske i kapittel 2, og implementering i kapittel 3. Resultatene fra prosessevalueringen som har hatt et spesielt fokus på å fange implementeringsprosessen kommer i kapittel 4. Kapittel 5 omhandler resultatene fra effektevalueringen og ser videre dette i sammenheng med implementeringsindikatoren i kapittel 6. I kapittel 7 belyser vi elevenes vei gjennom videregående opplæring og grad av fullføring. Kapittel 8 samler trådene i en diskusjon og i kapittel 9 sier vi noen om anbefalinger for veien videre. I fortsettelsen her presenteres først kort tiltakene; Drømmeskolen og Nærværsteam, deretter designet på studien og en oppsummering av hovedfunn og til slutt erfaringer, implikasjoner og anbefalinger.

Drømmeskolen

Drømmeskolen er et universelt tiltak rettet mot å bedre det psykososiale miljøet gjennom en helskoletilnærming. Tiltaket er utviklet av Voksne for Barn. Målene for Drømmeskolen slik de er gitt av Voksne for Barn, er: a) å etablere rammer og verktøy for et helhetlig arbeid med det psykososiale læringsmiljøet i skolen, b) å øke kompetansen hos ansatte om hvordan man kan jobbe for et godt psykososialt miljø, c) å styrke relasjonen mellom elever og mellom elever og ansatte, d) å styrke elevenes tilhørighet, deltakelse, mestring og motivasjon, e) å øke elevenes motivasjon for å fullføre og bestå og f) å bruke elevene som ressurser i et systematisk arbeid for å fremme et godt psykososialt miljø.

Tiltaket Drømmeskolen ble gitt til 2127 elever (143 klasser) fordelt på 12 skoler. Antallet Vg1-klasser per skole varierte fra 2 til 6 på de minste skolene og fra 18 til 30 på de største. Kjerneelementene i tiltaket er Drømmeklassen 1 og 2 som er tretimers samlinger med fokus på klasseklime for elever på Vg1, og ble gjennomført i henholdsvis første/andre uken etter skolestart og i begynnelsen av vårsemesteret. I gjennomføringen av disse samlingene var elevmentorene med. Dette var eldre elever

som etter opplæring gitt av Voksne for Barn, fulgte opp det psykososiale miljøet på skolen. Det var 313 elevmentorere på de 12 skolene som innførte Drømmeskolen høsten 2016.

Kontaktlærerne ble også gitt opplæring av Voksne for Barn, og var med på gjennomføringen av Drømmeklassen. De var også ansvarlige for å følge opp handlingsplanen som klassen laget, og skulle være viktig samarbeidspartner for elevmentorene i deres arbeid med klassen. Ved hver skole var det nedsatt en ressursgruppe som bestod av medlemmer fra skoleledelsen, lærere, elever og eventuelt andre ansatte som var ansvarlige for å følge opp Drømmeskolen.

Nærværsteam

Nærværsteam er et indikert og selektivt tiltak for å hindre frafall. Tiltaket er rettet mot psykososial oppfølging av unge som står i fra for å falle ut av videregående opplæring og ikke kvalifisere seg for arbeidslivet. Hensikten med tiltaket er å sikre tidlig intervensjon ved fravær og at denne ungdomsgruppa får tett oppfølging gjennom kontinuerlig nærværarbeid og overgangsarbeid både mellom ungdomsskolen og videregående og mellom de ulike fasene i det videregående løpet.

Tiltaket var organisert som et flerfaglig sammensatt og samlokalisert nærværsteam for å styrke forebyggingsarbeidet i elevtjenesten. Teamene i prosjektet hadde noe ulik sammensetning, men helsesøster, OT-rådgiver og rådgiver var sentrale funksjoner i teamene. I tillegg inngikk for eksempel PPT, Nav i skolen og miljøtjenesten i teamene ved enkelte skoler. Skolene ble gjennom prosjektet tilført ½ stillingsressurs som fungerte som koordinator for teamet. Intensjonen i prosjektet var at teamene skulle sitte samlokalisert og ha åpen dør, samt at teamet skulle jobbe med nærværarbeid, overgangsarbeid og at helsesøster¹ skulle gjennomføre Kidscreen (kartleggingsverktøy).

Design

Studien design har et blandet design der følgeforskning er kombinert med en gruppe-randomisert, kontrollert effektevaluering gjennomført i 16 videregående skoler i fire fylker over tre år. Målet med dette designet var å ha grunnlag for å si noe om effekten av tiltakene, å følge prosessen med implementeringen av tiltakene og å studere sammenhengen mellom effekt og implementering.

Alle skolene i de fire fylkene ble invitert til å melde sin interesse for å delta i prosjektet. Betingelse for å melde interesse var at skolene ikke tidligere hadde prøvd ut de to tiltakene eller lignende tiltak eller forskningsprosjekter. Av 19 skoler som meldte sin interesse, ble 17 vurdert som kvalifisert for deltakelse i prosjektet. Skolene ble stratifisert per fylke og deretter tilfeldig fordelt (randomisert) i tre grupper. Skolene ble fordelt mellom Tiltaksgruppe 1 (TG1) hvor Drømmeskolen ble implementert (opprinnelig seks skoler, men en skole gikk ut av prosjektet etter ett år), Tiltaksgruppe 2 (TG2) som implementerte både Drømmeskolen og Nærværsteam (seks skoler), og Kontrollgruppen som fortsatte som før (fem skoler).

På de inkluderte skolene gikk det høsten 2016 2942 elever, hvorav 75% besvarte den første spørreundersøkelsen. Elevene som besvarte spørreundersøkelsen utgjør det vi har valgt å kalle *kull 1*, og er fordelt på de tre gruppene med 536 elever i kontrollgruppen (47% jenter), 726 elever i TG1 (50%

¹ *Helsesøster* var ikke innført som tittel på tidspunktet datainnsamling ble gjennomført, og vi har derfor valgt å bruke tittelen *helsesøster* i denne rapporten for å sitere datamaterialet eksakt, samt holde oss til ett begrep.

jenter) og 941 elever i TG2 (43% jenter). Kull 1 svarte på spørreskjemaundersøkelser høsten 2016, våren 2017, våren 2018 og våren 2019, samt at det ble innhentet registerdata fra fylkenes registre (VIGO, iSkole, Extens og SATS). I tillegg kartla fylkene høsten 2019 hver enkelt elevs grad av fullføring (se vedlegg 6).

Følgforskningen fulgte skolene fra våren 2016 og gjennom de to påfølgende skoleårene (2016/17 og 2017/18). Våren 2016 ble det gjennomført kvalitative telefonintervjuer med alle rektorene. Våren 2017 og våren 2018 ble det gjennomført feltarbeid og intervjuer på alle tiltaksskolene. Våren 2017 var fokus for intervjuene kull 1 og erfaringene med å implementere tiltakene. Etersom Drømmeskolen i første rekke er rettet mot Vg1, ble erfaringene med implementeringen av tiltaket også overfor kull 2 (som begynte på Vg1 høsten 2017) inkludert i feltarbeidet og intervjuene som ble gjennomført våren 2018. Med bakgrunn i at Drømmeskolen har en skole-tilnærming og både kull 1 og 2 har vært eksponert for tiltakene, har vi valgt å ikke skille mellom de to kullene i presentasjonen av de kvalitative dataene. De kvalitative intervjuene omfatter rektor, elever, elevmentorer, ressursgruppe, kontaktlærere og medlemmer av nærværsteamene.

Oppsummering av hovedfunn

Designet i denne studien er egnet til å fange opp moderate og sterke effekter av tiltakene. Resultatene av effektevalueringen viste imidlertid at det ikke var slike signifikante effekter av Drømmeskolen eller kombinasjonen av Drømmeskolen og Nærværsteam på de inkluderte utfallsmålene. Imidlertid kan vi ikke utelukke at tiltakene kan ha hatt en svak effekt, ettersom studien har for lav statistisk styrke til å fange opp svake effekter. Dette skyldes at styrkeberegningen ble gjort med utgangspunkt i klasser, mens randomiseringen ble gjort på skolenivå, etter modell fra tilsvarende publiserte studier. Prosjektet har i ettertid blitt oppmerksom på at denne tilnærmingen har begrensninger, fordi for lavt antall inkluderte skoler gir svak statistisk styrke. På den andre siden har den omfattende prosessevalueringen i prosjektet avdekket at både elever, lærere og andre aktører i skolen trekker frem verdien av å sette psykososialt arbeid i system i videregående opplæring og at de ser nytten av tiltakene som er implementert. Imidlertid belyses viktigheten av at dette arbeidet ikke avgrenses til Vg1 og begynnelsen av skoleåret.

Følgende problemstillinger har blitt undersøkt:

Har tiltakene effekt på psykososialt miljø, psykisk helse, skoleprestasjoner, fravær og fullføring/i lære?

Vi fant ingen effekt av hverken Drømmeskolen eller Drømmeskolen og Nærværsteam i kombinasjon når vi undersøkte effekter på psykososialt miljø, psykisk helse, skoleprestasjoner, fravær eller om elevene har fullført/i lære over en treårsperiode.

En viktig del av Drømmeskole-tiltaket er arbeidet med klassemiljøet, blant annet gjennom Drømmeklassen 1 og 2 som gjennomføres det første året. Prosessevalueringen viste at elevene ved studiespesialiserende ikke opplevde at de fikk med seg bygging av klassemiljø som skjedde i Vg1 videre i skoleløpet. Organiseringen av videregående opplæring ser ut til å være en mulig barriere for arbeidet med å skape et godt klassemiljø i Drømmeskole-tiltaket, og kan være med på å forklare hvorfor vi ikke finner en effekt av tiltaket, spesielt etter tre år.

I hvilken grad er implementeringen av tiltakene relatert til psykososialt miljø, psykisk helse, skoleprestasjoner, fravær og fullføring/i lære?

Gjennom prosjektets prosessevaluering fikk vi økt kunnskap om implementeringen av både universelle og selektive tiltak i et utvalg norske videregående skoler. Vi fikk et godt overblikk over hva skolene faktisk hadde implementert, og dette gav oss mulighet til å se resultatene fra effektstudien i lys av implementeringen.

For å vurdere betydningen av implementeringen, utviklet vi med bakgrunn i de kvalitative dataene fra følgeforskningen to indikatorer for henholdsvis Drømmeskolen og Nærværsteam. Indikatorene ble bygget basert på de sentrale elementene i hvert av tiltakene. Indikatorene fulgte på denne måten tiltakene og ga uttrykk for i hvilken grad skolene var tiltakslojale og i hvilken grad tiltakene ble forankret og hadde oppslutning (integret). Mer informasjon om hvordan dette ble gjort er tilgjengelig i vedlegg 3.

Grad av implementering og sammenhengen med effekt ble analysert både i det første og det andre kullet. Det første året, de som begynte høsten 2016 fant vi ingen signifikant sammenheng. Men for elevene som begynte ett år senere, høsten 2017, fant vi at elever fra skolene med høy implementering har signifikant bedre utvikling i lærerstøtte og klassetilhørighet. Denne perioden sammenfaller med den perioden hvor tiltaket Drømmeskolen ble bedre implementert i klassen, og dette kan forklare hvorfor vi fant en effekt over denne perioden. Vi kan imidlertid ikke påvise at tiltakslojalitet eller tiltaksintegrering til Drømmeskolen hadde effekt på psykososialt miljø, psykisk helse, skoleprestasjoner, fravær eller fullføring når vi ser på hele perioden (3 år).

Analysene viste at skoler som opprettet tverrprofesjonelle Nærværsteam og implementerte disse i henhold til tiltaksbeskrivelsen (høy tiltakslojalitet) og forankret disse godt i organisasjonen (høy tiltaksintegrering) hadde en signifikant høyere andel elever som etter tre år enten hadde fullført og bestått videregående opplæring eller som var i lære, enn skoler med lav tiltakslojalitet eller tiltaksintegritet. Nærværsteam er særlig rettet mot ungdom som står i fare for å falle ut av videregående opplæring og resultatet er således i tråd med hensikten med tiltaket. Vi fant ikke at høy tiltakslojalitet eller tiltaksintegrering av Nærværsteam hadde effekt på de øvrige utfallsmålene.

I hvilken grad er tiltakene implementert i klassen og skolen, og hva fremmer og/eller hemmer implementeringen?

Et av de sentrale funnene fra følgeforskningen er at skolene var positive til og har fått en økt bevissthet for å jobbe med det psykososiale miljøet i skolen. Dette fant vi igjen hos alle grupper av informanter (elever, lærere, ledelse, ressursteam, etc.). Selv om det var informanter som var kritiske til Drømmeskolen eller elementer i tiltaket, er det et gjennomgående trekk at både elever og ansatte så betydningen av en aktiv mottakelse av elevene første skoledag, og at klassene bruker tid på å bli kjent og bygge klassemiljø. Alle de elleve skolene som implementerte Drømmeskolen gjennomførte Drømmeklassen 1 og aktiviteter første skoledag. Nesten alle klassene gjennomførte også Drømmeklassen 2. I tillegg til dette gjennomførte også mange skoler andre aktiviteter enten i enkelt klasser eller i hele skolemiljøet.

Ved alle skolene var det ressursgrupper der kontaktlærerne og elevmentorene var representert. Det er noe ulikt hvordan ressursgruppene fungerte. I et flertall av skolene møttes ressursgruppene jevnlig

og drev Drømmeskolen sammen, mens det ved enkelte skoler var en leder av ressursgruppa som drev Drømmeskolen mer eller mindre alene.

Alle skolene hadde elevmentorer, men vi ser en tendens til at det har vært mer krevende å rekruttere nok mentorer andre året. Mentorene hadde størst engasjement i begynnelsen av skoleåret og prosessevalueringen viser at mentorenes egnethet var et viktig suksesskriterium for Drømmeskolen.

Elevene som ble intervjuet i følgeforskningen fortalte gjennomgående at de har voksne som de kan snakke med på skolen. Primært dreide dette seg om kontaktlærer, men elevene var godt kjent at skolen har helsesøster og rådgivere som de kan ta kontakt med ved behov. Ved de seks skolene som har implementert Nærværsteam (TG2), var det kun rundt 40 prosent som i spørreundersøkelsen svarte at de kjenner til Nærværsteamene. I de kvalitative intervjuene av elever som har vært i kontakt med Nærværsteamene, fortalte de fleste elevene at de har fått god oppfølging av Nærværsteamet.

Fem av de seks skolene som implementerte Nærværsteam opprettet et tverrprofesjonelt team som arbeidet med nærvær og fraværsoppfølging, gjennomførte kartlegging av elevene (Kidscreen) og begynte med overgangsarbeid med nærliggende ungdomsskoler. OT og helsesøster inngikk i alle teamene og med unntak av ett, hadde også alle teamene med rådgiver. Videre deltok representant fra ledelsen, PPT, NAV og/eller miljøkoordinator i fem av teamene.

Samtidig viser følgeforskningen at det var krevende å få til et reelt tverrprofesjonelt arbeid i Nærværsteamene og at det tok å få dette på plass. Selv om det ved alle skolene var stor tilslutning til å opprette Nærværsteamene, var det krevende å finne arbeidsfordelingen mellom teamene og resten av elevtjenesten og mellom teamene og kontaktlærerne. Våren 2018 rapporterte fem av seks team at de i større grad nyttiggjorde seg hverandres kompetanse i arbeidet med å følge opp elevene og at de gav et mer koordinert tilbud. Særlig for OT og helsesøstrene bidrog Nærværsteamene til at disse arbeidet tettere med skolene.

Begge tiltakene synes relativt godt integrert i skolens ledelse og i skolens strukturer. Særlig ble det trukket frem at tiltakene bidrar til systematisk arbeid med psykososialt miljø. I tillegg ble det, særlig på skoler der man tidligere i liten grad har benyttet elever som en ressurs i det psykososiale arbeidet, fokusert på at dette er en stor verdi som skolene ønsker å bygge videre på.

For skolene som implementerte både Drømmeskolen og Nærværsteam, var det fra prosjektet sin side, en intensjon om at tiltakene skulle utfylle hverandre og skape synergier i arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen. Selv om fem av skolene organisatorisk hadde forsøkt å koble tiltakene sammen ved at en representant fra Nærværsteamene satt i ressursgruppa for Drømmeskolen, fant vi at skolene i liten grad har klart å koble tiltakene sammen og at de i liten grad brukte elementer i tiltakene som ressurser for det andre tiltaket.

Kanskje det viktigste med implementeringsindikatorerne er at de har gitt oss et bilde av hvor vanskelig det var for skolene å innfri på alle elementene som inngår i de to tiltakene. På samme måte som at skoler med høy implementering kan gi en mer positive utvikling, kan det å ha svært lav implementering medføre at utviklingen blir negativ. Det må settes av tid for å få etablert tiltak som en integrert del av helheten. Fokuset på tiltakene som del av et utviklingsprosjekt i skolen ble ikke adressert godt nok. Dette kan videre ha ført til redusert oppslutning om prosjektet og til svakere implementering. Mangelfull formidling av det teoretiske grunnlaget kan ha bidratt til en varierende

forståelse for bakgrunnen for tiltakene og dermed også forankringen av tiltakene i COMPLETE-prosjektet. Til tross for utfordringene med implementeringen ønsker over halvparten av skolene å fortsette med tiltakene etter at prosjektet er over. Dette kan indikere at det å jobbe med tiltakene som verktøy har bevisstgjort skolene på nytten av å jobbe systematisk med det psykososiale miljøet.

Er det forskjell mellom gruppene når det gjelder andelen elever som har sluttet og i hvilken grad disse er i aktivitet eller ikke?

I COMPLETE-prosjektet ønsket vi å følge elevene som gikk Vg1 høsten 2016 for å kartlegge utdanningsløpet deres over tre år, for å få mer kunnskap om blant annet de som *dropper ut*. Informasjon om hvor mange av elevene som f.eks. fullførte eller sluttet var det mulig for oss å få gjennom fylkeskoordinatorenes tilgang til registerdata. I vedlegg 6 (Kartlegging av fullføring og frafall i COMPLETE-prosjektet) gis inngående informasjon om hvordan vi klassifiserte og innhentet informasjon om elevens grad av fullføring etter tre år, samt hvordan vi definerte de som var registrert som sluttet som enten *i aktivitet*, *utenfor aktivitet* eller *i permisjon*.

Alle elevene som besvarte spørreundersøkelsen ved skolestart høsten 2016 ble kartlagt av fylkeskoordinatorene. Denne kartleggingen opplevde fylkene som svært krevende, blant annet fordi informasjon om elevene registreres i flere ulike databaser, slik at informasjonen dermed må sammenfattes av informasjon hentet fra flere kilder, og at enkelte elever har et lite «rettlinjet» utdanningsløp. Vår erfaring sammen med fylkene er at en ikke har gode nok systemer for å følge elevenes «løp» gjennom videregående opplæring. På tross av disse utfordringene lykkes vi med vår ambisjon om å øke kunnskapen om hvem som slutter og om de som slutter blir stående utenfor arbeidsliv eller annet opplegg. Dessverre, men på samme tid meget positivt, er det at antallet elever som har sluttet i løpet av de tre årene prosjektet har pågått er for lavt til å kunne sammenligne forskjeller mellom de tre gruppene når det kommer til om de som er registrert som sluttet er i aktivitet eller ikke. Totalt sett er det blant de elevene som har sluttet en større andel som er i aktivitet enn de som ikke er i aktivitet. Dette gjelder for alle tre grupper. Av elevene i vårt utvalg fra høsten 2016, var det 5,1% (112 av 2203) av elevene som var registrert som sluttet, og av disse igjen var det bare 26 elever registrert som utenfor aktivitet (eleven var i behandling, under oppfølging, men ikke i strukturert aktivitet, eller eleven hadde takket nei til oppfølging).

Interessant er det også at gjennomgangen av registerdataene viser at en stor gruppe elever ikke har sluttet, men heller ikke fullført. Dette er blant annet elever som stadig begynner på nytt Vg1, og det er lite kunnskap om hvordan en kan bidra til at disse elevene klarer å fullføre videregående opplæring før de har «brukt opp» studieretten sin.

Erfaringer, implikasjoner og anbefalinger

Erfaringen fra COMPLETE-prosjektet er at det til tider har vært krevende å forene hensynene til samarbeidsdrevet innovasjon med rammene for RCT studiedesignet. Mens samarbeidsdrevet innovasjon og skoleutvikling bygger på tett dialog og justering av innovasjonen basert på tilbakeføring av kunnskap fra forskningen som foregår parallelt (formativt element), er en RCT studie fundamentert på eksperimentets logikk. Det vil si tilfeldig inndeling i tiltaks- og kontrollgruppe og minst mulig påvirkning av andre faktorer enn det som skal testes ut. Basert på våre erfaringer mener vi med fordel

at oppdragsgiver og fremtidige prosjekter/utlysninger i større grad bør være seg bevisst spenningen mellom samarbeidsdrevne innovasjoner/intervensjoner og effektanalyser. Der den ene tilnærmingen fordrer at en skal endre praksis underveis og den andre at en skal intervensjonere minst mulig underveis. Det er derfor viktig at grenseoppgangene er tydeliggjort allerede i planleggingsfasen og at dette etterspørres i utlysningen.

I planleggingen av COMPLETE-prosjektet ble innholdet i Drømmeskolen definert først og fremst som en klasseintervensjon (gjennom *Drømmeklassen 1 og 2*, kontaktlærerrollen, elevmentorer knytte til den enkelte klasse), mens den ble implementert som en universell/skoleintervensjon slik at alle førsteklasse ved den enkelte intervensjonsskole fikk tiltaket. Fordi tiltakets effekt først og fremst var definert til klassenivået ble klassen som enhet tatt som utgangspunktet for beregning av statistisk styrke. En styrkeberegning på klassenivå ble gjort i tråd med en tidligere RCT gjennomført i norske skoler (Holen og kollegaer, 2013). På samme måte som i Holen og kollegaers studie randomisert COMPLETE studien på skolenivå, og altså ikke på klassenivå. For COMPLETE-prosjektet medførte en randomisering på skolenivå at den statistiske styrken ble lavere enn forventet. Lav statistisk styrke øker dermed faren for Type II-feil. Det betyr at det kan være en liten effekt av tiltakene som denne studien ikke klarer å fange opp. Estimatene kan derfor ikke generaliseres og må tolkes med forsiktighet.

Basert på våre erfaringer i etterkant ville en for å oppnå optimal styrke i et tilsvarende RCT-design som COMPLETE-prosjektet måtte ha inkludert betydelig flere skoler. Det ville innebære en ganske annen tilnærming til rekruttering av skoler og enkelte av fylkene som var med i COMPLETE-prosjektet ville kanskje ikke være aktuelle grunnet for få tilgjengelige videregående skoler til å sikre geografisk spredning av intervensjonsskoler. Dette ville kunne ende med at en ekskluderte fylker og skoler fra å inngå i forsknings samarbeidet. På bakgrunn av dette vil det kanskje være hensiktsmessig å anvende andre forskningsdesign enn RCT, som for eksempel kvasi-eksperimentelle studier og/eller andre typer kvalitative studier.

På bakgrunn av funn fra COMPLETE-prosjektet anbefaler vi skoleeiere og skoler å drive systematisk arbeid med det psykososiale miljøet. Selv om COMPLETE-prosjektet ikke har kunnet påvise statistisk signifikante effekter av Drømmeskolen eller kombinasjonen av Drømmeskolen og Nærværsteam, betyr ikke det at disse programmene ikke kan ha eller har hatt svak effekt. Blant annet fant vi at ved god implementering av Nærværsteam er det økt sannsynlighet for at elever som gikk på skolene med kombinasjonen Drømmeskolen og Nærværsteam fullførte når vi sammenligner med kontrollskolene. På bakgrunn av funn fra prosessevalueringen mener vi det er grunnlag for å anbefale systematisk arbeid med psykososialt miljø og særlig systematisk arbeid med elevgruppen som står i fare for å ikke fullføre videregående opplæring. Vi anbefaler at arbeid med det psykososiale miljøet har et langsiktig perspektiv og rammes inn som et skoleutviklingsprosjekt med en tydelig forankring tidlig i prosessen på alle nivå, fra fylke til lærere og elever. Psykososialt miljø er «ferskvare» som må jobbes systematisk med gjennom hele videregående opplæring. Funn fra COMPLETE-prosjektet viser at en del elever bytter studieprogram flere ganger. Disse risikerer så å «bruke» opp studieretten sin mens de er på vei til å fullføre et studieløp. For at disse elevene ikke skal falle utenfor videregående opplæring og videre utdanning og/eller arbeid, støtter vi forslaget i NOU 19 *Med rett til å mestre* om at dagens studierett «utvides til en rett til fullføring».

1 BAKGRUNN OG INTRODUKSJON

Arbeidsmarkedet stiller stadig høyere krav til formell kompetanse. Fullført og bestått videregående opplæring er et viktig grunnlag for videre utdanning og innpass i arbeidslivet. Studier viser at de som ikke fullfører videregående opplæring har svakere tilknytning til arbeidsmarkedet og bruker offentlige trygde- og stønadsordninger i større grad enn andre (Falch m. fl. 2009). Unge som ikke fullfører, eller blir stående utenfor opplæring og arbeid over tid, løper stor risiko for varig utenforskap i forhold til arbeidslivet. I tillegg til belastninger for den enkelte, tyder forskning på at frafall fra videregående opplæring kan bidra til store samfunnsøkonomiske omkostninger (Falch m.fl. 2009).

Den nåværende regjeringens satsing gjennom Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring har både hatt elever som står i fare for ikke å gjennomføre videregående opplæring og ungdom mellom 15 og 21 år som står utenfor opplæring og arbeid som målgruppe. Kunnskapsdepartementet og fylkeskommunene har identifisert kritiske overganger hvor man mener det er viktig å sette inn tiltak. Det ene innsatsområdet har vært rettet mot å systematisere og videreutvikle fylkeskommunens samlede kunnskap og erfaringer med tiltak rettet mot målgruppen. Det andre har vært en målrettet forskningsinnsats hvor forskningsmiljøer og fylkeskommuner har søkt om midler for å finansiere ulike forskningsprosjekter som det er grunn til å anta vil øke gjennomføringen. I tråd med det siste gikk fire fylker, tre forskningsmiljø, en frivillig organisasjon og et team fra Bodin videregående skole sammen om å utvikle prosjektet COMPLETE.

Gjennomføringsgraden for videregående opplæring (fullført og bestått videregående opplæring innen fem år) har nasjonalt ligget temmelig stabilt på mellom 67 og 71 prosent helt siden innføringen av Reform 94. Parallelt har man opplevd et økt fokus på frafallsproblematikk både i det politiske ordsiftet og innen forskning. De siste årene har vi sett en svak til moderat økning i gjennomføringsgraden nasjonalt. For 2013-kullet var gjennomføringen på over 75 prosent nasjonalt, mot 69 prosent for 2007-kullet (Statistisk sentralbyrå, 2018). Det er imidlertid store forskjeller mellom studieforberedende og yrkesfaglige programmer/studieretninger. Mens gjennomføringsgraden på studieforberedende var på nær 87,5 prosent for 2013-kullet, var den 61,6 prosent på yrkesfag. Det er også på de studieforberedende programmene at økningen i gjennomføringsgraden har vært størst de siste fem år, med en økning fra 83 til 87,5 prosent, mot en økning fra 58,6 til 61,6 på yrkesfag.

I tillegg er det store geografiske variasjoner i gjennomføringen. Mens Sogn og Fjordane, Akershus, Rogaland og Oslo er fylkene med høyest gjennomføringsgrad, ligger de tre nordligste fylkene på bunn av statistikken. Finnmark er det fylket med aller lavest gjennomføringsgrad (63,5 prosent) for 2013-kullet, mens Nordland ligger på 69,9 og Troms på 71,5 prosent. Om vi sammenligner de åtte siste kullene, har de tre nordligste fylkene dog hatt en positiv utvikling (Statistisk sentralbyrå, 2018).

På landsbasis er det også en større andel jenter enn gutter som fullfører og består videregående opplæring. Totalt gjennomførte og besto 80,6 prosent av jentene og 70,5 prosent av guttene i 2013-kullet i løpet av fem år. Jentene gjennomfører og består også i langt større grad enn guttene på normert tid. 70 prosent av jentene i 2013-kullet fullførte videregående opplæring på normert tid, mens det samme var tilfellet for 54 prosent av guttene. Gjennomføringsgraden er lavest blant gutter på yrkesfag

med 58,9 prosent, mens 65,4 prosent av jentene på yrkesfag i 2013-kullet fullførte og besto i løpet av fem år (SSB.no).

Årsaker til at ungdom slutter uten å gjennomføre videregående opplæring er mange, sammensatte og komplekse. Som vist over, er frafallet høyest på yrkesfaglige studieretninger. Statistikk viser at om lag en fjerdedel av de som går på yrkesfag slutter etter Vg2. Noen av årsaksforklaringene peker tilbake på strukturelle hindre som manglende tilgang til læreplasser, geografisk tilbudsstruktur og stor andel hybelboere på yrkesfaglige studieretninger. Andre årsaksforklaringer peker på sosioøkonomiske og kulturelle forskjeller, feilvalg, sviktende motivasjon, prestasjoner/karakterer, ønske om/muligheten til å gå ut i jobb og økt teoretisering av yrkesfagene (Markussen 2016). I flere studier om frafall og gjennomføring finner vi også at aktører rundt elevene rapporterer om en opplevd økning av psykiske lidelser blant de unge (Antonsen og Waldahl 2017; Antonsen m. fl. 2016).

Jo tidligere en ungdom dropper ut av videregående opplæring, jo dårligere utsikter har han eller hun på arbeidsmarkedet (Markussen, 2016). Det er noe høyere frafall i Norge enn i en del andre land, blant annet er det flere som slutter på yrkesfag i Norge enn i Norden ellers. Til tross for dette er det lavere grad av utenforskap og marginalisering i Norge enn i andre nordiske land. Ifølge Sletten og Hyggen (2013) kommer flere unge seg over i lønnet arbeid i Norge sammenlignet med resten av Norden. 70 prosent av de som ikke fullfører videregående opplæring i Norge er i arbeid ved fylte 31 år (mot 85 prosent av de som fullfører (Grønli, 2014)). Videre har Markussen (2011,2016) vist at det å fullføre tre år på videregående opplæring faktisk er viktigere enn å bestå sett i relasjon til hvordan det går med elevene videre i livet. Enkelt sagt vil det være bedre å gjennomføre tre år på videregående selv om en ikke består alle fag, da dette likevel bidrar til at en klarer seg bedre i samfunnet. Det å skape et skolemiljø der alle opplever seg inkludert og ønsker å være er derfor viktig forebygging både i et samfunnsøkonomisk og menneskelig perspektiv.

Hovedhensikten med studien har vært å undersøke om systematisk arbeid med klasse- og skolemiljøet påvirker elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet, psykiske helse, skoleprestasjoner, fravær, frafall og fullføring innenfor videregående opplæring, og i hvilken grad implementering påvirker resultatene. I forhold til fullføring har det også vært en uttalt målsetting å følge elevenes ferd i det videregående systemet ved hjelp av registerdata. Dette for å prøve å gi et bilde av elevenes ulike valg (som for eksempel det å endre programområde, bytte skole, endre løp, slutte m.m.), i tillegg til spesifikk kartlegging av fullføring med fokus også på om elevene som ikke er registrert som fullført er i et organisert opplegg eller ikke. Følgende problemstillinger blir adressert:

- a. Har tiltakene effekt på psykososialt miljø, psykisk helse, skoleprestasjoner, fravær og fullføring/i lære?
- b. I hvilken grad er implementeringen av tiltakene relatert til psykososialt miljø, psykisk helse, skoleprestasjoner, fravær og fullføring/i lære?
- c. I hvilken grad er tiltakene implementert i klassen og skolen, og hva fremmer og/eller hemmer implementeringen?
- d. Er det forskjell mellom gruppene når det gjelder andelen elever som har sluttet og i hvilken grad disse er i aktivitet eller ikke?

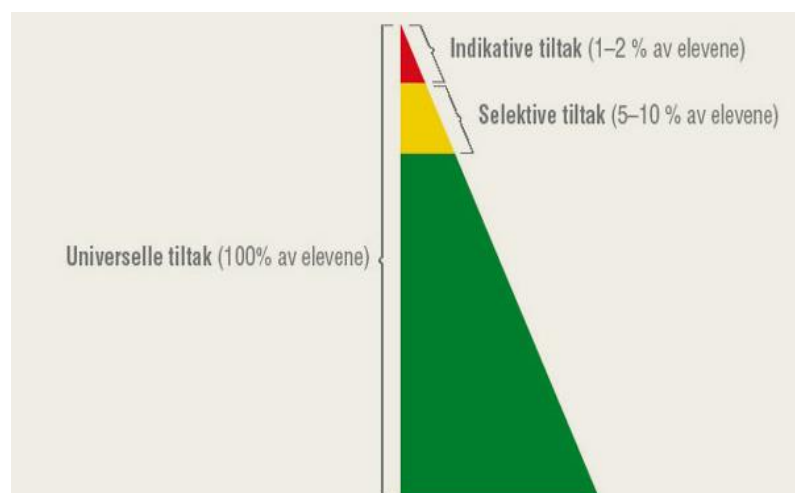
1.1 COMPLETE-prosjektet

COMPLETE-prosjektet er en av de fire randomiserte kontrollerte studiene i Kunnskapsdepartementets *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. COMPLETE-prosjektet har hatt til hensikt å legge til rette for økt gjennomføring, trivsel og mindre fravær i videregående opplæring gjennom utprøving av to tiltak: **Drømmeskolen** og **Nærværsteam**.

Tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam har fokus på mer systematisk arbeid for å fremme det psykososiale miljøet og bedre kontakten mellom ansatte og elever i skolen. Drømmeskolen og Nærværsteam er rettet mot de mest sentrale områdene som er nevnt i en kunnskapsoversikt om frafall i videregående opplæring; 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 m.fl, 2015).

Bakgrunnen for utviklingen av COMPLETE var de fire fylkeskommunenes ønske om å prøve ut tiltak for å forbedre det psykososiale miljøet for å øke gjennomføringen. Tilsvarende ønsket UiB og Nordlandsforskning å bidra med sin komplementære kompetanse om helsefremmende og forebyggende arbeid, samt forske videre på denne tematikken. Utformingen av COMPLETE ble til i samarbeid mellom fylkene og forskerne, og det ble tidlig klart at det var et felles ønske om å kombinere universelle, selektive og indikative tiltak.

Basert på Nordlandsforskningens erfaring med forskning på Nærværsteam som et selektivt/indikativt tiltak og UiB sin erfaring med forskning på Drømmeskolen som et universelt tiltak, ble disse to valgt ut som intervensjonene i prosjektet. Som det kommer frem av Figur 1.1 kan forebyggende intervensjoner adressere tre ulike nivåer. Det universelle nivået omfatter alle elever, mens det selektive nivået yter en ekstra innsats til



Figur 1.1 Tiltaksmodell basert på Befring, E., Frønes, I. og Sørli, M.A. (2010)

studenter eller grupper av studenter som kan være sårbare og som trenger noe mer støtte. Det tredje nivået kalles indikativt nivå, her inngår studenter som krever individuell oppfølging og tilrettelegging over tid. Det universelle nivået inkluderer 100% av elevene mens de to øverste nivåene vanligvis utgjør 6-12% av elevmassen, der det øverste handler om en relativt liten gruppe på 1-2%.

Under presenteres de to tiltakene som er inkludert i denne studien, hvor *Drømmeskolen* er det universelle tiltaket som alle elevene i intervensjonsskolene får, mens *Nærværsteam* inngår som et selektivt/indikativt tiltak i halvparten av intervensjonsskolene i studien.

1.1.1 Drømmeskolen

Drømmeskolen er et universelt tiltak rettet mot å bedre det psykososiale miljøet gjennom en helskoletilnærming. Tiltaket er utviklet av Voksne for Barn. Målene for Drømmeskolen slik de er gitt av Voksne for Barn, er: a) å etablere rammer og verktøy for et helhetlig arbeid med det psykososiale læringsmiljøet i skolen, b) å øke kompetansen hos ansatte om hvordan man kan jobbe for et godt psykososialt miljø, c) å styrke relasjonen mellom elever og mellom elever og ansatte, d) å styrke elevenes tilhørighet, deltakelse, mestring og motivasjon, e) å øke elevenes motivasjon for å fullføre og bestå og f) å bruke elevene som ressurser i et systematisk arbeid for å fremme et godt psykososialt miljø. Tiltaket Drømmeskolen ble gitt til 2127 elever (143 klasser) fordelt på 12 skoler. Antallet Vg1-klasser per skole varierte fra 2 til 6 på de minste og fra 18 til 30 på de største skolene. Kjerneelementene i tiltaket er Drømmeklassen 1 og 2 som er tretimers samlinger med fokus på klasseklime for elever på vg1, og gjennomføres henholdsvis første/andre uken etter skolestart og i begynnelsen av vårsemesteret. I gjennomføringen av disse samlingene er elevmentorene med. Dette er eldre elever som etter opplæring gitt av Voksne for Barn, følger opp det psykososiale miljøet på skolen. Det var 313 elevmentorer på de 12 skolene som innførte Drømmeskolen høsten 2016.

Kontaktlærerne gis også opplæring av Voksne for Barn, og er med på gjennomføringen av Drømmeklassen. De er også ansvarlige for å følge opp handlingsplanen som klassen lager, og er en viktig samarbeidspartner for elevmentorene i deres arbeid med klassen. Ved hver skole er det nedsatt en ressursgruppe som består av medlemmer fra skoleledelsen, lærere, elever og eventuelt andre ansatte som er ansvarlige for å følge opp Drømmeskolen.

1.1.2 Nærværsteam

Nærværsteam er et indikert og selektivt tiltak for å hindre frafall. Tiltaket er rettet mot psykososial oppfølging av unge som står i fra for å falle ut av videregående opplæring og ikke kvalifisere seg for arbeidslivet. Hensikten med tiltaket er å sikre at denne ungdomsgruppa får tett oppfølging gjennom kontinuerlig nærværarbeid og overgangsarbeid både mellom ungdomsskolen og videregående og mellom de ulike fasene i det videregående løpet.

Tiltaket er organisert som et flerfaglig sammensatt og samlokalisert nærværsteam for å styrke forebyggingsarbeidet i elevtjenesten. Teamene har hatt noe ulik sammensetning, men der helsesøster, OT-rådgiver og rådgiver har vært sentrale funksjoner inn i teamene. I tillegg har for eksempel PPT, Nav i skolen og miljøtjenesten inngått i teamene ved enkelte skoler. Skolene har gjennom prosjektet blitt tilført ½ stillingsressurs som har fungert som koordinator for teamet. Intensjonen i prosjektet har vært at teamene skulle sitte samlokalisert og ha åpen dør, samt at teamet skal jobbe med nærværarbeid, overgangsarbeid og at helsesøster skal gjennomføre Kidscreen (kartleggingsverktøy).

1.2 Programteori og tidligere forskning

COMPLETE er designet både som en intervensjonsstudie med mål om å måle effekten av tiltakene og følgeforskning implementeringen, og som et skoleutviklingsprosjekt der tiltakene er ment å hjelpe skolene til å sette større søkelys på et systematisk arbeid med det psykososiale miljøet i hele skolen. Målet med begge tiltakene er å legge til rette for opplevelsen av skolen som et godt sted å være, der en ser ungdom som en ressurs og bygger opp under en positiv ungdomsutvikling. Et positivt klasse – og skolemiljø bør være preget av et godt psykososialt miljø der elevene opplever lærerstøtte,

klassetilhørighet og omsorg. I denne studien er disse faktorene regnet som sekundærutfall. Samtidig vil en god opplevelse av disse faktorene kunne bidra til livstilfredshet, god psykisk helse og redusert ensomhet, bedre karakterer, mindre fravær og frafall, som er primærutfallene i denne studien. Tiltakene skal dermed direkte, og/eller indirekte, gjennom sekundærutfallene, bidra til redusert fravær, bedre faglig mestring reflektert i karakterer, bedre psykisk helse, mindre ensomhet og økt gjennomføring av skoleløpet.

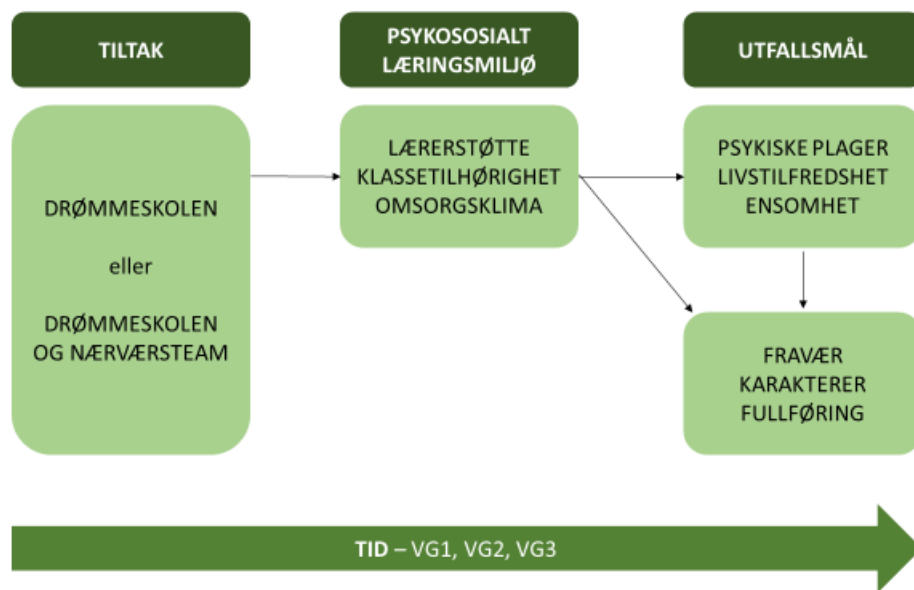
Et skoleutviklingsprosjekt er et langsiktig arbeid, og endring vil som oftest kreve systematisk arbeid over flere år. Til tross for at tiltakene i dette prosjektet har sitt hovedtrykk på elevene i første klasse, har skolene arbeidet målrettet over tre år. Prosjektskolene har gjennomført Drømmeskoletiltak på Vg1 i tre årskull, og hatt Nærværsteam som tiltak for alle elever, de tre årene prosjektet har pågått. Den felles målsettingen med det systematiske arbeidet har vært at det å bruke tiltakene over tid, skal bidra til utviklingen av en "kultur" for å jobbe med det psykososiale miljøet i skolen som helhet, for alle elever. Den faglige begrunnelsen for tiltakene er forankret i tidligere forskning og i fortsettelsen utdypes dette.

1.2.1 Sammenhengen mellom det psykososiale miljøet og utfallsmålene

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)

«(..) de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen.»

Som illustrert i Figur 1.2 vil mekanismene en prøver å påvirke i denne studien være at intervensjonskolene, gjennom det systematiske arbeidet med tiltakene, legger vekt på å bygge et godt psykososialt miljø preget av omsorg (omsorgsklima) og positive relasjoner mellom elever (klassetilhørighet) og mellom elever og lærere (lærer støtte). Dette vil kunne støtte oppunder en positiv utvikling på psykiske plager, livstilfredshet, ensomhet, karakterer, fravær og frafall.



Figur 11.2. Prosjektets programteori.

Det psykososiale miljøet handler om de mellommenneskelige forholdene på skolen og hvordan dette påvirker elevenes opplevelse av lærings situasjonen 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. I denne studien er dette målt som opplevd omsorgsklima, lærerstøtte og klassetilhørighet. I kunnskapsoppsummeringen om frafall i skolen blir gode relasjoner løftet frem som en av de overgripende faktorene for å hindre frafall (Lillejord m.fl, 2015). Lillejord m.fl (2015) fremhever videre at forebygging av frafall bør være preget av omsorgsarbeid. Relasjoner til andre er et grunnleggende menneskelig behov og viktig for å oppleve at en hører til (Baumeister og Leary 1995, Deci og Ryan, 2000). Tilhørighet handler derfor i vid forstand om positiv relasjonsbygging mellom mennesker og institusjoner, hvor begge parter bidrar til forholdet (R. M. Lerner m.fl, 2005).

Et inkluderende miljø kan bidra til opplevelse av tilhørighet. Tilhørighet er en av de viktigste faktorene for opplevelsen av trivsel og velvære. Forskning viser at det er viktig for den enkeltes psykiske helse at en blir sett og opplever at noen bryr seg om en (Anvik & Gustavsen, 2012). Videre finner en at tilhørighet er sterkt knyttet til subjektivt velvære (Danielsen, 2011; Park, 2004), selvtillit (Birkeland, Breivik, & Wold, 2014) og livstilfredshet (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009). For eksempel viser Settertobulte og Matos (2004) og Birkeland og kollegaer (2014) at det å bli likt og godtatt av sine medelever, er vesentlig for unge menneskers positive utvikling (Park, 2004). De som ikke er sosialt integrert, for eksempel de som ikke opplever *klassetilhørighet*, har større sannsynlighet for å ha lavere *livstilfredshet* og oppleve vanskeligheter i forhold til sin *psykiske helse* (Park, 2004), i tillegg er *ensomhet* en risikofaktor for frafall (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015; Ramsdal, Gjærum, & Wynn, 2013). I rapporten fra Lillejord og kolleger (2015) pekes det eksplisitt på at tiltak mot frafall må forstås som et omsorgstiltak og ikke kommuniseres som et problem som skal løses. Omsorg refererer til både å gi og å få omsorg fra andre, og er dermed tett knyttet til følelsen av tilhørighet (Lerner m.fl., 2005) og opplevd omsorgsklima.

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. 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. 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.

Selv om tiltakene primært er rettet mot elevene på Vg1 betyr ikke det at tiltakene ikke også skal favne de eldre elevene. Dette ivaretas ved at elevmentorene som del av sitt oppdrag i Drømmeskolen også skal legge til rette for felles aktiviteter for hele skolen, samt at de elevene som er «målgruppe» for elevmentorenes initiativer det første året, er de som rekrutteres til å være elevmentorer for de «nye» elevene det neste året. Like så vil Nærværsteamet følge opp elevene gjennom hele skoleløpet, men ha et ekstra blikk på å legge til rette for en god overgang fra ungdomsskole til videregående. Det innebærer at både Drømmeskolen og Nærværsteam har som mål å bidra til å øke elevene sin opplevelse av å høre til og være en del av felleskapet på skolen gjennom alle de tre årene intervensjonen pågår, og forhåpentligvis også i fortsettelsen. Drømmeskolen vil gjøre dette gjennom sitt fokus på å skape inkluderende klasse- og skolemiljøer med gode relasjoner mellom elever, og mellom elev og lærer. Nærværsteam har dette som sitt fokus knyttet til de som sliter spesielt med overganger og tilstedeværelse. Felles for begge tiltakene er å kvalitetssikre en trygg overgang og bedre gjennomføring av videregående opplæring. Nærværsteamet har oppfølging av utsatte elever som et av sine sentrale fokus. Elevmentorene i Drømmeskolen har også som sin oppgave å ha et spesielt øye for de som ser ut til å falle utenfor. De kan fungere som kontaktlærers forlengede arm ut i skolemiljøet, og dermed fange opp også det som skjer utenfor timene. De kan også bistå nærværsteam dersom det er elever som trenger litt ekstra støtte både i og utenfor skolen. I tillegg har de ansvar for å skape møteplasser og aktiviteter for alle elevene på skolen. Å bruke eldre elever som faddere for de yngre ses som et tiltak som har støtte i forskningen, og har vist seg effektivt for å forebygge frafall (Lillejord m.fl, 2015).

Å oppleve mestring er viktig for læring, som er skolens primær oppgave, og vår antagelse er at et godt psykososialt miljø vil bidra til mer læring. Å stimulere elevenes grunnleggende behov for kompetanse og å gi dem mestringsopplevelser, er spesielt relevant i skolesammenheng, ettersom dårlig faglig prestasjon er en sterk bidragsyter til frafall (Battin-Pearson m.fl, 2000; Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011). Både Drømmeskolen og Nærværsteam har bygging av faglig kompetanse som et viktig element. Der Drømmeskolen søker å skape et positivt psykososialt miljø som vi vet påvirker læring (Samdal 2015, Aardal 2015, Larsen 2016), vil Nærværsteam ha som oppgave å legge til rette for bedre mestringsopplevelse på individnivå for å mestre skolens krav og å fullføre videregående opplæring (Markussen, 2016). Kompetanse er i denne studien målt gjennom *karakterer*. En viktig faktor for å oppleve mestring og god psykisk helse er lærerstøtte (Krane, Karlsson, Ness, & Kim, 2016).

I denne studien er *lærerstøtte* målt som autonomistøttende lærere. Autonomi handler om opplevelsen av å kunne påvirke og ta egne selvstendige valg. Ifølge teorien om selvbestemmelse er dette et grunnleggende psykologisk behov og en viktig faktor for økt motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Tidligere forskning viser at elever ofte opplever lavere autonomi ved overgangen til videregående og at dette gir lavere engasjement og motivasjon (Eccles & Roeser, 2009, 2011). Begge tiltak har derfor ungdoms autonomi og medbestemmelse som sentrale elementer. I Drømmeskolen kan det å være med å lage egne regler for sitt klassemiljø bidra til at elevene etterlever disse reglene bedre, samtidig som den

demokratiske prosessen med utforming av regler kan understøtte elevenes følelse av autonomi og ansvar for å være med å skape sitt eget miljø. I arbeidet med å lage slike regler er også elevmentorene som er eldre elever deltagende. Forskning viser at det å delta som elevmentor også gir positive gevinster og bidrar til å utvikle egne ferdigheter (Holsen et al, 2014). I Nærværsteam kan det å lage gode koordinerte løp sammen med den enkelte elev bedre mulighetene for at eleven klarer å følge opp og gjennomføre. Begge deler bør baseres på autonomistøttende læringsmiljøer.

Til slutt er det viktig å påpeke at alle faktorene henger sammen i et dynamisk samspill og vil kunne forsterke hverandre gjensidig. At ungdoms opplevelse av trivsel og velvære er påvirket av kvaliteten på deres relasjoner med sine lærere og medelever er ikke ny kunnskap (Rutter, 1982), men er også løftet fram i en nyere litteraturgjennomgang (Krane, Karlsson, Ness, & Kim, 2016). Skolen gjør allerede i dag en del for å tilrettelegge for gode overganger, og for å skape et godt psykososialt miljø.

Drømmeskolen og Nærværsteam gir skolen verktøy for å arbeide mer systematisk med å kvalitetssikre overgangen og legge til rette for en god integrering i skolen gjennom hele skoleløpet. I følge Lillejord m.fl (2015) er det systematiske arbeidet mangelfullt i forebygging av frafall, og muligens det som bidrar til at vi ikke har lyktes med å redusere frafallet mer, til tross for arbeidet som er lagt ned over mange år (Lillejord m.fl, 2015). Gjennom de to tiltakene har målet vært å legge til rette for et systematisk arbeid med det psykososiale læringsmiljøet og oppfølging av elevene. Å ha fokus på å bygge gode relasjoner og miljøer, gjennom å involvere og dra større veksler på ungdoms egne ressurser, kan styrke deres følelse av mening, motivasjon og tilhørighet til sine skoler, noe som kan være med på å bedre gjennomføring og forebygge frafall.

1.3 Denne rapporten

I denne studien inngår 16 videregående skoler i fire fylker. Vi har fulgt skolene gjennom tre år, fra høsten 2016 til våren 2019. Hovedhensikten med studien har vært å undersøke om systematisk arbeid med klasse- og skolemiljøet påvirker elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet, psykiske helse, skoleprestasjoner, fravær, frafall og fullføring innenfor videregående opplæring, og i hvilken grad implementering av tiltakene påvirker resultatene. Ved hjelp av et blandet design har en ønsket å studere utprøving av to tiltak; Drømmeskolen og Nærværsteam.

Følgelig vil vi i fortsettelsen presentere det metodiske i kapittel 2, og implementering i kapittel 3. Resultatene fra prosessevalueringen som har hatt et spesielt fokus på å fange implementeringsprosessen kommer i kapittel 4. Kapittel 5 omhandler resultatene fra effektevalueringen og ser videre dette i sammenheng med implementeringsindikatoren i kapittel 6. I kapittel 7 belyser vi elevenes vei gjennom videregående opplæring og grad av fullføring. Kapittel 8 samler trådene i en diskusjon og i kapittel 9 sier vi noen om anbefalinger for veien videre.

2 STUDIENS DESIGN OG METODE

I det følgende presenteres studiens design og metode i korte trekk. Mer utfyllende beskrivelser av datagrunnlaget, datainnsamlingen og analyser finnes i Vedlegg 2.

2.1 Studiedesign og utvalgsmetode

COMPLETE-prosjektet bruker et blandet metode-design, som vil si at det er samlet inn både *kvantitative* og *kvalitative 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 har fortsatt som tidligere (kontrollskoler²).

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 Drømmeskolen eller Nærværsteam eller liknende modeller eller forskningsprosjekt. Det ble med bakgrunn i tiltakene, spesielt Drømmeskolen foretatt en styrkeberegning for å undersøke hvor mange klasser og elever en hadde behov for å inkludere for å kunne påvise en mulig effekt av tiltakene. Basert på en tidligere gjennomført universelle intervensjonsstudie i norske skoler (Holen og kollegaer, 2013) ble det gjort en styrkeberegning hvor en tok utgangspunkt i en hierarkisk struktur (elev og klasse), et signifikansnivå på 0,05, en antatt interklassekorrelasjon (ICC) på 0,05, en minst forventet effektstørrelse på 0,25 på utfallsmål, gjennomsnittlig klassestørrelse på 20 elever, og en ønsket styrke (power) på 0,8. I Holen og kollegaers studie resulterte dette i et behov for 975 elever fordelt på 49 klasser. 19 skoler meldte sin interesse, og 17 skoler ble vurdert som kvalifisert for deltakelse i studien. Blant de 17 skolene som inngår i studien var det totalt 170 klasser og 2942 elever. Skolene ble deretter tilfeldig fordelt (randomisert) i tre grupper. Randomisering på skolenivå var nødvendig da det ville være problematisk å gjøre randomiseringen på klassenivå. Dette fordi det ikke ville være mulig å ha ulike klasser i ulike tiltaksgrupper på samme skole. Skolene ble videre stratifisert per fylke. Det var ønskelig å stratifisere også basert på skolestørrelse, men å stratifisere på både fylke og skolestørrelse ville gi for små undergrupper til å kunne trekke skoler til alle tre tiltaksgrupper. Alle skolene fikk tildelt et tilfeldig nummer mellom 0 og 1 ved bruk av en randomiseringskommando i statistikkverktøyet *Stata 14*. *Stata* genererte et tilfeldig tall basert på en valgt nøkkel, slik at trekkingen kunne bli gjennomført igjen og gi samme resultat.

² Kontrollskolene fikk tilbud om å starte med Drømmeskolen etter 2 år (høsten 2018)

Randomiseringen ga følgende fordeling av skoler inn i de ulike gruppene:

- **Tiltaksgruppe 1 (TG1):** Seks (fem³) 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

COMPLETE-prosjektet følger to kull: Kull 1 startet videregående opplæring høsten 2016, og kull 2 startet videregående opplæring høsten 2017. I denne rapporten presenteres i hovedsak effektevalueringen for Kull 1 etter tre år i videregående opplæring (Vg1-Vg3). Det henvises også til funn fra delrapport 1 og 2, og mer utfyllende informasjon om analysene og resultatene finner en i disse rapportene (<https://complete.w.uib.no/>). Prosessevalueringen tar for seg skolen som helhet skoleåret 2016/2017 og 2017/2018. Etersom Drømmeskolen i første rekke er rettet mot vg1, ble erfaringene med implementeringen av tiltaket også overfor kull 2 (begynte på vg1 høsten 2017) inkludert i feltarbeidet og intervjuene som ble gjennomført våren 2018. Med bakgrunn i at Drømmeskolen har en helskole-tilnærming og både kull 1 og 2 har vært eksponert for tiltakene, har vi valgt å ikke skille mellom de to kullene i presentasjonen av de kvalitative dataene.

2.2 Datainnsamling og datagrunnlag

For å kunne si noe om utviklingen i skolene ble det samlet inn data før tiltakene ble implementert (nullpunktsmåling) og etter at tiltakene ble implementert (oppfølgende måling). For kull 1 ble nullpunktsmålingen (heretter kalt Skolestart) gjennomført i løpet av den første skoleuken av Vg1 (august 2016), etterfulgt av første oppfølging (heretter kalt Vår Vg1) i andre termin av Vg1 (mars 2017), andre oppfølging (heretter kalt Vår Vg2) i andre termin av Vg2 (mars 2018) og tredje oppfølging (heretter kalt Vår Vg3) i andre termin av Vg3 (mars 2019).

De *kvantitative* dataene i effektevalueringen består av registerdata og spørreskjemaedata. Spørreskjemaundersøkelsen inkluderer en rekke spørsmål om eleven sin bakgrunn og psykososiale liv, både i og utenfor skolen. Spørreundersøkelsen ble gjennomført med forskere og forskningsassistenter fysisk til stede på de enkelte skoler for å unngå å legge administreringen av datainnsamlingen på skolene selv. Spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk på nettbrett/PC og tok ca. en skoletime. I tilfeller der elever ikke var til stede, ble lenke til spørreskjemaet sendt til elevene på epost for utfylling i etterkant. For å kunne si noe om utviklingen i skolene ble det samlet inn data før tiltakene ble implementert (nullpunktsmåling) og etter at tiltakene ble implementert (oppfølgende måling). For kull 1 ble nullpunktsmålingen (heretter kalt Skolestart) gjennomført i løpet av den første skoleuken av Vg1 (august 2016), etterfulgt av første oppfølging (heretter kalt Vår Vg1) i andre termin av Vg1 (mars 2017), andre oppfølging (heretter kalt Vår Vg2) i andre termin av Vg2 (mars 2018) og tredje oppfølging (heretter kalt Vår Vg3) i andre termin av Vg3 (mars 2019).

For å kunne følge elevene over tid og koble besvarelsene deres til registerdata, ble spørreskjemaene merket med et id-nummer som fulgte eleven over hele prosjektperioden. Alle elevene som er inkludert i studien har samtykket til at svarene deres kobles opp mot registerdata.

³ En skole utgjikk etter første året pga. manglende kapasitet til å gjennomføre tiltaket. Elevene (n=67) på denne skolen var inkludert i analysene presentert i prosjektets delrapport en, men er ikke inkludert i analysene i denne rapporten.

Registerdata ble hentet fra fylkenes register VIGO, iSkole, Extens og SATS. I prosjektet har fylkeskoordinatorene vært ansvarlig for innhenting av registerdata benyttet i denne rapporten. Informasjonen som ble hentet fra registerdata var kjønn, skole, programområde/utdanningsprogram, fravær (timer og dager), avbrudd (avbruddsdato og -årsak), karakterer, grad av fullføring etter tre år, informasjon om hvorvidt eleven hadde byttet skole eller programområde og hvorvidt eleven hadde fått tilbud om læreplass. Dersom eleven hadde avbrutt skolegangen, ble det innhentet informasjon om hvorvidt eleven var i permisjon, i aktivitet eller ikke i aktivitet. Mer informasjon om hvordan fullføring ble kartlagt ligger i vedlegg 5. Registerdata ble hentet ut våren 2017, våren 2018 og våren 2019, samt høsten 2019 da fullføring ble kartlagt.

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 119 intervjuer våren 2017 og 128 intervjuer 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 hadde en varighet på gjennomsnittlig en time. Det ble gjennomført individuelle intervju av rektorer, enkeltelever på Vg1 med fokus på Drømmeskole, enkeltelever med fokus på Nærværsteam, leder av Nærværsteam (oppfølgingstjenesten), medlemmer av Nærværsteam (helsesøstre, rådgivere mm) og ressursgruppeledere. Det ble i tillegg gjennomført fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere på Vg1, elevmentorer og mellomledere. Mer informasjon om datainnsamlingen finnes i kapittel 5.

2.3 Beskrivelse av utvalget for innsamling av kvantitative data (spørreskjema)

Totalt svarte 2203 elever fra kull 1 på nullpunktsmålingen (Skolestart). Av de 2203 elevene svarte 1884 elever på første oppfølgingsundersøkelse (Vår Vg1), 1287 elever på andre oppfølgingsundersøkelse (Vår Vg2) og 756 elever på tredje oppfølgingsundersøkelse (Vår Vg3). Antallet som svarte på undersøkelsene ble redusert over tid fra Skolestart til Vår Vg3, og dette skyldes blant annet at de elevene som gikk yrkesfaglig studieretning etter to år på skole som oftest er ute i lære. Elevene fra yrkesfag, som ikke var til stede på skolene det tredje året, ble kontaktet på SMS med mulighet til å besvare spørreundersøkelsen på nett. Det var imidlertid svært få som benyttet denne muligheten. Det medførte at færre elever svarte på spørreundersøkelsen på Vg3. Vi opplevde også at det på siste måletidspunkt møtte opp færre elever enn det som var registrert i hver klasse og at noen færre klasser møtte opp. På dette tidspunktet var det også færre elever som besvarte spørreundersøkelsen i etterkant, dersom de ikke var til stede på selve gjennomføringstidspunktet.

I tabell 2.1 gis det en nærmere beskrivelse av utvalget. Som det framgår av tabellen var prosentandelen jenter på Vår Vg3 større enn ved Skolestart. I tillegg var også prosentandelen respondenter fra studiespesialiserende høyere på siste måletidspunkt. Disse endringene skyldes blant annet at de fleste yrkesfagelevne var ute i lære, og at det generelt er en overvekt av jenter på studiespesialisering. Etersom en stor del av yrkesfagelevne uteble ved undersøkelsen Vår Vg3 er sammensetningen av utvalget forskjellig fra de andre måletidspunktene.

Sosioøkonomisk status ble målt ved hjelp av spørsmålet «Hvor god råd har din familie?». Dette målet fanger i større grad enn spørsmål om foreldres utdanning også opp den subjektive opplevelsen av egen sosioøkonomiske status, og har vist seg å være sterkt korrelert med mål på selvopplevd helse. På den andre siden kan målet være påvirket av respondentens personlighet og følelser relatert til spørsmålet

(Pførtner og kollegaer, 2015). Svaralternativene var «svært god råd», «god råd», «middels god råd», «ikke særlig god råd» og «dårlig råd». De to første og de to siste kategoriene ble slått sammen.

Tabell 2.1 Utvalget presentert på hvert måletidspunkt, for hver tiltaksgruppe og fordelt på kjønn, studieretning og sosioøkonomisk status.

Gruppe	Skolestart			Vår Vg1			Vår Vg2			Vår Vg3		
	K	TG1	TG2	K	TG1	TG2	K	TG1	TG2	K	TG1	TG2
Antall n	536	726	941	458	628	808	321	450	516	140	315	315
Kjønn (% innenfor hver gruppe)												
Gutt	53	50	57	53	48	58	56	46	59	44	35	42
Jente	47	50	43	47	52	42	44	48	41	56	65	58
Studieretning (% innenfor hver gruppe)												
Yrkesfag	62	40	57	60	37	56	52	28	50	20	13	21
Studiespesialiserende	37	60	43	40	63	44	48	72	49	80	87	79
Sosioøkonomisk status (% innenfor hver gruppe)												
Dårlig råd	7	7	7	8	6	7	7	4	7	7	4	4
Middels god råd	29	23	28	29	25	28	30	22	28	40	30	31
God råd	61	69	63	62	68	64	62	73	63	53	66	64

Tabell 2.2 Populasjon, svarprosent og feilmargen for spørreundersøkelsen ved Skolestart, Vår Vg1, Vår Vg2 og Vår Vg3.

	Skolestart	Vår Vg1	Vår Vg2	Vår Vg3
Populasjon	2942	2823	2605	1673
Svarprosent samlet	75	67	49	46
Feilmargen ved 95% konfidensintervall	+1,0%	+0,8%	+1,2%	+1,7%

Det er 2203 elever som har svart på spørreundersøkelsen ved skolestart og som vi har kunnet følge gjennom skoleløpet. Totalt sett har vi 572 elever som har svart på alle undersøkelsene, noe som tilsvarer en andel på 26 prosent.

2.4 Besvarelsesanalyser fra undersøkelsene

For å undersøke om det er systematiske forskjeller mellom elever som deltok på alle måletidspunkt med elever som besvarte undersøkelsen færre ganger, har vi testet dette statistisk. Testene viser at elever som deltok på alle måletidspunkt i større grad er jenter, går i større grad på studieforbereende retning, og har høyere sosioøkonomisk status, sammenlignet med resten av elevene.

Vi har også sett på om det er signifikante forskjeller i utfallsmålene. Elever som svarte på alle måletidspunkt opplever høyere klassetilhørighet, høyere livstilfredshet, mindre ensomhet, høyere karakterer og mindre fravær, sammenlignet med de elevene som ikke svarte på alle målingene. I noe

kontrast til dette finner vi at elever som ikke besvarte spørreundersøkelsen på ett av måletidspunktene har høyere opplevd lærerstøtte, enn de som besvarte alle. På omsorgsklima er det ingen forskjell mellom elevene. For utfyllende informasjon om resultatene, se vedlegg 4.

2.5 Testing av invarians

For å undersøke endring over tid er det essensielt at spørsmålene i undersøkelsen blir oppfattet likt over tid og på tvers av tiltaksgrupper og kjønn. Analysene følger Chans (1998) prosedyre for longitudinelle undersøkelser. Resultatene viser at måleinstrumentene i rapporten holder seg like over måletidspunktene (Skolestart, Vår Vg1, Vår Vg2 og Vår Vg3) og på tvers av tiltaksgruppene og kjønn. For utfyllende resultater, se vedlegg 2.

2.6 Metodiske begrensinger ved effektevalueringen

I planleggingen av COMPLETE-prosjektet ble det gjort en styrkeberegning på klassenivå, i tråd med en tidligere RCT i norske skoler (Holen og kollegaer, 2013). Denne studien omfatter også et tiltak på klassenivå hvor tiltaket først og fremst er en intervensjon i klassen. Videre ble det på samme måte som i Holen og kollegaers studie randomisert på skolenivå, og altså ikke på klassenivå som styrkeberegnet. Etter at tiltakene var implementert og store deler av datainnsamlingen var gjennomført våren 2017, ble prosjektet gjort oppmerksom på at det var grunn til å tro at randomiseringen på skolenivå ikke var det riktige nivået for denne studie. Den statistiske styrken ved randomisering på skolenivå ble dermed for lav til å kunne konkludere med sikkerhet på effekter av tiltakene. Dette fordi forholdet mellom klasser og skoler var slik at en randomisering på skolenivå ville gi et svakere utgangspunkt. I COMPLETE er det kun 17 skoler med i snitt 8 klasser per intervensjon-kontroll betingelse. Å ignorere en liten, men realistisk ICCskole = .02 ville kunne ha en stor effekt på «minimum detectable effect size (MDES)». Styrke for en effektstørrelse på .2, vil i COMPLETE studien ligge på .35 hvis vi regner med en ICCskole=.02. Det betyr at selv om den virkelige effekten er .2 er det mindre sannsynlig at det kan påvises med en slik utvalgsstørrelse. Lav statistisk styrke øker dermed faren for Type II-feil i denne studien, som innebærer at vi ikke kan være sikker på at manglende signifikante funn er grunnet manglende effekt, da det er mulig at en eventuell effekt ikke er stor nok til at den er sikkert påvisbart i våre utvalg. Estimaterne kan derfor ikke generaliseres og må tolkes med forsiktighet.

For å oppnå optimal styrke i et tilsvarende RCT-design som COMPLETE-prosjektet ville en trenge betydelig flere skoler. Det ville innebære en ganske annen tilnærming til rekruttering og enkelte av fylkene som var med i COMPLETE-prosjektet ville kanskje ikke være aktuelle grunnet for få videregående skoler. Dette ville kunne ende med at en ekskluderte fylker og skoler som «ikke verdige» til å inngå i forskningssamarbeid. På bakgrunn av dette vil det kanskje være hensiktsmessig å anvende andre forskningsdesign enn RCT, som for eksempel kvasi-eksperimentelle studier og/eller andre typer kvalitative studier.

I randomiseringen var det viktig at skolene ble fordelt i alle fylker, og fylke ble derfor brukt som et strata. Det var satt et tak på 12 intervensjonsskoler, dette var antallet skoler Voksne for barn anså som realistisk å gi opplæring og oppfølging som del av prosjektet. Til tross for at det var begrenset hvor mange skoler vi kunne ha med i prosjektet, er representasjonen av skoler innenfor det enkelte fylke tross alt relativt god. I Troms ble 6 av de 14 skolene som finnes i fylket inkludert, i Sogn og Fjordane er 5 av 10 skoler med. I Nordland er bare en av 14 skoler med, men her hadde 10 skoler allerede lignende

tiltak slik at det reelle rekrutteringsgrunnlaget var 4 skoler. Den som har minst representasjon sett i forhold til antallet skoler som var tilgjengelig er Hordaland, hvor 6 av 43 skoler inngår. I ettertid ser vi at antallet kontrollskoler burde vært noe høyere, og at vi burde gått en ekstra runde for å motivere flere. Det var imidlertid en begrensning i noen fylker at det var få skoler å rekruttere fra, da flere skoler allerede hadde lignende tiltak, som for eksempel Mot, VIP makker og Helsefremmende skoler.

Likslå er svarprosenten en begrensning med denne studien. Det er bare 26 % prosent som har svart på alle tidspunkt, og av de som er falt fra underveis er det også en skjevhet i forhold til kjønn, studieretning og SØS.

2.7 Refleksivitet i analyseprosessen

Sentralt i kvalitative studier er å målbære meningsdimensjonen ved sosiale fenomener (Fossåskaret 1997). Vi har hatt et ønske om å avdekke hvordan de ulike gruppene i skolen har opplevd og erfart Drømmeskolen og Nærværsteam, og hvilke refleksjoner de har gjort seg om selve tiltakene og tiltakene i relasjon til kontekstuelle faktorer. Vi har også vært opptatt av å fange relasjonelle dimensjoner gjennom den kvalitative studien, både når det gjelder elevers relasjoner til hverandre og relasjonen mellom elever og lærere og personer i Nærværsteamene. I tillegg til å se etter hovedmønstre har vi også i de kvalitative analysene sammenlignet ulike grupper og ulike skoler.

Metodene i den kvalitative delen av studien har i all hovedsak vært gruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Forskerne har også observert i skolemiljøet de dagene de var til stede ved skolene, men har i liten grad hatt anledning til å observere prosesser som for eksempel gjennomføring av Drømmeklassen en og to, temasamlinger og aktiviteter arrangert av elevmentorene. Unntaket er at vi har vært til stede på et fåtall møter i Nærværsteam, samlinger med Nærværsteamene og Bodin videregående skole og på et par erfaringsamlinger og ressursgruppesamlinger i regi av Voksne for Barn. Dette betyr at datamaterialet og analysene i hovedsak er basert på informantenes representasjoner av Drømmeskolen og Nærværsteam, og i mindre grad av observasjoner. En fare ved å i så stor grad basere analysen på data generert gjennom intervju, er at informantene kan ha et ønske om å fremstille situasjonen som bedre enn hva den «i virkeligheten» er. Dette fordi de har en rolleforventning (Aase 1997) til forskeren som en som skal kontrollere at skolen har gjort det riktig. Som eksempel kan skoleledelsen ha et ønske om å fremstille implementeringsprosessen som vellykket og personalet og elevene som positive og engasjerte. En viktig del av analysen er derfor å vurdere i hvilken grad representasjonene gjenspeiler prosessene slik de har vært. Dette aspektet er ivaretatt både ved at ulike grupper ved skolene er intervjuet, og gjennom en refleksiv tilnærming til datamaterialet. Forskerteamet er også bevisst på at mer omfattende observasjoner kunne ha tilføyd verdifulle data, men dette ville ha krevd langt mer ressurser enn hva rammene for prosessevalueringen tillot.

Et annet aspekt ved de kvalitative dataene som er viktig å presisere handler om tidsdimensjon. Hva angår Drømmeskolen gikk det syv-åtte måneder fra skolestart og gjennomføring av Drømmeklassen 1, og til intervjuene ble gjennomført. Dette er lang tid, særlig for 16-17-åringene, men også for voksne. Informantenes fortellinger må derfor sees i lys av at det er representasjoner basert på hukommelse.

Et aspekt som også er viktig å trekke frem er at «eierne av tiltakene», det vil si Voksne for Barn og Nærværsteamet ved Bodin videregående skole ikke er intervjuet gjennom strukturerte intervjuer.

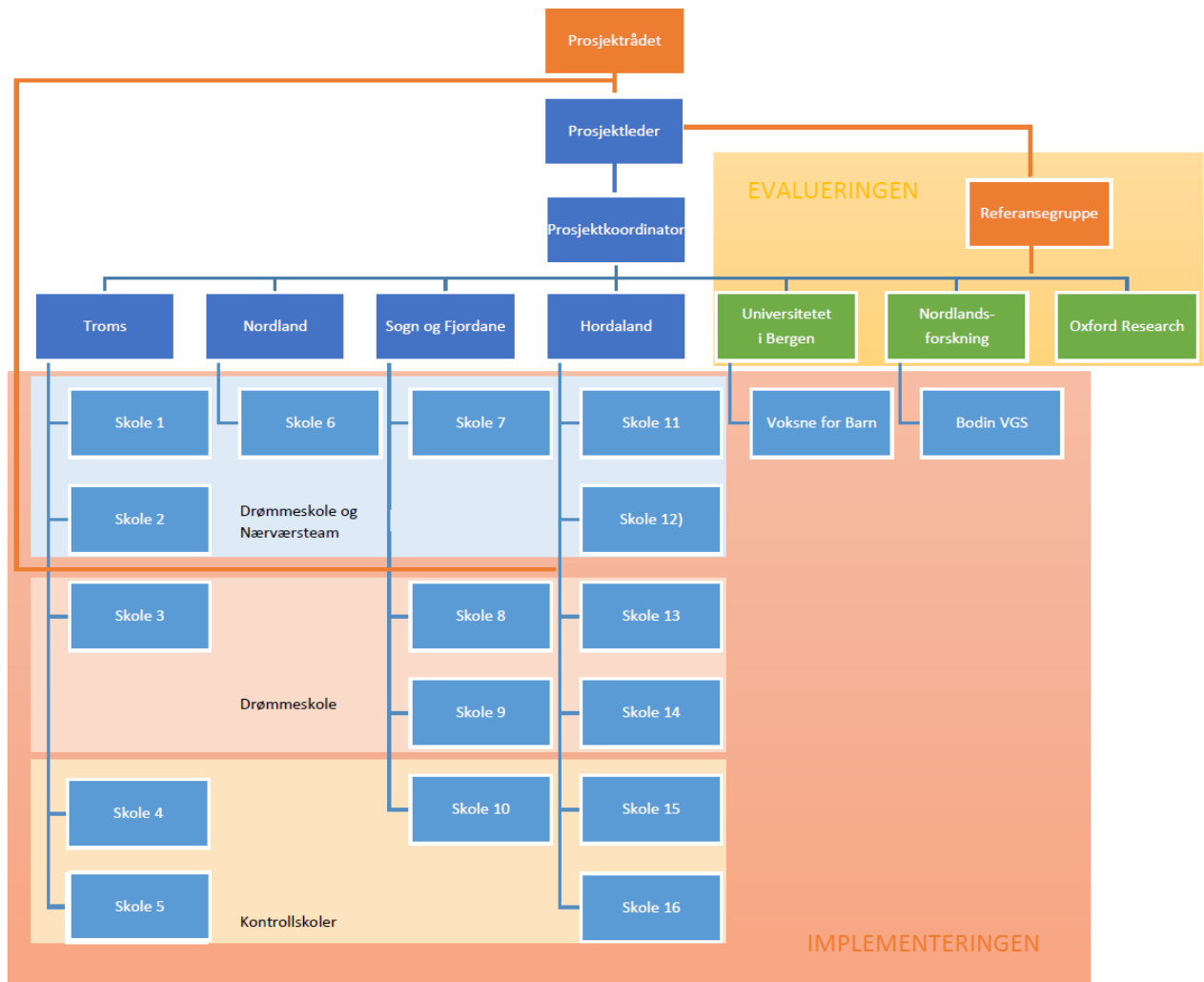
Forskerteamet har hatt flere treffpunkter med disse i løpet av prosjektperioden, blant annet på prosjektråd og erfaringsamlinger. Data fra disse aktørenes perspektiver er derfor i hovedsak basert på feltsamtaler og observasjoner i fora hvor disse har vært til stede, samt det skriftlige materialet som har vært tilgjengelig fra aktørene, som for eksempel oppskriftene og veiledningene. Dette er også tilfellet hva fylkeskoordinatorene angår. I etterpåklokskapens navn, ser vi at intervjuer med disse aktørene nok kunne ha bidratt med verdifulle data om implementeringsprosessen. På en annen side ville dette ha stilt prosjektet overfor et etisk dilemma med tanke på å sikre kildenes anonymitet. En del av vurderingen som ledet til at disse ikke ble intervjuet var å gjøre et skille mellom «eierne av tiltakene» på den ene siden og selve implementeringen av tiltakene på den andre. Det er sistnevnte som danner grunnlag for analysene i prosessevalueringen.

3 IMPLEMENTERING OG GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET

Implementering omhandler både planlegging, gjennomføring og evaluering (Larsen m.fl 2006, Larsen 2017, Sørлие m.fl 2012). Implementering av et nytt tiltak i en organisasjon innebærer alltid en del utfordringer. Uten en tydelig implementeringsstrategi og god kvalitetssikring kan motkrefter i organisasjonen etableres med det resultat at implementeringen svikter. Dette kan være i form av tiltaksundergraving, som innebærer at noen eller noe undergraver eller skaper konkurranse til det implementerte tiltaket, eller ettergivenhet, som innebærer at praktikerne gir opp eller endrer målet for tiltaket (Olsen & Gundersen, 2012). Det siste kan karakteriseres som avdrift, at det implementerte tiltaket usystematisk endres over tid, ofte på grunn av manglende prioriteringer. Dette kan skje ved at administrative oppgaver kommer i første rekke, og fordriver tiltaket. Tiltak som ikke implementeres med nødvendig kvalitet og lojalitet, kan derfor fort fremstå som mangelfulle (Mørch, 2012). Studie av implementering må derfor favne både den faktiske endringen, samt de faktorer eller prosesser som påvirker hvilke endringer en får og hvordan endringen skjer (M. Fullan, 1991; Larsen, Lamer, Mørk, Olweus, & Hella, 2006; Sørлие & Ogden, 2014). Det har av den grunn vært en viktig målsetting at prosessevalueringen skulle ha et spesielt fokus på implementering. I tillegg har Voksne for Barn, nærværsteamet ved Bodin videregående og fylkeskoordinatorene hatt et spesielt ansvar for gjennomføringen.

3.1 Gjennomføring og oppfølging

Det har i dette prosjektet vært et skille mellom de som gjennomfører (implementerer) og de som evaluerer. I dette samspillet har fylkeskoordinatorene i prosjektet fungert som et viktig bindeledd gjennom hele prosessen. Organisasjonen Voksne for Barn har hatt ansvaret for opplæringen og tilrettelegging av implementeringen av Drømmeskolen, og Nærværsteamet ved Bodin videregående for opplæring og tilrettelegging av implementeringen av Nærværsteam ved projektskolene. Som en del av implementeringsstrategien gjennomførte prosjektleder et seks timers kurs for ledelsen ved intervensjonsskolene og fylkeskoordinatorene med ledelse av implementeringsprosess som tema. Kurset ble avholdt i slutten av mai 2016. I tillegg ble det i perioden mai til august gjennomført informasjonsmøter med søkelys på hva deltagelsen i forskningsprosjektet innebar. Alle skolene gjennomførte et slikt møte for alle de ansatte (også kontrollskolen) i samarbeid med prosjektledelsen, enten på skolen eller via Skype. Voksne for Barn hadde allerede som en del av sin Drømmeskolemodell en tydelig implementeringsstrategi som de fulgte. For Nærværsteam ble det utviklet en egen implementeringsstrategi i samarbeid med Nordlandsforskning. Fylkeskoordinatorene var viktige samarbeidspartnere i implementeringsprosessen.



Figur 431 Organiseringen, og skille mellom de som implementerer og de som evaluerer i COMPLETE-prosjektet

3.1.1 Voksne for Barn

Opplæring og tilrettelegging for implementering av Drømmeskolen involverte i første omgang informasjonsformidling om tiltaket til skoleledelsen og andre ressurspersoner. Videre ble en ressursgruppe på hver skole nedsatt med 5-7 representanter fra skoleledelse, elevråd og lærere. Det ble gjennomført møte på skolene med ressursgruppe og skoleledelse før oppstart, samt inngått samarbeidsavtale mellom Voksne for Barn og den enkelte skole, signert skoleleder. Ressursgruppen fikk opplæring av Voksne for Barn på en todagers workshop første gang våren 2016. Ressursgruppen fikk så ansvar for å rekruttere elevmentorer som fikk opplæring av ressursgruppen på workshops våren 2016 (K1), våren 2017 (K2) og våren 2018 (K3). I 2016 ble opplæringen gjennomført i samarbeid med Voksne for Barn. I mai, juni og august 2016 ble det holdt workshops for skoleansatte på hver skole i regi av Voksne for Barn for å forberede implementeringen av Drømmeskolen kommende skoleår (2016-2017). I løpet av hvert av skoleårene ble det organisert elevmentorsamlinger og ressursgruppesamlinger for å utveksle erfaringer og gi inspirasjon mellom skoler som hadde Drømmeskoletiltaket. Erfaringssamlingene ble gjennomført både for deltakere i COMPLETE-studien og

for ordinære «Drømmeskoler». Prosjektleder deltok på ressursgruppesamlingene. I tillegg var ansatte i Voksne for Barn i løpet av høsten 2016 på oppfølgingsbesøk på utvalgte skoler etter behov, og hadde telefonmøter med alle skolene både i august 2016 og i juni 2017, samt løpende epostkontakt. Voksne for Barn hadde også møter med ressursgruppene ved alle skolene høsten 2017 med fokus på organisering, arbeidsfordeling og oppfølging av kontaktlærere. Ved enkelte skoler møtte de også kontaktlærere høsten 2017.

3.1.2 Teamet ved Bodin videregående skole

Opplæring og tilrettelegging av Nærværsteam hadde en litt annen tilnærming ettersom det involverer en større strukturell intervensjon. I regi av teamet ved Bodin ble det holdt seminarer med skoleledelse og medlemmer av Nærværsteam på hver skole i juni og august 2016 for å informere om struktur og kjerneelementer i et Nærværsteam, samt for å diskutere lokale løsninger for god implementering. Mange skoler måtte for eksempel gjennomgå en reorganisering for å sikre samlokalisering og “en åpen dør”. Skolene varierte i sammensetning av ansatte tilknyttet rådgiver-, helsesøster- og elevtjenester med tanke på antall, stillingsstørrelser og type fagfelt. En viktig prioritering i den tidlige implementeringsfasen fra Bodin sin side var å understreke og støtte etableringen av Nærværsteam på 3-5 personer. Dette var for å sikre at en mindre gruppe skulle være tettere på elevene, og sikre god oppfølging av elever i risiko for å falle ut av videregående opplæring, eller som ville slite med å bestå fagene (sikre gjennomstrømming). Intensjonen var ikke at den samlede Elevtjenesten bare skulle omdefineres til et Nærværsteam. Skolene som har Nærværsteam, har i tillegg blitt tett fulgt opp av representanter fra Bodin, gjennom skolebesøk en gang per semester, lokale erfaringsamlinger og jevnlig oppfølging per telefon eller Skype. Jevnlig oppfølging via Skype eller telefon ble også gjort med fylkeskoordinatorene ansatt på fylket. De lokale erfaringsamlingene ble organisert slik at skolene fra Sogn og Fjordane og Hordaland ble samlet for å dele erfaringer, og at de kunne lære av hverandre. Det samme ble gjort for skolene fra Troms og Nordland. Erfaringsamlinger ble gjennomført i november 2016, juni 2017, vinteren 2018, oktober 2018, og mars 2019. I tillegg ble alle teamene samlet på en stor samling i Bodø i juni 2018 der også prosjektleder deltok. Fylkeskoordinatorene deltok på disse erfaringsamlingene.

3.1.3 Fylkeskoordinatorene

I hvert av de fire fylkene som var med i studien ble det opprettet en deltidsstilling som fylkeskoordinator knyttet til prosjektet. Fylkeskoordinatorene skulle fungere som koplinsen mellom prosjektledelsen og skolene, og være underlagt prosjektledelsen. De skulle blant annet bistå med planlegging og gjennomføring av opplæringen og datasamling, innhente registerdata på gjennomføring, karakterer og fravær for de enkelte elevene og sørge for god oppfølging av skolene. For å kunne opprettholde skille mellom de som gjennomfører og de som evaluerer tiltakene, var fylkeskoordinatorene det viktige kontaktpunktet mellom skolene og prosjektledelsen. Fylkeskoordinatorene kunne være tett knyttet til skolene og eventuelle endringer der, samtidig som de kjente godt til prosjektet og prosjektets mål. Det ble bedt om at fylkeskoordinatorene førte logg over eventuelle endringer i skolene som kunne tenke seg å påvirke implementeringen eller gjennomføringen av tiltakene slik at dette kunne inkluderes i prosessevalueringen. Fylkeskoordinatorene var knyttet til skolene, og fulgte opp tiltakene i skolene.

4 PROSESSEVALUERING

Implementeringen av intervensjonene Drømmeskolen og Nærværsteam ble fulgt gjennom prosessevaluering av implementeringene ved den enkelte skole og studiested (12 skoler med til sammen 19 studiesteder i 2017 og 11 skoler i 2018).

Hensikten med å følge implementeringen har vært å fange tiltakslojalitet, anvendbarhet, barrierer og tilfredshet. Fokus i analysene har vært å se etter overgripende temaer og mønstre i implementering og tiltakslojalitet i skolene.

I analyse av tiltakslojalitet så vi nærmere på graden av implementering av tiltakenes kjerneelementer; gjør skolene og de som iverksetter intervensjonene det som står i tiltaksbeskrivelsen? For Drømmeskolen er kjerneelementene Elevmentorer, Ressursgruppe, Drømmeklassen en og to, Kontaktlærer og Aktiviteter ut over Drømmeklassen en og to. For Nærværsteam er kjerneelementene Kontinuerlig nærværarbeid (tverrfaglig team, samlokalisering, åpen dør/tilgjengelighet), Tett oppfølging (informasjonsmøter, Kidscreen, fraværsrutiner, tidlige avklaringsmøter) og Gode overganger (informasjonsmøter i og samarbeid med grunnskolen). Basert på de kvalitative dataene og analysene av disse, ble det i 2017 utviklet en indikator for tiltakslojalitet basert på prosessevalueringen i 2017 og i 2018 en indikator for tiltakslojalitet og en for tiltaksintegrering basert på prosessevalueringen i 2018. Hver av tiltaksskolene ble kategorisert med lav, middels og høy implementeringsgrad basert på disse indikatorene. Resultatene ble brukt i videre effektanalyser for å se om implementeringsgraden har påvirket effekten av tiltakene på primær- og sekundærutfall.

Tabell 4.1 Oversikt over prosessevalueringen

Tidspunkt	Type evaluering	Antall intervjuer	Antall dager
Høst 2016	Baseline – intervju rektorer	17	
Vår 2017	Individuelle og fokusgruppeintervju	119	
Vår 2017	Observasjon		32
Vår-høst 2017	Analyse ved bruk av <i>Nvivo</i>		
Høst 2017	Scoring av implementeringsgrad basert på tiltakslojalitet		
Vår 2018	Individuelle og fokusgruppeintervju	128	
Vår 2018	Observasjon		32
Høst 2018	Analyse ved bruk av <i>Nvivo</i>		
Høst 2018	Scoring av implementeringsgrad basert på indikator på tiltakslojalitet og tiltaksintegrering		

4.1 Implementering av tiltakene

Tiltakslojalitet er sett på som en av de mest sentrale påvirkningsfaktorene i en implementeringsprosess. Den omhandler en vurdering av hvor godt et tiltak implementeres sett i forhold til den opprinnelige «oppskriften». Vurdering av tiltakslojalitet skjer vanligvis ved å analysere hvorvidt tiltaket gjennomføres slik det opprinnelig var tenkt («ifølge oppskriften»), i hvor stor grad

dette skjer, gjennomføringens kvalitet, samt ved å analysere deltakernes engasjement og involvering i aktiviteter og innhold (Mihalic, Irwin, Fagan, Ballard og Elliot, 2004). Tiltak som ikke implementeres med nødvendig kvalitet kan følgelig fremstå som mangelfulle (Mørch, 2012), i tillegg til at effekten kan reduseres betydelig (Durlak og Dupre 2008).

I det følgende vil vi gjøre rede for hovedtrekkene av implementeringen av tiltakene de to første årene. I gjennomgangen vil se nærmere på henholdsvis kjerneelementene i Drømmeskolen og Nærværsteam og hvordan disse er implementert. Det er i den sammenheng viktig å minne om at fem av skolene kun har implementert Drømmeskolen (TG1), mens seks av skolene har implementert begge tiltakene (TG2). For de seks skolene i tiltaksgruppe 2, vil vi gjøre rede for tiltakslojaliteten for tiltakene separat. Mot slutten av dette kapitlet vil vi komme inn på sammenhengen mellom tiltakene.

4.2 Tiltakslojalitet Drømmeskolen

I kull 1 var det til sammen 2127 elever fordelt på 12 skoler som hadde Drømmeskolen. Det var til sammen 143 klasser på Vg1 på kull 1 som deltok i Drømmeskolen. Antallet Vg1-klasser per skole varierte fra 2,4 og 6 på de minste til 18 og 30 på de største skolene. Antall mentorer for kull 1 var 313 (presentasjon Voksne for Barn 2017). Antall elever, klasser og mentorer var noe lavere for kull 2.

Analysen av tiltakslojalitet ved implementering av Drømmeskolen er basert på erfaringer med de sentrale elementene; Elevmentorer, Ressursgruppe, Drømmeklassen en og to, Kontaktlærer og Aktiviteter ut over Drømmeklassen en og to. Vi har her analysert implementeringen i alle 12 (11) tiltaksskolene. Tekstbokser gjengir forklaringer av de ulike elementene i tiltaket slik de er fremstilt i veiledningsmateriellet fra Voksne for Barn som er tilgjengelig for alle tiltaksskolene på www.vfb.no.

4.2.1 Elevmentorene

Elevmentorene rekrutteres normalt fra Vg2, og får etter opplæring tildelt en Vg1-klasse som de skal følge spesielt opp. Deres hovedoppgave er å bidra til at medelever føler seg sett og ivaretatt, særlig ved skolestart, og til at elevene får en tilhørighet til klassen sin. Konkrete oppgaver for elevmentorene er å ta imot nye elever, delta i gjennomføringen av Drømmeklassen en og to, følge opp klassemiljøet, lage miljøskapende aktiviteter, lede temasamlinger i sin mentorklasse og delta på foreldremøter.

I tillegg nevnes oppgaver som angår miljøet på hele skolen; lage inkluderende aktiviteter, observere skolemiljøet, ha et ekstra blick for ensomme elever i friminuttene, bidra til inkludering i friminuttene og være forbilder og trygge støttepersoner i skolehverdagen. En elevmentor er en god venn, et godt forbilde, god til å etablere kontakt og relasjoner, kan holde tiden og fullføre oppdrag, er pålitelig, skaper tillitt, har engasjement for oppdraget, en positiv innstilling og er god til å formidle. Ressursgruppen er ansvarlig for rekruttering som bør skje i februar/mars for kommende skoleår (Veileder for elevmentorer, Voksne for Barn).

Alle tiltaksskolene har hatt elevmentorer for både kull 1 (2016-2017) og kull 2 (2017-2018). Rekrutteringen har foregått ved dør-til-dør-aksjoner i klassene, oppslag på skolen og fellesinformasjon. Ved alle skolene så nær som en har de som ønsket å bli mentor skrevet søknad og vært på intervju hos ressursgruppen og/eller rektor. Ved de fleste skolene var det en overvekt av jenter som søkte om å bli elevmentor begge år. Med unntak av ved to skoler, ble samtlige som søkte om å være mentor rekruttert skoleåret 2017-2018. Egenskaper som har blitt vektlagt i rekrutteringsprosessen har vært sosial kompetanse, innstilling, empati, trygghet og utadvendthet. For skoleåret 2017-2018 rapporterte halvparten av skolene at det har vært utfordrende å rekruttere tilstrekkelig med mentorer. Dette gjaldt særlig ved de yrkesfagene hvor der er en overvekt av gutter. Noen steder er dette løst ved at elever fra andre avdelinger har blitt rekruttert. Dette ble opplevd som uheldig der hvor avdelingene var geografisk adskilt, både av praktiske årsaker og at elevmentorene og elevene i disse tilfellene ikke har hatt samme mulighet til daglig omgang som der hvor mentor og mentorklasse har vært geografisk samlokalisert i hverdagen.

For kull 2 har det også vært rekruttert Vg3-elever til mentorer, noen elever har dermed vært mentorer to år på rad. Ved en skole er Vg3-elever og tidligere mentorer trukket inn i ressursgruppa som bindeledd mellom elevmentorene og ressursgruppa.

Motivasjonen for å bli mentor er sammensatt. Flere rapporterte at de hadde et ønske om å lette overgangen fra grunn- til videregående opplæring for nye elever, bidra til godt klassemiljø og være med å utgjøre en forskjell. Noen har også blitt motivert av et ønske om å gjøre mer ut av det enn hva mentorene gjorde for dem, mens andre trakk frem egne motiver, som å bli kjent med nye folk. Flere av mentorene som ble intervjuet i 2018 fortalte også at de selv hadde hatt positive erfaringer med mentorordningen og Drømmeskolen da de var nye på Vg1. Det var særlig hybel- og internatboere som rapporterer om dette.

Mentorenes rolle og betydning for skolen og mentorklassene er av informantene ved skolene vurdert som viktigst i perioden rundt skolestart. Engasjementet hos elevmentorene synes også å avta noe ut over skoleåret. Flere lærere ga uttrykk for at dette må sees som en naturlig utvikling, ettersom behovet for elevmentorene er størst når Vg1-klassene er nye. Flere rapporterte også at det ved yrkesfaglige studieretninger har vært utfordrende å koordinere felles treffpunkt mellom mentorene og mentorklassene grunnet avviking av ulike praksisperioder. Flere elevmentorer etterlyste bedre forståelse fra sine egne faglærere om behovet for å bruke tid på Drømmeskolen, samt bedre informasjon fra ressursgruppen til lærere som ikke er på Vg1 om elevmentorenes rolle og forpliktelser.

Mentorenes engasjement har variert, både mellom skoler og internt på skoler. Mens noen har vært nærmest selvgående og utvist et stort engasjement for oppgaven, har andre hatt behov for tettere oppfølging for å holde trykket oppe. Vi har sett eksempler hvor leder i ressursgruppen har sendt vennlige påminnelser og oppmuntringer til mentorene om å oppsøke mentorklassen. Til dette er både snap-chat, sms og messenger blitt brukt. Det er også eksempler på kontaktlærere som har invitert mentorene med på sosiale tilstelninger i mentorklassen. Det virker å være en sammenheng mellom elevmentorenes engasjement og hvilken oppfølging de får fra ressursgruppen, lærere og øvrige i skolen.

Det synes å være bred enighet om at mentorenes egnethet og personlighet i form av å være utadvendt, leken og pliktoppfyllende, er viktige suksesskriterier for Drømmeskolen. Ved syv av 11 skoler snakket lærerne og ledelsen uoppfordret om at mentorene vokser på oppgaven, og ved fire skoler mente flere

til og med at mentorene er den gruppen som har hatt størst utbytte av tiltaket i form av mestringsfølelse og bekreftelse.

4.2.2 Ressursgruppen

Ressursgruppen har det overordnede ansvaret for implementering og drift av Drømmeskolen på egen skole, det vil si planlegge og følge opp lærere og mentorer. Den er ansvarlig for å finne elever som passer til å bli elevmentorer, og gi dem opplæring og veiledning. Ressurspersoner som jobber med det psykososiale miljøet på skolen er naturlige deltakere i ressursgruppen, blant annet rådgivere og helsesøster, i tillegg til ledelse, lærere og elevmentorer. Der hvor både Drømmeskolen og Nærværsteam prøves ut skal det sitte er representant fra Nærværsteam i ressursgruppen. (Veileder for Ressursgruppen, Voksne for Barn)

Alle skolene har hatt kontaktlærere og elevmentorer representert i ressursgruppene. For kull 2 hadde åtte skoler ledelsen representert i ressursgruppen, hvorav tre skoler rektor. Ressursgruppene har i all hovedsak vært ledet av elevinspektør, miljøkoordinator eller pedagogisk leder.

For andre år med gjennomføring fant vi at ressursgruppene møttes jevnlig ved ni av skolene. Samtidig fant vi at ressursgruppelederne ved fem av skolene opplevde å bli sittende noe alene med ansvaret og arbeidet. At ressursgruppene ved enkelte skoler ikke lyktes i å møtes jevnlig forklares med høyt arbeidspress eller at ressursgruppede medlemmer har vært bortreist på møtetidspunktet. De ressursgruppelederne som opplevde å bli alene med arbeidet opplevde også noe lavt engasjement når det gjelder møter, planlegging og gjennomføring av drømmeskoleaktiviteter. Ved tre skoler uttrykte imidlertid ressursgruppeleder at de lyktes bedre skoleåret 2017-2018 enn året før. Dette tilskrives bedre planlegging og tydeligere rollefordeling.

Ved skoler som er lokalisert på mer enn et sted har ressursgruppene fremstått som noe fragmentert. To skoler søkte denne utfordringen løst ved å opprette egne ressursgrupper for de ulike skolestedene. Ved en av skolene syntes dette å fungere godt, mens ved den andre skolen syntes organiseringen å være utydelig både for elevmentorer og lærere ved den ene avdelingen.

Tid er en knapphetsressurs som stadig ble nevnt av informantene i ressursgruppene begge år. Det har med noen unntak vært lite eller ingen ekstra ressurser til gruppede medlemmene. Dette kan ha vært med å påvirke et noe dalende engasjement for Drømmeskolen ut over i skoleåret.

Ved halvparten av skolene uttrykte elevmentorene for kull 2 at samarbeidet med ressursgruppen kunne ha vært tettere. Tilbakemeldingene var tilsvarende for kull 1. De ressursgruppene som lyktes bedre andre år fordelte ansvarsområder innad i gruppene, blant annet ved at en person hadde hovedansvar for kontakten med elevmentorene. De hadde også jevnlig møter med elevmentorene.

4.2.3 Opplæring av elevmentorer, ressursgruppe og kontaktlærere

Ressursgruppen er ansvarlig for opplæringen av elevmentorene. Opplæringen skal skje i løpet av mars/april, helst utenfor skolens område og skal sikre forståelse av de mest grunnleggende elementene i tiltaket, og gi rom for refleksjon og planlegging. Ressursgruppen skal gjennomføre møte med kontaktlærere og elevmentorer i juni, samt ha gjennomgang med kontaktlærere før gjennomføring av, og oppfølging etter, gjennomført Drømmeklassen 1 (DK1). Hvert år inviteres de voksne i ressursgruppen til erfaringsamling i regi av Voksne for Barn, mens noen elevmentorer fra deltakerskolene inviteres til erfaringsamling for elevmentorer. (Voksne for Barn)

Våren 2016 var representanter for ressursgruppene og elevmentorene ved samtlige skoler på opplæring i regi av Voksne for Barn. Skolene gjorde ikke påfallende endringer fra år 1 til år 2 ut over at opplæringen kom tidligere i gang år to. Ressursgruppene på alle skolene tok ansvar for den interne opplæringen av elevmentorene. De har gjennomgått sentrale elementer ved å være elevmentor og gjennomgått øvelsene Drømmeklassen 1, Drømmeklassen 2, temasamlinger og andre aktiviteter. Før år to med Drømmeskolen holdt fem av skolene opplæring over to dager, med overnatting, mens seks skoler hadde dagsopplæring utenfor skoleområdet. Elevmentorene ga uttrykk for at opplæringen skapte sosialt samhold, og gjorde dem tryggere på mentorrollen og de praktiske oppgavene de skulle gjennomføre. Særlig var mentorene fornøyde med overnattingstur.

Representanter fra samtlige skolers ressursgrupper var på erfaringsamling i regi av Voksne for Barn. Et utvalg av mentorer fra samtlige skoler var også på mentorsamling. Disse samlingene har blitt verdsatt, og mentorene presiserte at de både ble motivert og fikk ideer til aktiviteter som de kunne gjennomføre i klassene sine. Det fremkommer av prosessevalueringen at overrassingseffekten av erfaringsamlingene har vært noe begrenset, både hva gjelder samlingene for ressursgruppene og elevmentorene. Sitatet under, som er fra et gruppeintervju med elevmentorer som diskuterer erfaringsamlingen, illustrerer dette:

OBJ 1: Men sa du, jeg må bare spørre, du vet vi skulle ha sånn at vi formidlet det videre. Gjorde vi det?

OBJ 2: Nei.

OBJ 1: Til de andre elevmentorene.

OBJ 2: Nei det gjorde dere ikke til oss.

OBJ 1: For det var jo veldig dumt i så fall.

OBJ 3: Jo, jeg tror jeg gjorde det, gjorde jeg ikke det?

OBJ 2: Nei dere gjorde ikke det.

OBJ 3: Å ja.

OBJ 1: De har en nettside og.(...) Ja. Alt ligger ute på den siden.

OBJ 2: Serr?

OBJ 1: Ja.

OBJ 2: Hvorfor fikk ikke vi visst av det?

OBJ 1: Ja det syns jeg er og dumt, for jeg tenker på det nå, for at jeg visste jo ikke det før vi var på samlingen. Og det er veldig bra, altså det er sikkert 1000 leker.

OBJ 3: Serr? Er det flere leker?

OBJ 1: Ja masse leker, som er veldig bra fordi det er så mye forskjellig.

Opplæringen av kontaktlærere har fremstått som noe mer varierende for år to enn år en. For år to ble det ut fra hva prosessevalueringen viser, i liten grad gjennomført systematisk opplæring av kontaktlærere i regi av ressursgruppene. Ved et fåtall av skolene rapporterte kontaktlærerne at det ble avholdt kortere opplæringsmøter med kontaktlærerne høsten 2017, her illustrert ved et sitat fra en lærer; «Nei, vi hadde vel noe informasjonsmøte sånn kjapt i høst. Om hva som kom til å skje. Med at vi skulle inn i klassene og, ja, litt sånn generelt. Ikke så mye mer enn det».

Lærerne mottok veilederheftet, eller dette ble gjort tilgjengelig, men ikke alle satte seg inn i dette. Det var ikke alle kontaktlærerne som var kjent med at det fins ressurser tilgjengelig i perm eller på Voksne for Barn sine nettsider. Ved et mindretall av skolene ble det gjennomført planleggingsmøter mellom elevmentorer og kontaktlærere før gjennomføring av Drømmeklassen 1 og 2. Voksne for Barn har informert om at de besøkte samtlige skoler høsten 2017, men dette besøket ble ikke nødvendigvis oppfattet som opplæring av kontaktlærere.

4.2.4 Drømmeklassen 1 og 2

Drømmeklassen 1 gjennomføres i Vg1-klassene ved skolestart. Det er tilrådet å sette av tre timer til opplegget. Målet er å legge til rette for at elever og ansatte sammen skal komme frem til en felles oppfatning av hva som er viktig for å skape et godt læringsmiljø for alle, og hva man skal gjøre for å komme dit. Drømmeklassen 2 er en totimers prosess som gjennomføres tidlig i nytt semester (januar/februar).

Voksne for Barn anbefaler at elevmentorer, kontaktlærere og representanter fra ressursgruppen sammen planlegger gjennomføring av Drømmeklassen, og avklarer hvem som skal ha ansvar for hva. Elevmentorene og kontaktlærerne forventes å ha vært gjennom opplæring. Kontaktlærere og elevmentorer forbereder de første skoledagene sammen.

Voksne for Barn anbefaler at kontaktlærer og ressursperson leder prosess i klasserommet og at elevmentorene er til stede som gode forbilder og deltakere i øvelsene. Elevmentorene kan få ansvar for enkeltøvelser dersom de er forberedt på å lede prosesser, men voksenpersoner skal lede og kvalitetssikre prosessen. Kontaktlærerne har ansvar for oppfølging i klassen etter aktivitetene.

Drømmeklassen 1 og 2 er blant kjerneelementene i Drømmeskolen. Aktivitetene som gjennomføres er direkte rettet mot å etablere et godt psykososialt miljø i klassen, gjøre elevene bedre kjent, skape opplevelse av trygghet og en positiv atmosfære i klassemiljøet og på skolen. Dette kommer til uttrykk både i veiledningsheftene, og gjennom intervjuer med ansatte og elever ved de elleve intervensjonsskolene. Et sentralt virkemiddel i Drømmeklassen 1 er å utforme Drømmeklasseplakaten, der elevene i fellesskap formulerer og prioriterer sentrale verdier/regler for det psykososiale miljøet i klassen. Drømmeklassen 2 fungerer som en underveisvurdering av klasse- og læringsmiljøet midtveis i skoleåret, holdt opp mot målene som ble formulert på plakaten ved oppstart.

Med utgangspunkt i erfaringer fra skoleåret 2016-2017, hvor flere elevmentorer rapporterte at de opplevde å ha fått stort ansvar for gjennomføringen av Drømmeklassen, reviderte Voksne for Barn veilederne slik at det ble lagt større vekt på ressursgruppens og kontaktlærers rolle. Tilsvarende ble mentorenes ansvar tonet ned. Denne endringen finner vi igjen i prosessevalueringen.

Alle skolene gjennomførte Drømmeklassen 1 i alle Vg1-klasser for skoleåret 2017-2018, og med unntak av tre klasser, gjennomførte også alle skolene Drømmeklassen 2. Ved to tilfeller skyldtes manglende gjennomføring at klassen eller kontaktlærer ikke var til stede da opplegget ble gjennomført. I et tilfelle ønsket ikke mentorene å gjennomføre Drømmeklassen 2 fordi de opplevde å ikke bli respektert i mentorklassen sin. I dette tilfellet kjørte ressursperson og kontaktlærer Drømmeklassen 2 uten elevmentorer.

Data fra begge år viste at godt samarbeid mellom kontaktlærere og elevmentorer i forkant av gjennomføringen var sentrale suksesskriterier for å lykkes med gode prosesser i klasserommet. Felles forarbeide synes derfor å være viktig å prioritere. Generelt ser samarbeidet mellom kontaktlærere og elevmentorer ut til å ha fungert godt. Den styrkede betoningen av kontaktlærers rolle og ansvar ble ved noen skoler løst ved at elevmentorene tok ansvar for gjennomføring av såkalte «icebreakere», før kontaktlærer eller ressursperson overtok styringen av gruppearbeidet som ledet frem til Drømmeklasseplakaten. Enkelte elevmentorer uttrykte i intervju en irritasjon over det de opplevde som å bli degradert til hjelper eller assistent for kontaktlærer. De som uttrykte dette hadde selv opplevd hvordan mentor for dem året før hadde opptrådt, og hadde forventet samme rolle som mentor selv. Skuffelsen som disse mentorene opplevde, ser ut til å ha resultert i noe lavere motivasjon for videre mentoroppgaver. Sentralt vil derfor være å ikke redusere mentorenes ansvar og selvstendige oppgaver, og på den måten redusere den nødvendige motivasjonen og kreativiteten som mentorrollen fordrer. Ved skolene som lyktes godt, var rollefordelingen tydelig, samtidig som mentorene fikk anledning til å bidra aktivt inn i prosessene, uten at det var tvil om at kontaktlærer hadde ansvaret.

Drømmeklasseplakaten synes å oppfattes som det mest sentrale pedagogiske virkemiddelet i Drømmeklassen 1. Plakaten kan forstås både som prosess og produkt. Prosessen med å utarbeide plakaten 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 læringsmiljøet. Prosessen refereres i hovedsak til som nyttig av både elever, elevmentorer og lærere/ansatte. Plakaten er samtidig et produkt, på den måten at verdiene/normene som klassen enes om blir konkretisert og formulert. Den skal henges opp i klasserommet og være gjenstand for jevnlig oppfølging og refleksjon. Det har variert betydelig hvordan oppfølgingen av plakaten har blitt ivaretatt. Vi fant eksempler hvor plakaten hang i klasserommet, men det var også elever og lærere som ikke husket hvor den var, som fortalte at den var blitt borte, eller at den var tatt ned. Langt fra alle hadde fast klasserom, og mange klasser hadde derfor ikke noe naturlig fysisk sted å henge den. Når plakaten, som det fysiske produktet av Drømmeklassen 1, forsvinner, etterlater det et inntrykk av at verdiene som uttrykkes der likevel ikke var så viktige. Faren ved dette er at prosessen snarere kan fremstå som et tomt spill.

Ressursgruppens rolle i planlegging og gjennomføring av Drømmeklassen en og to fremstilles som sentral i veiledningsmateriellet. Prosessevalueringen viser at det i hovedsak var kontaktlærere, ressursgruppeledere og elevmentorer som deltok aktivt på aktiviteten i klasserommene. Ressursgruppemedlemmer har også i intervjuene uttrykt at forventningen om at de skal være til stede ved gjennomføringen av Drømmeklassen var vanskelig å imøtekomme. En kontaktlærer som også satt i ressursgruppen sa det sånn;

Men det er noe med den organiseringen som vi, for eksempel det med at, at ressursgruppa skal ha et sånt ansvar som dem foreslår, det ser vi ikke, altså hvis jeg skulle ha vært inne i 20 klasser og gjennomført det, det er bare ikke gjennomførbart. Jeg har ikke rom til det. Nei i hvert fall på store skoler, tenker at det, det, så der var vi tidlig ute og sa at vi gjør det ikke sånn.

Og så har vi en utvidet kontaktlærerordning sånn at for oss er det helt naturlig at kontaktlæreren er, er sentral.

Ved de større skolene er antallet Vg1-klasser i seg selv et uttrykk for at dette var vanskelig å gjennomføre i praksis når oppleggene skal gjennomføres parallelt på trinnet.

I første delrapport (2017) bemerket vi at noen Vg1-elever ved enkelte skoler ikke ble omfattet av Drømmeskole-aktivitetene. Det gjaldt særlig innføringsklasser for fremmedspråklige elever. Andre gjennomføringsår erfarte vi at fem skoler hadde inkludert innføringsklassene i Drømmeklassen (ikke alle skoler har innføringsklasser), og ved tre av disse var tilbakemeldingene at dette hadde vært vellykket. Ved disse skolene opplevde vi at mentorer som var spesielt positive, reflekterte og utadvendte hadde blitt «håndplukket» for å følge innføringsklassene. Vårt inntrykk var også at disse elevmentorene vokste på oppgaven og opplevde at de hadde fått til mye tross språklige utfordringer og kulturforskjeller. Vellykket inkludering av innføringsklassene og elever med særskilte behov i Drømmeskolemodellen handler, slik vi opplevde det, i stor grad om prioritering og tilrettelegging av ressursgruppe og skoleledelse.

4.2.5 Aktiviteter ut over Drømmeklassen 1 og 2

I veiledningsmaterialet og opplæringen legger Voksne for Barn vekt på at elevmentorene skal arrangere aktiviteter utover Drømmeklassen en og to både for mentorklassen og for skolen som helhet.

Vår evaluering viste at elevmentorene ved alle intervensjons-skolene tok imot og møtte Vg1-elevne første skoledag år to av implementeringen. Videre ble det gjennomført temasamlinger ved åtte av de 11 skolene, men i variert omfang. Ved en skole gjennomførte mentorene hele tre temasamlinger i løpet av skoleåret i tillegg til Drømmeklassen en og to. Mentorene ved denne skolen trakk frem at temasamlingene er noe likt oppbygd, og at elevene derfor gikk litt lei. Ved to av skolene som ikke kjørte temasamlinger, gjorde mentorene andre aktiviteter med elevene. Elevene på Vg1 er i liten grad bevisst på forskjellen mellom Drømmeklassen 1, Drømmeklassen 2, temasamlinger, «icebreakere» og lek og aktiviteter. Flere elever refererte i intervju blant annet til temasamlingene som «leker og aktiviteter».

Ut over første skoledag, Drømmeklassen 1 og 2 og temasamlinger, er det opp til elevmentorene å planlegge og arrangere aktiviteter, enten for sin mentorklasse eller for hele skolen. Av datamaterialet fant vi at mentorene ved de fleste skolene hadde gjennomført et bredt spekter av aktiviteter; leker i kantina, quiz, kahoot, halloween-feiring, juleverksted, spise julegrøt eller frokost med mentorklassen, markere valentinsdag, jule- og påskeavslutning, grilling, vaffeldag i kantina, utdeling av boller eller pepperkaker i kantina og markering av verdensdagen for psykisk helse. Flere steder besøkte mentorene jevnlig mentorklassene i klassens time. Ved åtte skoler noterte vi oss at elevmentorene aktivt ble benyttet som ambassadører for skolen, eksempelvis ved hospitering og skolebesøk av grunnskole-elever og på foreldremøter både for egen skole og grunnskolene. Mentorene var også avbildet i skolebrosjyrer og ble aktivt brukt i profilering av skolens arbeid med det psykososiale miljøet.

Den viktigste begrensningen på aktiviteter som elevmentorene gjennomførte synes å være knapphet på tid, både for mentorklassen og mentorene selv. Økonomi er også en begrensende faktor, men det

later til at mentorene stort sett fikk grønt lys fra ressursgruppen for å gjennomføre tiltak som koster lite penger, som for eksempel å steike vafler. Ved de fire intervensjons-skolene som har flere avdelinger var det praktiske utfordringer knyttet til at mentorene måtte reise til mentorklassen sin.

Aktivitetene som elevmentorene satte i gang, og engasjementet de viste, synes etter alt å dømme å ha hatt trivselsskapende og integrerende effekt for klasse- og skolemiljøet. Vi sitter dog igjen med et visst inntrykk av at engasjementet var noe lavere år to enn år en, blant annet kommer dette til uttrykk i intervjuer av både kontaktlærere og elever. Dette kan skyldes at nyhetens interesse hadde lagt seg og at mentorene som var med helt i starten var bevisst på at de drev nybrottsarbeid. Det kan også skyldes at ikke alle skolene klarte å holde oppmerksomheten på Drømmeskolen og elevmentorene tilstrekkelig oppe.

4.3 Tiltakslojalitet nærværsteam

4.3.1 Organisering av nærværsteamet (NT)

NT skal være et tverrfaglig team bestående av helsesøster, sosialpedagogisk rådgiver og oppfølgingstjenesten (OT). En i teamet skal ha koordinatorfunksjon som det er knyttet stillingsressurs til gjennom prosjektet. Intensjonen med NT er at teamene skal bestå av ulike fagpersoner og at disse skal arbeide tett sammen og dra veksler på hverandres kompetanser.

Sammensetningen av teamene ved de seks intervensjonsskolene har vært relativt stabil. OT og helsesøster har inngått i alle teamene og, med unntak av ett, har også alle teamene hatt med rådgiver. Fem team har utvidet med representant fra ledelsen, PPT, NAV og/eller miljøkoordinator. Skolene har ikke skilt mellom sosialpedagogisk rådgiver og karriereveileder, noe som må sees i lys av begrensede rådgiverressurser. I forbindelse med prosjektet fikk de seks skolene som skulle prøve ut Nærværsteam tilført en 50 % stilling som skulle koordinere teamet. Særlig første året var det usikkerhet på skolene om hva koordinatorressursen skulle brukes til, men for fire av skolene ble koordinatorressursen lagt til OT-rådgiver. Særlig i de fylkene der OT-rådgiver ikke var en del av (lokalisert i) skolen, førte koordinatorstillingen til at OT-rådgiveren kom tettere på skolene.

År to rapporterte alle skoler, med unntak av en, at teamene hadde etablert seg og fungerte bedre enn første år. Positive forhold som ble trukket frem var økt fokus på elever, bedre utnyttelse av hverandres kompetanse og bedre struktur. Samtidig var teamene fortsatt avhengige av nøkkelpersoner, og sårbare for endringer i personalet. Sykemelding hadde for eksempel medført at arbeidet i et av teamene hadde stoppet opp. Endringer har imidlertid også vært positive, og et team erfarte at nytt medlem kom inn og skapte ny giv i teamet.

Fra prosjektets side er det lagt opp til at Nærværsteamet skulle bruke OT sitt elektroniske saksbehandlersystem OTTO, det eneste tilgjengelige saksbehandlersystemet for elevtjenesten. Ingen av teamene har brukt OTTO fullt ut. Årsaker som ble trukket frem av informantene var utfordringer knyttet til tilgang, tilgjengelighet og helsesøsters taushetsplikt. Flere team-medlemmer ga uttrykk for at de savnet et system for oversikt og dokumentasjon. Fire team hadde løst mangelen på felles system ved å lage egne systemer, deriblant Excel-dokumenter som ble delt mellom medlemmene.

Tilbakemeldingene var at det er behov for et nasjonalt system som hele elevtjenesten kan benytte, og som samtidig ivaretar krav til datasikkerhet og personvern.

Medlemmene i Nærværsteamene deltok på møter med den øvrige elevtjenesten, i møtefora som eksisterte før etablering av Nærværsteam. Sammensetningen av disse foraene varierte, men typisk møtte ledelse, rådgivere og PPT. Med innføring av Nærværsteam ble OT og helsesøster en del av de koordinerte tjenestene rundt elevene. Fokus i disse andre foraene er gjerne orientert rundt pedagogiske tilpasninger, vedtak og diagnoser. Ved to av skolene var det fortsatt i 2018 uklare grenser mellom ressursteam/elevtjeneste og Nærværsteamets sine ansvarsområder. Nærværsteamet var i stor grad lagt oppå den eksisterende strukturen uten en justering av denne.

Team-medlemmenes samarbeid med andre aktører fulgte i hovedsak velferdssamfunnets sektorgrenser. Mens det i hovedsak var helsesøster som hadde kontakt med BUP og fastleger, var det OT som hadde kontakt med NAV. Vi har få holdepunkter for å si at et bedre samarbeid internt i teamet har ført til bedre samarbeid ut mot eksterne aktører.

4.3.2 Nærværarbeid i praksis

Nærværarbeid handler om struktur (samlokalisering og åpen dør), rutiner (fraværsoppfølging, overgangsarbeid, faste møter og informasjonsarbeid), verktøy (Kidscreen, OTTO) og organisering (sammensetning, rollefordeling og samarbeid med resten av skolen). I tillegg angår nærværarbeid den faktiske samhandlingen og daglige praksis i skolehverdagen rundt elevene. Fagpersonene/profesjonene som utgjør Nærværsteam skal jobbe tett sammen, dra veksler på hverandres kompetanse og jobbe ut mot både resten av skolen (lærere og ledelse) og eksterne for best mulig kunne fange opp og følge opp elever med sammensatte behov som er målgruppen til Nærværsteamet.

Teamene brukte i starten mye tid og ressurser på å avklare roller og ansvarsområder, men rapporterte i 2018 at de i større grad var i stand til å nyttiggjøre seg hverandres kompetanse i arbeidet rundt målgruppen. Selv om ingen hadde knekt «den tverrfaglige samarbeidskoden» totalt, var de kommet lengre og hadde større oppmerksomhet rettet mot potensialet som ligger i tverrfaglig samarbeid rundt enkeltelever. I tilfeller hvor det for eksempel ble avdekket komplekse årsaker til fravær, rapporterte både team-medlemmer og elever i Nærværsteamets målgruppe verdien av tverrprofesjonell faglighet for å løse utfordringene. Team-medlemmer uttrykte at det ligger en trygghet i å kunne drøfte på tvers av fag og kompetanse, man lærer, kan få avlastning, spiller på lag og kan rette felles innsats heller enn å sitte på hvert sitt kontor og drive parallelloppfølging.

Det har vært stor variasjon knyttet til hvordan teamene kom i kontakt med elevene. I noen tilfeller kom saker opp i klasselærerråd eller møter i elevtjenesten/ressursteam, mens i andre tilfeller tok elever selv kontakt. Skoleåret 2016-2017 jobbet flere skoler med et tilmeldingsskjema etter modell fra en av skolene, men våren 2018 observerte vi at ingen skoler brukte dette gjennomgående, heller ikke skolen som hadde utviklet det. Team-medlemmene forklarte dette både med at skjemaet medførte at det ble tilmeldt for mange elever som egentlig ikke var Nærværsteamets målgruppe og at lærere opplevde skjemaet som for byråkratisk.

Brorparten av elevene ved skolene hadde ikke et aktivt forhold til Nærværsteam, og kun rundt 40 prosent av Vg1-elevne (både kull 1 og 2) svarte at de kjente til Nærværsteam. Dette til tross for at fem av seks Nærværsteam informerte om teamet blant annet ved å hilse på alle klassene ved skolestart, henge opp oppslag om teamet i klasserommet og dele ut brosjyre om teamene til elevene. Samtidig er vår opplevelse ut fra intervjuer med elever at terskelen for å ta kontakt med noen voksne er lav, og at elevene vet hvem de kan ta kontakt med på skolen hvis de ønsker hjelp. De nevnte i hovedsak lærer, helsesøster og rådgiver og i mindre grad OT og Nærværsteam.

En utfordring som ble trukket frem av både lærere og medlemmer av Nærværsteam var at teamene ikke i tilstrekkelig grad informerte kontaktlærerne om hva som skjer videre med elever som ble tilmeldt. Vi ser da tendenser til at det kan oppstå en holdning om «mine» og «dine» elever der hvor lærer som ikke hører noe anser ansvaret som overlatt til Nærværsteam. Målet bør være en situasjon med tilstrekkelig informasjon og en forståelse av at elevene er «våre». All den tid fravær er en stor risikofaktor med tanke på frafall synes det som en systemsvikt at de som jobber med oppfølging av elever ikke har tilgang til denne informasjonen uten å måtte gå via kontaktlærer. Dette understreker behovet for et system som sikrer kommunikasjonen og informasjon, ikke bare internt i Nærværsteamene, men også internt på hele skolen, med tanke på å få til en koordinert oppfølging av elever i risikozonen.

4.3.3 Samlokalisering og åpen dør (tilgjengelighet)

Nærværsteamet skal være samlokalisert og ha høy grad av tilstedeværelse. Dette skal sikre rask respons og en åpen dør som både elever og personale kan benytte seg av. Ekspertisen rundt psykososialt arbeid i skolen samles dermed, og teamet skal ha fokus på forebygging av frafall.

Kun to av seks team var samlokalisert andre skoleår. Tre team hadde rådgivere og OT samlokalisert, mens helsesøsters kontor var lokalisert i en annen del av skolebygget. Dette ble fremstilt som uheldig av både helsesøstre og øvrige team-medlemmer som kom med ulike beskrivelser av hvordan manglende samlokalisering bremset den daglige kommunikasjonen og samarbeidsflyten. Flere team var samlokaliserte med samarbeidspartnere som BUP, NAV og PPT, og beskrev dette som positivt, særlig ble nærhet til BUP og NAV beskrevet som positivt fordi terskelen inn til disse tjenestene ble lavere. Flere team ønsket seg et skjermet venterom hvor elevene kan sitte uten å være på utstilling i gangen.

Ved fem av skolene hadde teamene hatt et tydelig fokus på å organisere seg for å være tilgjengelige for elever og personale hele uken gjennom. Kun ved en skole erfarte vi at det var direkte lav tilgjengelighet, noe som hang sammen med utfordringer knyttet til å etablere teamet ved skolen. Flere elever fortalte at det kunne være rift om å treffe helsesøster, at åpningstiden var begrenset og at det ofte var kø. Kun ved en skole registrerte vi at helsesøsterressursen ble økt fra 2017 til 2018. Samtidig som skolehelsetjenestens sentrale betydning ble understreket av både elever, lærere, ledelse og øvrige team-medlemmer, fortalte både elever og helsesøstre at lav tilstedeværelse ved skolen fikk konsekvenser for tilmelding; «Jo mindre vi er på skolen, jo mindre trøkk blir det på døra etter hvert. For da blir de jo vant til at her er det ingen å kunne kontakte». Flere av helsesøstrene rapporterte at de etterstrebbde å være tilgjengelig for elevene ut over kontortiden. Flere åpnet opp for at elevene kunne ringe eller sende sms «hele døgnet».

Generelt erfarte vi at skolene hadde gjort mye for å sette Nærværsteam på dagsorden ved å informere og synliggjøre, blant annet ved å henge oppslag med bilde og telefonnummer av team-medlemmene. Et team hadde laget brosjyre mens et annet gikk rundt med navneskilt. Noen Nærværsteam satt i kantina i lunsjen.

4.3.4 Kartlegging av elever

Det skal gjennomføres spørreundersøkelse om helse og trivsel i alle Vg1-klasser tidlig høst, etterfulgt av oppfølgingssamtaler med elever hvor skåren indikerer at de sliter. Skåringen bygger på Kidscreen, et europeisk skjema om helserelatert livskvalitet innen skolehelsetjenester.

Ved fem av skolene gjennomførte helsesøster Kidscreen i alle (heller enn kun i utvalgte) klasser begge år. Alle gjennomførte også oppfølgingssamtaler i etterkant i prioritert rekkefølge. Der vi har tall har helsesøster anslått at omlag 25-35 prosent av elevene ble fulgt opp videre med bakgrunn i skåren fra Kidscreen. Helsesøstrene ga uttrykk for at Kidscreen er et godt verktøy for å få oversikt over elevene, fange opp de som sliter, og for å komme i kontakt med elevene og synliggjøre skolehelsetjenesten. Kartleggingen var imidlertid svært tidkrevende i en hverdag med oppfølging av øvrig ungdom ved skolen, og enkelte var ikke ferdig med oppfølgingssamtalene før over jul. En helsesøster uttrykte dette på følgende måte «Opplegget og ressursene passer ikke sammen». Erfaringene var at nytten for elevene sank jo lengre tid det tok fra selve kartleggingen og til oppfølgingen. Noen elever som ble innkalt husket rett og slett ikke hvorfor de hadde skåret som de hadde. En elev som hadde oppgitt å være ensom ble kontaktet av helsesøster uken etter og fikk oppfølging av både helsesøster og psykolog.

Arbeidsbyrden ved Kidscreen var en utfordring som kommer tydelig frem i prosessevalueringen. I prosjektrådet har det blitt diskutert om en digitalisering av skjemat kunne ha bidratt til å redusere arbeidsbyrden til helsesøster. Det skal dog ikke undervurderes at den manuelle gjennomgangen av skjemaene i seg selv har en verdi. Blant annet kan elevene ha skrevet kommentarer som går ut over selve skåringen. Disse kommentarene kan være sentrale for helsesøster i den totale vurderingen av hvorvidt en elev skal innkalles til samtale eller ikke. Dette beror på en forståelse av at det ikke utelukkende er sluttsammen av skåringene som ligger til grunn for hvorvidt eleven skal kalles inn til oppfølging. Vurderingen kan også tas i samråd med øvrige medlemmer av Nærværsteamet ut fra den samlede innsikten om eleven. Det er derfor viktig at en eventuell digitalisering av Kidscreen kombineres med å gi elevene mulighet for å skrive utfyllende kommentarer, samt at helsesøster fortsatt går inn i hvert enkelt skjema.

Selv om Kidscreen var helsesøsters område, og helsesøstrene var påpasselige med taushetsplikten, erfarte vi at kartleggingen var et viktig grunnlag som helsesøster tok med seg inn i møter både i Nærværsteam, øvrig elevtjeneste og klasselærerråd. Som en av dem uttrykte det: «...supplere uten å bryte taushetsplikten». Men selv om enkelte helsesøstre fant måter å ta informasjonen fra Kidscreen med inn i et bredere samarbeid på, vurderer vi at ulik forståelse og praktisering av taushetsplikten mellom de ulike profesjonene som virker i skolen er en potensiell utfordring for Nærværsteamene.

4.3.5 Fraværsoppfølging og frafallsforebygging

Den enkelte kontaktlærer innkaller elever med ugyldig fraværet til samtale. Hvis fraværet fortsetter kobles Nærværsteam inn med voksne som stiller krav, støtter og veileder. Begynnende fravær blir tatt tak i med en gang og teamet avdekker gjennom dialog årsaker til fravær. Nærværsteam gjennomfører også avklaringsmøter med eleven; Hva gjør det vanskelig å være på skolen? Hva kan Nærværsteamet gjøre? Målet er å få eleven tilbake på skolen og en opplevelse av å bli sett, ivaretatt og ikke gitt opp. Prosedyre: Fraværsoppfølging, avklaringsmøte, oppfølgingsplan og til slutt evt. sluttmelding.

De nye fraværsreglene som ble innført i 2016 er styrende for hvordan fravær har blitt fulgt opp i alle intervensjonsskolene-skolene. Dette har gjort det vanskelig å skille mellom betydningen av Nærværsteam isolert. Våre erfaringer fra feltarbeid tyder på at fraværstrutinene var bedre etablert i 2018 enn i 2017. Både kontaktlærere, rektorer og team-medlemmer fortalte at elevene må dokumentere fravær og at kontaktlærer må sende varsel til elev (og foreldre om under 18 år) ved høyt udokumentert fravær i god tid før fraværet når 10 prosent. Ved udokumentert fravær over 10 prosent i et fag, står eleven i fare for å miste vurderingen. Ved fravær mellom 10 og 15 prosent kan rektor, ved søknad, vurdere om eleven kan få karakter til tross for fraværet. Ved fem av skolene meldes elevene inn til Nærværsteam ved fravær over fem prosent. Lærerne som ble intervjuet overholdt i stor grad fraværsreglementet, men utviste samtidig fortsatt et visst skjønn.

Lærere, ledere og medlemmer av Nærværsteam rapporterte generelt at den individuelle oppfølgingen av elever som står i fare for å miste vurdering i fag har blitt tettere med ekstra prøver, kurs, hjemmeoppgaver og opplæring på skole heller enn i bedrift. Dette har også medført mer arbeid for kontaktlærerne. Det ble gjennomgående rapportert i intervju at fraværet er betydelig redusert etter den nye fraværsregelen ved alle skolene. Samtidig har de nye fraværsreglene skapt et stressmoment i skolehverdagen hvor syke elever møter opp på skolen og småsyke elever oppsøker lege for å få dokumentasjon på vanlig sykefravær som ellers ikke krever legebesøk. Det kom også opp en bekymring overfor Nærværsteamets målgruppe; at sårbare elever med kronisk sykdom, psykiske lidelser eller sammensatte utfordringer ikke klarer å dokumentere alt fraværet som gyldig. Disse står dermed i fare for å miste vurderingen i flere fag. Både rektorer, avdelingsledere og lærere rapporterte om en tendens til at fraværsregelen har medvirket til at de som tidligere akkurat ville ha klart seg nå dropper ut.

Et viktig element ved Nærværsteam er at avklaringsamtaler skal holdes så tidlig at det fortsatt skal finnes reelle alternativer for å fortsette opplæringen og ikke kun være en formalitet før sluttmelding. Våre studier viser at alle skolene, men med ulik systematikk, har utøvd frafallsforebyggende arbeid med dette som mål.

4.3.6 Overgangsarbeid

Nærværsteamet skal skape gode overganger mellom grunnskole og videregående opplæring gjennom bedre informasjon til elever og foreldre og bedre samarbeid med grunnskolene. Teamet skal, gjennom systematisk og rutinemessig samarbeid med rådgivere i grunnskole, sørge for gode overganger for elever som har utfordringer i grunnskolen og som opplever overgangen til videregående som vanskelig. Indikatorer: Fravær, karakterer og helseoppfølging i grunnskolen.

Skolenes samarbeid med grunnskolene har blitt mer utstrakt i løpet av prosjektperioden. Ved tre av skolene besøkte Nærværsteamene rutinemessig 10. klassene og informerte elever og/eller lærere om videregående opplæring. En skole besøkte også foreldremøter på 9. trinn, mens en hadde etablert overgangsarbeid i 8. trinn. Tre skoler hadde også etablert rutiner for å fange opp såkalte «gråsoneelever», dvs: Nærværsteam får en liste over elever som rådgiver i ungdomsskoler er bekymret for, med risiko for høyt fravær, lave skoleprestasjoner (karakterer), eller som vil ha behov for ekstra oppfølging. Helsesøstrene rapporterte også at de samarbeidet med helsesøstrene i ungdomsskolen om elever som hadde behov for bistand av skolehelsetjenesten. Det manglet imidlertid rutiner for dette overgangsarbeidet.

Både rektorer og medlemmer av Nærværsteam rapporterte at de fant overgangsarbeidet viktig og nødvendig, men uttrykte samtidig at de kunne bli enda bedre på dette, og at nettopp overgangsarbeid bør gis mer oppmerksomhet fremover. En utfordring i overgangsarbeidet er geografisk avstand mellom videregående opplæring og de omkringliggende grunnskolene. Vi fant at overgangsarbeidet var klart mest omfattende i ungdomsskoler som ligger nært den videregående skolen.

4.4 Tiltaksintegrering

Tiltaksintegrering viser til i hvilken grad tiltakene har slått rot i organisasjonen, grad av engasjement og oppslutning blant elever, lærere, rektorer og andre knyttet til tiltakene og de involvertes ønske om å videreføre tiltakene. En av de viktigste forutsetningene for å lykkes med implementering av tiltak i skolen er en aktiv skoleledelse som i kraft av sin posisjon forbereder organisasjonen og legger forholdene til rette for gjennomføring og vedlikehold (Larsen 2017). Felles beslutningstaking sikrer forankring hos deltakere og fører gjennomgående til bedre implementering (Durlak og DuPre, 2008). Vi har gjennom prosessevalueringen sett både på forankring i ledelse og i organisasjonen ellers. Når det gjelder forankring i ledelsen, er det grunn til å anta at denne til en viss grad er påvirket av endringer i skolens ledelse i løpet av prosjektperioden. Tre av skolene som implementerte begge tiltakene (tiltaksgruppe TG 2), opplevde skifte av rektor i løpet av første året.

4.4.1 Forankring av Drømmeskolen i ledelsen

For andre år med implementering fant vi at Drømmeskolen var synlig i planverkene til ni av 11 skoler (halvårsplaner, utviklingsplaner, årsplaner, aktivitetsplaner og virksomhetsplaner). Selv om synligheten varierte og enkelte representanter fra ledelsen uttrykte at de stadig måtte repetere

hvordan Drømmeskolen skulle implementeres, erfarte vi at aktivitetene var bedre integrert i planverk i andre år sammenliknet med første år.

Tilgang til ressurser kan fortelle noe om i hvilken grad et tiltak prioriteres i organisasjonen, og kan derfor påvirke implementeringskvalitet og tiltakslojalitet. I hovedsak fant vi at det var kontaktlærerne som inngikk i ressursgruppene som fikk tilført ekstra ressurs. Denne varierte fra fem prosent i en skole til en eller to prosent i andre, mens enkelte skoler opererte med et kronetillegg. Ved fire skoler fikk ikke kontaktlærerne tilført ekstra ressurs for å være med i ressursgruppen. For øvrige medlemmer i ressursgruppen ble deltakelse der ansett som en del av stillingen. Ved en av skolene fikk alle kontaktlærerne tilført 1 prosent ressurs for Drømmeskolen. Majoriteten av lærere opplevde tilførselen av ressurser som symbolsk, da tilførselen ikke samsvarte med arbeidsmengden. Skoleledelsen rapporterte samtidig at de fant det viktig å sette av ressurser for å anerkjenne Drømmeskolen.

Ingen skoler hadde satt av midler til Drømmeskole-aktiviteter på egen budsjettpost, men tilbakemeldinger viste vilje til å bruke midler i form av mindre beløp knyttet til aktiviteter i regi av elevmentorene. Alle skolene hadde også brukt betydelig med midler til opplæring (for eksempel overnattingstur) og deltakelse på regionale og nasjonale samlinger i regi av Voksne for Barn. Ressursgrupped medlemmene og lærerne opplevde ikke skolenes ressursbruk som tilstrekkelig for å dekke inn for arbeidsmengden. Drømmeskolen kom dermed gjerne på toppen av ordinære arbeidsoppgaver.

Synlighet i organisasjonen i form av hvordan tiltaket gis oppmerksomhet i skolens hverdag (avsatt tid på fellesmøter og avdelingsmøter) kan si noe om hvilken støtte Drømmeskolen har hos skolens ledelse. Vårt inntrykk er at oppmerksomheten på fellesmøter var større skoleåret 2016-17 enn skoleåret 2017-2018. Mønsteret synes å være at det ble lagt mindre vekt på Drømmeskolen etter at Drømmeklassen 1 var ferdig gjennomført. For siste skoleår fant vi at Drømmeskolen var tema på fellesmøter ved fire skoler, mens det sjelden eller aldri var tema ved de resterende skolene. Begrunnelser for dette var at det til enhver tid var mange viktige saker som skulle opp og at Drømmeskolen ikke var like relevant for hele staben. Dette er ikke i tråd med helskoletilnærmingen som tiltaket er tiltenkt å ha. Ved de skolene som hadde større oppmerksomhet rundt tiltaket gjennom hele skoleåret, pekte representanter fra ledelsen på betydningen av kontinuitet og synlighet for å holde Drømmeskolen levende. En skole jobbet bevisst med forankring ved å bruke elementer fra Drømmeskolen både på fellesmøter i kollegiet og på foreldremøter.

Ved en skole fortalte en gruppe kontaktlærere at de i liten grad opplevde at Drømmeskolen var på agendaen andre år. Dette begrunnet de med at skolen nå hadde størst fokus på Vurdering for Læring⁴. Under følger et utdrag av samtalen;

- **INT-2:** Men sånn på møter, enten, dere har vel noen personalmøter hele skolen og så har dere på hvert studiested, snakkes det om Drømmeskolen nå eller nærværsteam?
- **OBJ:** Nei.

⁴ Vurdering for læring er en nasjonal satsing som har pågått siden 2010 og som alle fylkeskommunene deltar i. Målet med satsingen er at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål (udir.no).

- **OBJ-2:** Veldig lite. For nå er vi med på et nytt sånn der VFL, Vurdering for læring. Så det er nå det som fokuseres på nå da. Sånn at, nei det snakkes kjempelite om det. Det var veldig mye fokus når vi startet opp og så
- **OBJ:** VFL, VFL.

Også informanter ved andre skoler trakk frem at de hadde fokus på Vurdering for læring. Til tross for at enkelte ressursgruppemedlemmer etterlyste mer engasjement hos ledelsen, erfarte vi generelt at det var entusiasme for Drømmeskolen ved at ledelsen ved alle skolene var positive og vurderte tiltaket som verdifullt i kraft av å sette trivsel og klassemiljø på dagsorden, og ved å tilby et sett med konkrete verktøy. Skoleledelsen påpekte at systematisering av arbeid med trivsel og klassemiljø gav kontinuitet og de ga uttrykk for å være fornøyde med mentorordningen, og understreket at ansvarliggjøring av elever gjennom mentorrollen var positiv. Særlig der hvor man tidligere i liten grad hadde benyttet elever som en ressurs i det psykososiale arbeidet ble dette opplevd som en stor verdi som skolene ønsket å bygge videre på.

4.4.2 Forankring av nærværsteam i ledelsen

Vi fant at Nærværsteam i begrenset grad var en del av skolenes planverk, men er av den oppfatning at dette ikke må tolkes som manglende forankring i ledelsen. Det ble vist til at Nærværsteam er en løpende struktur uten klare milepæler og at man derfor ikke har aktiviteter som det er naturlig å legge i en plan. Vi fant eksempler hvor Nærværsteam var nevnt i planverk, men hvor tiltaket likevel var dårlig forankret hos ledelsen, og vi fant eksempler hvor teamet ikke var nevnt, men hvor rektor møtte på team-møtene eller rutinemessig fikk møtereferater. Det var i tillegg store endringer i ledelsen på flere av skolene, ved tre av skolene sluttet rektorene som hadde meldt dem på prosjektet.

Med unntak av ved en skole, var Nærværsteam jevnlig oppe i fellesmøter, men oppmerksomheten rundt teamene i fellesfora avtok utover skoleåret. Ved fem av seks skoler informerte Nærværsteam elevene om teamet. Det ble i liten grad problematisert av ledelse eller team-medlemmer at kun 40 prosent av Vg1-elevne kjente til teamet. Dette fordi elevene visste hvem de kunne henvende seg til, og fordi det var en forståelse av at de som hadde behov for oppfølging visste hvor teamet befant seg. Denne oppfatningen ble understøttet av elevene vi intervjuet.

Ved fire av seks skoler uttrykte rektor og avdelingsledere tydelig entusiasme for Nærværsteamets tilstedeværelse. Rektorene trakk frem forhold som mer systematisk og helhetlig oppfølging av elever med sammensatte behov, bedre samhandling og bedre overgangsarbeid. Ved de to skolene hvor rektor og øvrig ledelse var noe mer avmålt, hadde teamene generelt ikke funnet formen på samarbeidet eller gjort en rolleavklaring opp mot øvrige strukturer av elevtjenestene.

4.4.3 Oppslutning om Drømmeskolen i organisasjonen

Gjennom prosessevalueringen studerte vi også oppslutning om Drømmeskolen hos elever, elevmentorer og lærere. Oppslutning kan komme til uttrykk både gjennom holdninger (hvilke vurderinger aktørene gjør) og handlinger (hva aktørene gjør).

Andre år med intervjuer fant vi elever som var positive til drømmeskoleaktivitetene ved et flertall av skolene. Det var størst oppslutning om aktivitetene rundt skolestart, og ved alle skolene var det elever

som mente at bli-kjent-aktivitetene og Drømmeklassen 1 hadde positiv betydning for klassemiljøet. Flere fortalte at Drømmeskolen bidro til å gi dem en god skolestart og bli raskere kjent med og trygg på klassekameratene. Elever fortalte i intervju i 2018 at det ble snakket lite om Drømmeskolen utenom Drømmeklassen 1 og 2, og mange opplevde at elevmentorene i liten grad var synlige ut over de planlagte aktivitetene. Vi fant også elever som etterlyste flere mer uformelle treffpunkt med elevmentor i løpet av skoleåret. Flere uttrykte at de satte pris på relativt enkle aktiviteter som at mentoren stakk innom klasserommet, slo av en prat eller gjennomførte en enkel lek eller aktivitet sammen med klassen. Ved fem skoler fant vi også elever som var av den oppfatning at Drømmeskolen ikke hadde utgjort noen forskjell for klassemiljøet. Disse elevene opplevde i stor grad klassemiljøet som godt, og beskrev Drømmeklassen 2 som unødvendig og langtekkelig. Kun enkelte elever uttrykte direkte motstand mot Drømmeskolen.

Selv om Vg1-elevne var klar over muligheten, fant vi ingen eksempler på elever som oppsøkte elevmentorer fremfor kontaktlærer dersom de hadde behov for noen å snakke med. Unntaket var praktiske spørsmål som angikk fag. Vi fant enkelte eksempler på elevmentorer som hadde oppsøkt enkeltelever som de oppfattet som ensomme, men samtidig fant vi at elevmentorene fant det utfordrende å vurdere hvorvidt det var riktig å ta kontakt med medelever som for eksempel satt alene i kantina.

Prosessevalueringen har vist at kontaktlærernes holdninger til Drømmeskolen, og deres relasjon til elevmentorene, spilte en nøkkelrolle for vellykket implementering. Vi har sett betydelig variasjon i kontaktlæreres oppslutning, både mellom og innenfor skolene. Samtidig har vi sett en tendens til mindre motstand i 2018 enn i 2017. Jevnt over opplevde lærerne, i likhet med elevene, at nytten ved Drømmeskolen var størst rundt skolestart. Det ble også trukket frem som positivt at Drømmeskolen er et felles tiltak som setter klassemiljø på dagsorden på hele skolen, og som gir elevene et rom for å uttrykke hvordan de har det. De lærerne som var positive til Drømmeskolen syntes ikke at aktivitetene tok for mye tid.

Flere lærere etterlyste imidlertid mer tid til opplæring og planlegging, både sammen med mentorene og med kollegiet. Det ble blant annet pekt på ønske om å diskutere felles mål for hele skolen, og viktigheten av at lærerne kunne innholdet tilstrekkelig og fikk det «under huden». Da ville de også ha bedre forutsetninger for å lede og støtte mentorene i Drømmeklassen 1 og 2, og ta ansvar mellom øktene. Noen, både lærere og elevmentorer, trakk frem at det også er viktig at øvrige faglærere har tilstrekkelig kunnskap og Drømmeskolen og kan bruke ulike verktøy i sine elevgrupper. Eksempler som ble trukket frem var at det kan være svært dårlig læringsmiljø i fag som samler elever fra ulike klasser og til og med ulike programområder, og at bruk av Drømmeskolen kunne ha bidratt til å skape bedre og tryggere miljø. Det var også skoler som har vurdert å bruke Drømmeskolen inn mot påbyggingsklasser som samler yrkesfagelever fra ulike skoler i regionen på Vg3-nivå.

På skoler som har internat, hybelhus eller mange hybelboere fant vi at både lærere og elever var spesielt positive til drømmeskolen.

Ved om lag halvparten av skolene fant vi lærere som var avmålte eller kritiske. Ved tre skoler vurderte lærere Drømmeskolen som overflødig da de hadde få elever i klassene, jobbet tett sammen i de praktiske fagene uansett eller hadde så bra miljø av det ble oppfattet som unødvendig bruk av tid. Noen ga uttrykk for at Drømmeskolen ikke tilfører noe nytt da fokus på klassemiljø og relasjoner allerede ligger i lærerens mandat, mens enkelte lærere opplevde Drømmeskolen som et tiltak som

passer best for elevgrupper som i utgangspunktet er reflekterte, verbale og selvsikre. Noen yrkesfaglærere syntes det hadde vært praktisk utfordrende grunnet avvikling av yrkespraksis som ikke sammenfaller mellom Vg1 og mentorene. Noen lærere forklarte også manglende oppslutning med ytre faktorer som ombygging, samlokaliserings- og flytteprosesser.

Gjennom prosessevalueringen fant vi en viss tendens til at lærere på fag med stor andel gutter, som bygg- og anleggsgag, elektro og TIP opplevde mindre verdi av Drømmeskolen, overflødighet og utfordringer med å engasjere elevene, mens lærerne på jentedominerte fag som helse- og oppvekst uttrykte tilsvarende større grad av entusiasme og nytteverdi. De elevene som uttrykte skepsis var også i all hovedsak gutter. Utvalget er imidlertid for lite for å kunne fastslå at kjønn spilte en rolle for oppslutning.

Samlet sett fant vi betydelig oppslutning blant lærerne til mentorordningen. Flere kontaktlærere var bevisst sin rolle og betydning overfor mentorene. Elevmentorene var også vare for kontaktlærernes holdninger, og enkelte rapporterte at det har vært vanskelig å gjøre en god jobb i møte med uengasjerte kontaktlærere. De få mentorene som hadde negative erfaringer uttrykte at dette gjorde dem utrygge, og de understreket samtidig betydningen av å ha støttende kontaktlærere for å være trygge i mentorrollen. Flere mentorer etterlyste også bedre forståelse fra egne kontaktlærere for at de måtte ut av egen undervisning for å kunne gjøre Drømmeskole-aktiviteter.

4.4.4 Oppslutning om Nærværsteam i organisasjonen

Prosessevalueringen viste blandet oppslutning om Nærværsteam hos lærere. Noen var godt kjent med teamet og trakk frem at etableringen har vært viktig for samarbeidet om oppfølgingen av elever med sammensatte utfordringer, og som står i fare for å slutte på skolen. Andre kjente ikke til teamet, og ved en skole trakk lærerne frem at teamet ikke fungerte og at de kontaktet rådgiver, helsesøster eller OT direkte.

Blant Vg1-elevene som ble trukket tilfeldig ut til intervju for å snakke om Drømmeskolen og Nærværsteam, var det få som hadde hørt om Nærværsteam, og ingen som rapporterte å ha oppsøkt teamet. Alle hadde imidlertid hørt om helsesøster og rådgiver og visste hvordan de skulle kontakte disse. De elevene som hadde vært hos helsesøster eller rådgiver opplevde å ha utbytte av dette, men enkelte skulle gjerne hatt mer tid med helsesøster og ga uttrykk for at helsesøster var lite tilgjengelig.

Blant Vg1-elevene som har vært i kontakt med Nærværsteam, og som ble trukket ut til intervju på den bakgrunn, fant vi også eksempler på elever som ikke visste hva Nærværsteam var. Det var sjelden at elevene visste hvilken stilling de voksne som de hadde hatt kontakt med var i, med unntak av helsesøster. De fleste elevene uttrykte imidlertid at de hadde fått god hjelp av vedkommende (gjerner nevnt ved navn) som de hadde vært i kontakt med.

4.5 Synergier mellom tiltakene

Seks av intervensjonsskolene implementerte både Drømmeskolen og Nærværsteam. Det har vært en intensjon at begge tiltakene sammen skulle bidra til å trygge overgangen for elevene inn i videregående og bidra til mer tilstedeværelse, opplevelse av tilhørighet og styring av relasjoner mellom ansatte og elever og mellom elevene. Som et ledd i å bidra til koblinger og synergier mellom Drømmeskolen og

Nærværsteam ble det ved prosjektets start understreket at det skulle sitte en representant fra Nærværsteamet i ressursgruppen for Drømmeskolen. Våren 2017 hadde fem av skolene en slik kobling mellom Nærværsteam og Drømmeskolen. Året etter, våren 2018, hadde fremdeles fem skoler en eller flere medlemmer fra Nærværsteamet i ressursgruppen, mens den siste skolen hadde felles regelmessige møter mellom ressursgruppen og Nærværsteamet.

Til tross for at personkoblingen var til stede, fant vi i liten grad at skolene klarte å koble tiltakene sammen. Ved alle skolene var det representanter fra Nærværsteam og ledelse som rapporterte at de i mindre grad enn ønsket hadde klart dette, selv om de så at en tettere kobling kunne hatt en merverdi. En rådgiver sa «Nei, det er ingen konflikter [mellom Drømmeskolen og Nærværsteam], men ikke så mye synergi heller».

Samtidig var det ved enkelte skoler informanter som mente at Drømmeskolen og Nærværsteam ble sett mer i sammenheng på skolen. En leder av en ressursgruppe sa: «vi har prøvd og vært litt bevisst på hvordan vi bruker Drømmeskolen inn i Nærværsteamet og finne de koblingene. Så der syns jeg vi har blitt litt flinkere å koble de sammen. Men jeg syns fortsatt det er litt, ja det er litt utfordrende». En koordinator for et av Nærværsteamene sa det på denne måten:

For det begynte sakte men sikkert å gå opp for meg at her er det jo mulig å henge det sammen. Men du kan si at jeg har ikke fått jobbet mye med det, men jeg har veldig troen på både Drømmeskoleprosjektet, Nærværsteamprosjektet, jeg har veldig troen, jeg håper vi fortsetter med begge delene. Og jeg ser at her er det et stort potensial for å koble de to opp mot hverandre, for det ene er veldig forebyggende og det andre er mer sånn spesifikt rettet mot de som trenger hjelp. Men du vil jo, gjennom å gjøre et godt forebyggende vil du jo veldig ofte avdekke problemer som du kan følge opp gjennom å bli mer spiss og, så jeg tror dem henger så godt sammen de der to.

Hovedinntrykket for de seks skolene som har implementert begge tiltakene er at de har hatt en formell kobling mellom tiltakene, men at de i liten grad har brukt det ene tiltaket inn som en ressurs i det andre.

4.6 Tanken om veien videre med tiltakene Drømmeskolen og Nærværsteam

Kanskje like viktig som selve implementeringsprosessen, er evnen til å opprettholde engasjement over tid (Larsen og Samdal, 2008). Vi har gjennom prosessevalueringen belyst hvordan skolene uttrykker ønske om å fortsette tiltaket etter forsøksperioden på tre år.

Når det gjelder Drømmeskolen var både lærere, rektorer, avdelingsledere og ressursgrupper i ti av 11 skoler av den formening at skolen kom til å videreføre mentorordningen, og da særlig knyttet til skolestart og velkomst for nye elever. Vi fant ingen eksempler på representanter fra ledelsen som var direkte negative til Drømmeskolen, men vi oppfattet allikevel en viss usikkerhet knyttet til hvorvidt skolene kommer til å fortsette etter prosjektperioden. Flere rektorer sa at de måtte evaluere først.

Ved flertallet av skolene fant vi at både ledelsen og lærere så for seg en oppmykning eller tilpasning av Drømmeskolen, hvor elementer kan brukes ved behov. Noen ønsket seg også mer variasjon, tilpasning

av ulike opplegg for ulike elevgrupper og mer kontinuitet gjennom flere og kortere økter enn Drømmeklassen 1 og 2 og temasamlingene. Noen uttrykte imidlertid en fare for at en oppmykning vil bety en pulverisering og gradvis utfasing. Dette fordi man ved å fjerne strukturene lar det bli opp til den enkelte lærer å benytte seg av elementene i tiltaket.

Rektorer ved fire av seks skoler uttrykte entusiasme overfor Nærværsteam og var tydelige på at de ønsket å fortsette med teamet og denne måten å (sam)arbeide på også etter prosjektets slutt. To av rektorene var mer i tvil. Delvis handlet dette om avhengigheten til ressursen på 50 prosent stilling som har lagt i prosjektet, men også det faktum at teamene ikke hadde funnet formen. Vi fant ingen klare formeninger blant lærerkollegiet om fortsettelse eller nedleggelse av Nærværsteam. Dette skyldes i stor grad at lærerne hadde for liten kjennskap til teamene og arbeidsformen deres.

4.7 Oppsummering

Ettersom systematisk implementering er viktig for å få effekter var implementeringen et hovedfokus i prosessevalueringen. Samlet sett viser prosessevalueringen at alle skolene jobbet med tiltakene i en eller annen form, og at de ulike aktørene i skolene generelt sett var positive til tiltakene. Det var også en del som gjerne ville fortsette etter prosjektet. En kan imidlertid stille seg spørsmålet om det ble systematisk nok, og om det nødvendige «trykket» på tiltakene ble opprettholdt over tid.

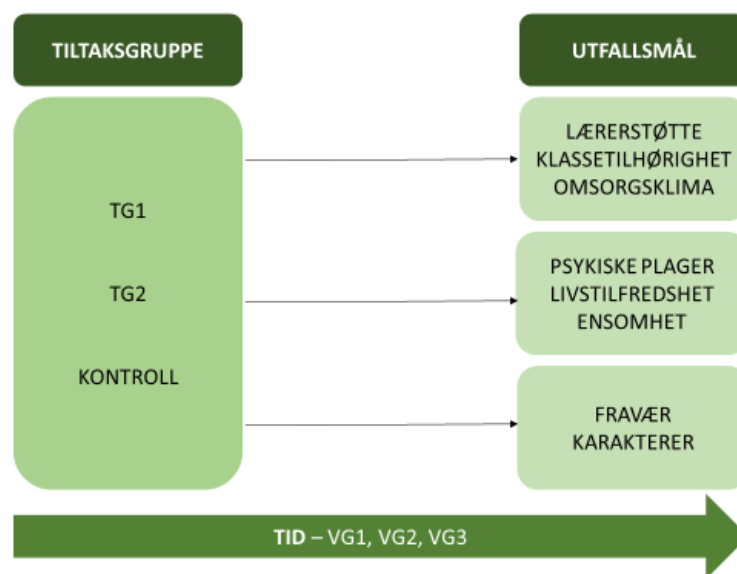
I tillegg til å synliggjøre informantenes erfaringer med tiltakene, var det en viktig målsetting å systematisere alle data fra prosessevalueringen for å kunne utvikle indikatorene for måling av tiltakslojalitet og tiltaksintegring til bruk i effektanalysen. På hver skole ble det gjennomført intervjuer med alle sentrale aktører med fokus på tiltaket. Dette ga rom for en triangulert tilnærming til å vurdere og gradere skolenes implementering. I det neste kapittelet skal vi først presentere effektevalueringen og deretter sammenhengen mellom effekt og implementeringen ved bruk av disse indikatorene.

5 EFFEKTEVALUERING

I dette kapitlet vil vi se på effektene av tiltakene på psykososialt miljø, psykiske helse, fravær, og karakterer for det første kullet i COMPLETE, det vil si de elevene som startet på videregående opplæring i august 2016. I effektevalueringen undersøker vi om skolene som har implementert Drømmeskolen (TG1) og skolene som har implementert både Drømmeskolen og Nærværsteam (TG2) har en ulik utvikling i utfallsmålene sammenlignet med kontrollskolene. I kapittel 6 vil vi kombinere de kvalitative og de kvantitative funnene ved å se på betydningen av implementeringen for effekten av tiltakene.

Følgende hypoteser er blitt testet og illustreres i figur 5.1.:

- Tiltakene har en positiv effekt på det psykososiale miljøet (lærer støtte, klassetilhørighet og omsorgsklima)
- Tiltakene har en positiv effekt på psykisk helse (psykiske plager, livstilfredshet og ensomhet)
- Tiltakene har positiv effekt på fravær og karakterer



Figur 5.1. Analysemodell basert på programteorien. Vi tester direkte effekter mellom tiltak og utfallsmål.

I det videre vil vi for hvert av utfallsmålene gjennomføre tre typer av statistiske analyser:

- Deskriptiv analyse. Denne viser hva som er gjennomsnittssvaret på de ulike utfallsmålene på alle måletidspunktene. Det presenteres egne tall for både TG1, TG2 og kontrollgruppen.
- Undersøke om det har vært en signifikant endring i skåren på utfallsmålet over tid. Dette vil bli gjort gjennom en t-test, og det vil gjennomføres separate analyser både for TG1, TG2 og kontrollgruppen.
- Effektanalyse. For å undersøke om tiltakene har hatt en effekt på utfallsmålene, bruker vi en multipl flernivå-analyse. For å se isolert på effekten av tiltakene, har vi kontrollert for sosioøkonomisk status og kjønn i analysen. Mer informasjon om analysen er beskrevet i vedlegg 1, *Utfyllende beskrivelse av metoden*. På grunn av lav statistisk styrke og mulige Type II-feil i denne studien, som beskrevet i kapittel 2.6, må estimatene tolkes med forsiktighet.

Tabell 5.1 Effektanalyser for alle utfallsmål, testet separat og kontrollert for kjønn og sosioøkonomisk status

		Faste effekter														Tilfeldige effekter					
		Tid			Sosioøkonomisk status		Kjønn	Tiltaksgruppe		Interaksjonsledd mellom tid og tiltak						Flernivå-resultater					
Utfallsmål		Konstant	VG1	VG2	VG3	Middels god råd	God råd	Jente	TG1	TG2	VG1# TG1	VG1# TG2	VG2# TG1	VG2# TG2	VG3# TG1	VG3# TG2	Skole	Klasse	Individ	Residual	
Klassetilhørighet	Koeffisient	3,77***		-0,17***	-0,12	0,25***	0,36***	-0,04	-0,02	-0,05			0,06	-0,02	-0,01	0,05	Varians	0,01	0,04	0,20	0,34
N = 3,682	Standardfeil	0,09		0,05	0,07	0,06	0,05	0,03	0,09	0,09			0,06	0,06	0,08	0,08	Standardfeil	0,01	0,01	0,01	0,01
Lærerstøtte	Koeffisient	3,6***		-0,01	0,05	0,17**	0,29***	-0,23***	-0,05	0,04			0,04	-0,03	-0,09	-0,09	Varians	0,02	0,02	0,27	0,37
N = 3,664	Standardfeil	0,01		0,03	0,07	0,06	0,06	0,03	0,11	0,1			0,06	0,06	0,08	0,08	Standardfeil	0,01	0,01	0,02	0,01
Omsorgsklima	Koeffisient	3,78***		-0,05	0,04	0,12*	0,25***	-0,12***	-0,07	0,03			0,05	-0,03	-0,06	-0,06	Varians	0,01	0,02	0,25	0,28
N = 3,555	Standardfeil	0,09		0,04	0,06	0,05	0,05	0,03	0,1	0,1			0,06	0,06	0,07	0,07	Standardfeil	0,01	0,01	0,02	0,01
Psysiske plager	Koeffisient	1,91***	0,11***	0,05	0,21***	-0,31***	-0,44**	0,51	-0,01	-0,03	-0,01	-0,03	0,13	0,13	0,07	0,06	Varians	0,01	0,01	0,30	0,26
N = 5,799	Standardfeil	0,07	0,03	0,04	0,05	0,04	0,04	0,03	0,07	0,07	0,05	0,04	0,05	0,05	0,07	0,06	Standardfeil	0,00	0,00	0,01	0,01
Livstilfredshet	Koeffisient	2,67***	-0,09**	-0,08*	-0,15***	0,25***	0,45***	-0,22***	-0,01	0,02	0,02	0,02	0,03	-0,02	0,07	0,07	Varians	0,00	0,01	0,20	0,19
N = 5,730	Standardfeil	0,06	0,03	0,03	0,05	0,04	0,04	0,02	0,06	0,06	0,04	0,04	0,04	0,04	0,06	0,06	Standardfeil	0,00	0,00	0,01	0,00
Ensomhet	Koeffisient	2,55***	0,08*	0,08	0,08	-0,33***	-0,50***	0,22***	-0,01	0,02	0,01	-0,08	0,01	0,02	0,05	0,00	Varians	0,00	0,02	0,32	0,25
N = 5,706	Standardfeil	0,07	0,03	0,04	0,05	0,04	0,04	0,03	0,07	0,07	0,05	0,04	0,05	0,05	0,06	0,06	Standardfeil	0,00	0,01	0,01	0,01
Snittkarakter	Koeffisient	3,98***		-0,05	0,07	0,03	0,04	0,23***	0,06	-0,05			0,07	0,03	-0,02	-0,05	Varians	0,01	0,08	0,47	0,15
N = 3,827	Standardfeil	0,1		0,03	0,04	0,05	0,05	0,04	0,12	0,11			0,04	0,04	0,05	0,05	Standardfeil	0,01	0,02	0,02	0,00
Fråvar timer	Koeffisient	15,67***		2,23*	4,44**	-3,2*	-4,95***	0,17	-0,36	-1,58			1,39	-1,02	1,68	0,96	Varians	0,40	17,53	131,59	193,24
N = 3,770	Standardfeil	1,7		1,09	1,51	1,33	1,31	0,77	1,56	1,47			1,44	1,39	1,83	1,83	Standardfeil	2,26	4,72	9,18	6,57
Fråvar dager	Koeffisient	5,54***		0,09	0,1	-1,49**	-1,91***	0,97***	0,15	0,55			-0,62	-0,05	0,48	0,80	Varians	0,57	2,52	21,04	22,87
N = 3,770	Standardfeil	0,72		0,38	0,53	0,48	0,47	0,29	0,76	0,73			0,50	0,48	0,64	0,64	Standardfeil	0,43	0,70	1,38	0,82

*p < 0,05, ** p < 0,01, ***p < 0,001
N angir antall observasjoner for hvert utfallsmål
angir interaksjon mellom tid og tiltak

Tabell 5.1 viser resultatene av effektanalysen for alle utfallsmålene. Disse analysene er gjort for én og én utfallsvariabel, slik at resultatet av en analyse kan leses av horisontalt. Effekten leses av i feltet «Interaksjonsledd mellom tid og tiltak», markert i grått.

5.1 Effekt og utvikling i målene på det psykososiale miljøet

Det psykososiale miljøet ble operasjonalisert gjennom å ta utgangspunkt i følgende tre utfallsmål; lærerstøtte, klassetilhørighet og omsorgsklima. Data som er benyttet er hentet fra spørreundersøkelsene fra våren 2017, våren 2018 og våren 2019. Utviklingen fra skolestart til våren 2017 er tidligere rapportert i delrapport 1 fra COMPLETE-prosjektet og resultatene vil ikke bli presentert i denne rapporten.

5.1.1 Lærerstøtte

Lærerstøtte ble målt ved hjelp av fem påstander om lærerne med svaralternativene «Helt uenig», «Uenig», «Verken enig eller uenig», «Enig» og «Helt enig». Blant annet ble elevene spurt om deres opplevelse av lærerne, for eksempel «Lærerne gir meg valgmuligheter». Elevenes svar på de fem spørsmålene ble gjort om til én variabel, slik at et høyere tall tolkes som mer opplevd lærerstøtte. Det gjennomsnittet som er mulig å oppnå strekker seg fra verdien 1 til 5 (Black og Deci, 2000).

Som vist i tabell 5.1 fant vi ikke en signifikant effekt av tiltakene på lærerstøtte over tid når vi sammenlignet med kontrollgruppen.

Tabell 5.2 og figur 5.2 viser elevenes utvikling i lærerstøtte over tid fra vår Vg1 til Vår Vg3 for TG1, TG2 og kontrollgruppen. Resultatene viser at elevene i alle grupper i gjennomsnitt opplevde god lærerstøtte våren 2017 (gjennomsnittskår fra 3,69 – 3,81). Fra vår Vg1 til vår Vg3 var det en svak reduksjon i lærerstøtten. Denne nedgangen er signifikant for TG1 og TG2.

5.1.2 Klassetilhørighet

Klassetilhørighet ble målt ved fire påstander om klassen og det å gå på skolen, med svaralternativene «Helt uenig», «Uenig», «Verken enig eller uenig», «Enig» og «Helt enig». Blant annet ble elevene spurt om deres opplevelse av klassen, f.eks. «Elevene i klassen min liker å være med hverandre». Elevenes svar på de fire spørsmålene ble gjort om til én variabel, slik at et høyere tall tolkes som bedre opplevd klassetilhørighet. Det gjennomsnittet som er mulig å oppnå strekker seg fra verdien 1 til 5 (Torsheim, Wold og Samdal, 2000).

Som vist i tabell 5.1 fant vi ikke en signifikant effekt av tiltakene på klassetilhørighet over tid når vi sammenlignet med kontrollgruppen.

Tabell 5.2 og figur 5.2 viser elevenes utvikling i klassetilhørighet over tid fra vår Vg1 til Vår Vg3 for TG1, TG2 og kontrollgruppen. Gjennomsnittet for opplevd klassetilhørighet er i den øvre enden av skalaen, og fra Vg1 til Vg3 var det kun svært små endringer i skåren. Fra vår Vg1 til vår Vg3 var det en svak reduksjon i klassetilhørighet for TG1.

5.1.3 Omsorgsklima

Omsorgsklima ble kartlagt ved hjelp av 13 påstander om forholdet til lærerne, der svaralternativene var «Helt uenig», «Uenig», «Vet ikke», «Enig» og «Helt enig». Et eksempel på hva elevene ble spurt om er «Lærerne er snille med elever». Som for både lærerstøtte og klassetilhørighet ble elevenes svar på spørsmålene gjort om til én variabel, slik at et høyere tall tolkes som bedre opplevd omsorgsklima. Det gjennomsnittet som er mulig å oppnå strekker seg fra verdien 1 til 5 (Newton og kollegaer, 2007).

Som vist i tabell 5.1 fant vi ikke en signifikant effekt av tiltakene på omsorgsklima over tid når vi sammenlignet med kontrollgruppen.

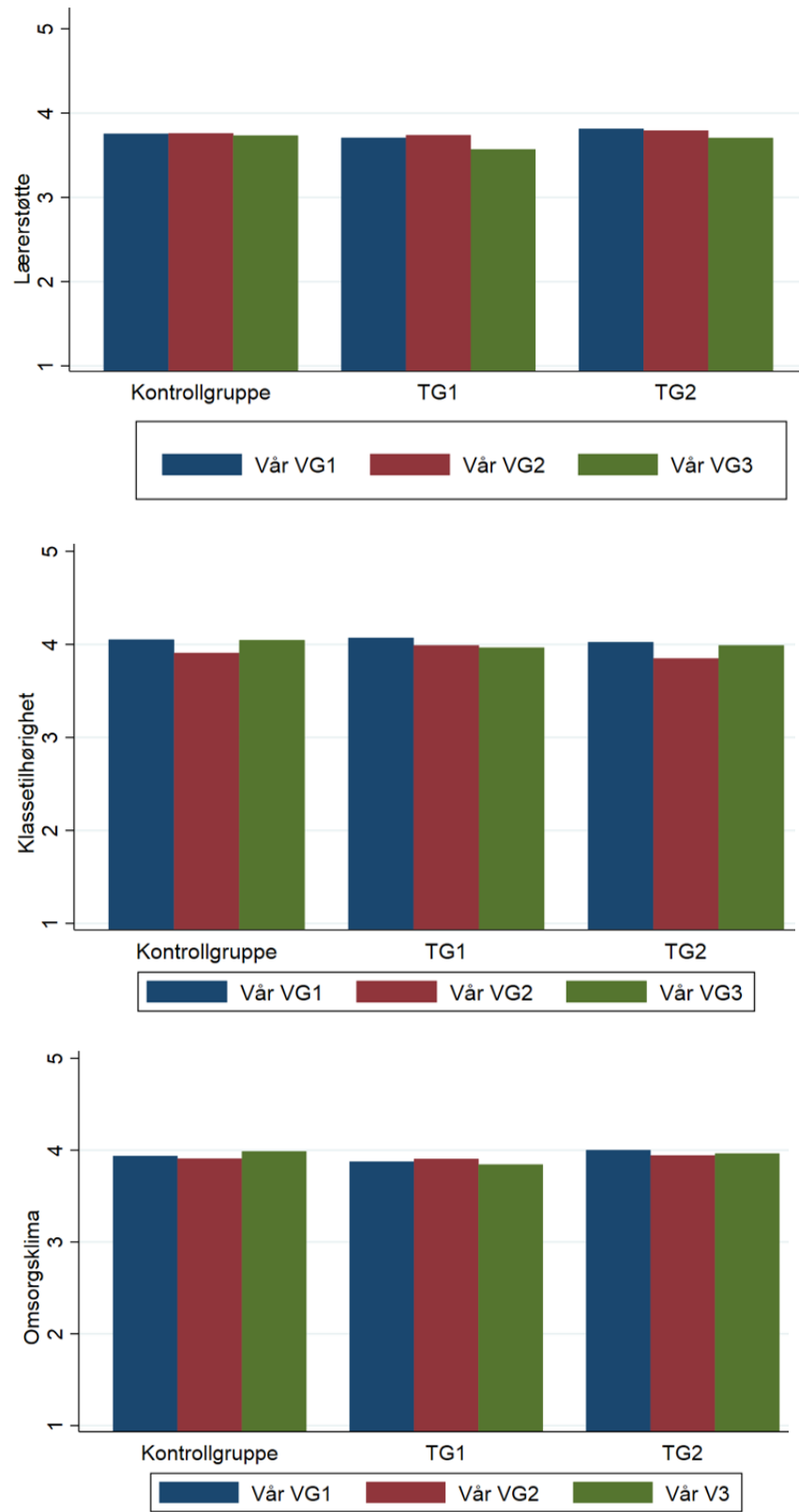
Tabell 5.2 og figur 5.2 viser elevenes utvikling i omsorgsklima over tid fra vår Vg1 til Vår Vg3 for TG1, TG2 og kontrollgruppen. Gjennomsnittet for opplevd omsorgsklima er relativt høyt for alle gruppene, og endrer seg ikke signifikant over tid.

Tabell 5.2 Utviklingen i lærerstøtte, klassetilhørighet og omsorgsklima fra Vår Vg1 til Vår Vg3. Fordeling etter tiltaksgruppe

Variabel	Gruppe	Vår Vg1		Vår Vg2		Vår Vg3		Vår Vg1- Vår Vg3 endring
		n	gj.sn (sa)	n	gj.sn (sa)	n	gj.sn (sa)	
Lærerstøtte	Kontroll	430	3,76 (0,81)	293	3,76 (0,93)	124	3,73 (0,89)	-0,03
	TG1	558	3,69 (0,84)	432	3,74 (0,80)	290	3,57 (0,87)	-0,19*
	TG2	774	3,81 (0,77)	482	3,79 (0,85)	296	3,71 (0,79)	-0,10*
Klassetilhørighet	Kontroll	436	4,05 (0,81)	297	3,91 (0,87)	127	4,05 (0,73)	0,00
	TG1	594	4,07 (0,72)	438	3,99 (0,75)	292	3,97 (0,73)	-0,10*
	TG2	771	4,02 (0,71)	488	3,85 (0,80)	293	3,99 (0,70)	-0,03
Omsorgsklima	Kontroll	415	3,94 (0,77)	280	3,91 (0,85)	123	3,99 (0,77)	0,02
	TG1	568	3,87 (0,73)	423	3,91 (0,71)	289	3,84 (0,73)	-0,03
	TG2	747	4,00 (0,73)	466	3,94 (0,76)	289	3,96 (0,71)	-0,04

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

*Indikerer signifikansnivå på 0,05



Figur 5.2 Nivå av gjennomsnittlig opplevd lærerstøtte, klassetilhørighet og omsorgsklima over tid i de tre tiltaksgruppene

5.2 Effekt og utvikling i målene på psykisk helse

Psykisk helse ble operasjonalisert ved følgende tre utfallsmål; psykiske plager (angst og depresjon), livstilfredshet og ensomhet. Data som ble benyttet er hentet fra spørreundersøkelsene fra skolestart, våren 2017, våren 2018 og våren 2019.

5.2.1 Psykiske plager (Angst og depresjon)

Psykiske plager ble målt ved hjelp av fem plager som er symptomer på angst og depresjon (f.eks. «Vært stadig redd og engstelig» og «Følt deg nedfor og trist»).. Elevene ble bedt om å oppgi om de har vært plaget med noe av disse de siste 14 dagene. De gitte svarkategoriene var «Ikke plaget», «Litt plaget», «Ganske plaget» og «Veldig plaget». Den mulig skåren på psykiske plager strekker seg dermed fra 1 til 4, og en økning i skåren innebærer en økning i omfanget av psykiske plager (Tambs og Moum, 1993).

Som vist i tabell 5.1 fant vi ikke en signifikant effekt av tiltakene på psykiske plager over tid når vi sammenlignet med kontrollgruppen.

I tabell 5.3 og figur 5.2 gis det en nærmere oversikt over utviklingen i psykiske plager fra skolestart til Vg3 for TG1, TG2 og kontrollgruppen. Ved skolestart lå gjennomsnittet på målet for psykiske plager i intervallet fra 1,74 (TG2) til 1,84 (kontroll). Vi fant at omfanget av psykiske plager økte statistisk signifikant fra skolestart til vår Vg3 både for TG1, TG2 og kontrollgruppen.

5.2.2 Livstilfredshet

Livstilfredshet ble målt med ni utsagn om livet (f.eks. «Livet mitt går bra) der elevene ble bedt om å svare hvor ofte de har følt seg slik i løpet av de siste ukene, fra «Aldri», «Av og til», «Ofte» til «Nesten alltid». Den mulig skåren på livstilfredshet strekker seg dermed fra 1 til 4, og en økning i skåren innebærer en forbedring av livstilfredsheten (Huebner, 1991).

Som vist i tabell 5.1 fant vi ikke en signifikant effekt av tiltakene på livstilfredshet over tid når vi sammenlignet med kontrollgruppen.

I tabell 5.3 og figur 5.2 gis det en nærmere oversikt over utviklingen i livstilfredshet fra skolestart til Vg3 for TG1, TG2 og kontrollgruppen. Ved skolestart lå nivået på livstilfredshet i intervallet fra 2,90 (kontroll) til 2,96 (TG2). Vi fant en signifikant nedgang i livstilfredshet blant elever i kontrollgruppen.

5.2.3 Ensomhet

Ensomhet ble målt ved seks utsagn om hvordan elevene hadde det (f.eks. «Jeg føler meg ofte ensom»): Svarkategoriene gikk fra «Ikke i det hele tatt», «I liten grad», «I noen grad», «I ganske stor grad» og «I svært stor grad». Den mulig skåren på ensomhet strekker seg således fra 1 til 5 og en økning i skåren innebærer mer ensomhet (Kraft og Loeb, 1997).

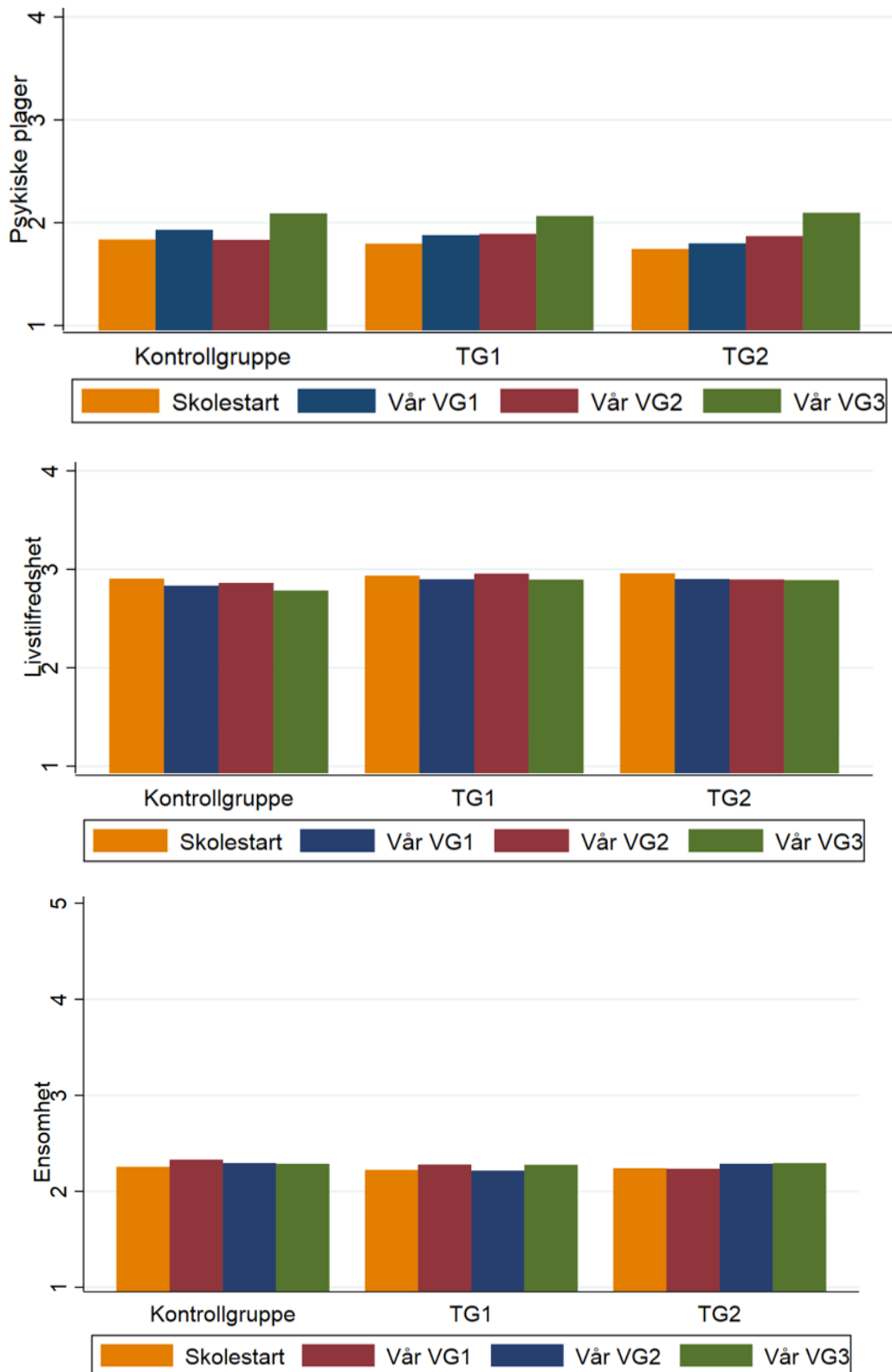
Som vist i tabell 5.1 fant vi ikke en signifikant effekt av tiltakene på ensomhet over tid når vi sammenlignet med kontrollgruppen.

I tabell 5.3 og figur 5.2 gis det en nærmere oversikt over utviklingen i ensomhet fra skolestart til våren på Vg3 for TG1, TG2 og kontrollgruppen. Ved første-måling lå nivået på ensomhet i intervallet fra 2,21 (TG1) til 2,25 (kontroll). Vi fant ingen signifikant endring i ensomhet over tid for noen av gruppene.

Tabell 5.3 Utviklingen i psykisk plager (angst og depresjon), livstilfredshet og ensomhet fra Skolestart til Vår Vg3. Fordeling etter tiltaksgruppe

Variabel	Gruppe	Skolestart (SS)		Vår Vg1		Vår Vg2		Vår Vg3		SS-Vg3 endring
		n	gj.sn (sa)	n	gj.sn (sa)	n	gj.sn (sa)	n	gj.sn (sa)	
Psykiske plager (Angst og depresjon)	Kontroll	490	1,84 (0,82)	441	1,93 (0,85)	308	1,83 (0,78)	138	2,09 (0,82)	0,25**
	TG1	684	1,78 (0,78)	597	1,86 (0,80)	438	1,89 (0,79)	305	2,06 (0,76)	0,28**
	TG2	887	1,74 (0,79)	768	1,80 (0,78)	493	1,87 (0,82)	310	2,09 (0,83)	0,35**
Livstilfredshet	Kontroll	490	2,90 (0,64)	431	2,83 (0,70)	304	2,86 (0,68)	228	2,78 (0,68)	-0,12*
	TG1	676	2,94 (0,66)	587	2,91 (0,68)	432	2,95 (0,71)	406	2,89 (0,65)	-0,05
	TG2	871	2,96 (0,64)	767	2,90 (0,65)	489	2,90 (0,67)	457	2,89 (0,67)	-0,07
Ensomhet	Kontroll	478	2,25 (0,78)	434	2,33 (0,80)	295	2,29 (0,80)	139	2,29 (0,78)	0,04
	TG1	662	2,21 (0,78)	585	2,26 (0,77)	435	2,21 (0,78)	306	2,28 (0,81)	0,07
	TG2	866	2,24 (0,79)	768	2,23 (0,77)	485	2,29 (0,78)	305	2,29 (0,81)	0,05

n = antall elever som har svart på indikatoren, gj.sn=gjennomsnittlig verdi, sa=standard avvik
*Indikerer signifikansnivå på 0,05, **, ** indikerer signifikansnivå på 0,001



Figur 5.2 Utviklingen i psykisk plager (angst og depresjon), livstilfredshet og ensomhet fra skolestart til Vår VG3 for kontrollgruppen, TG1 og TG2.

5.3 Effekt og utvikling i målene på fravær og karakterer

Informasjon om fravær og karakterer ble hentet fra fylkenes registerdata, og informasjonen ble første gang hentet etter at elevene hadde fullført Vg1, deretter etter Vg2 og etter Vg3.

5.3.1 Fravær

Som vist i tabell 5.1 fant vi ikke en signifikant effekt av tiltakene elevenes fravær over tid når vi sammenlignet med kontrollgruppen.

I tabell 5.4 og figur 5.3 vises utviklingen i timefravær og dagsfravær fra Vg1 til Vg3 for TG1, TG2 og kontrollgruppen. For alle gruppene var det en signifikant økning i timesfraværet, mens det er kun i TG1 at det har vært en signifikant økning i dagsfraværet.

5.3.2 Karakterer

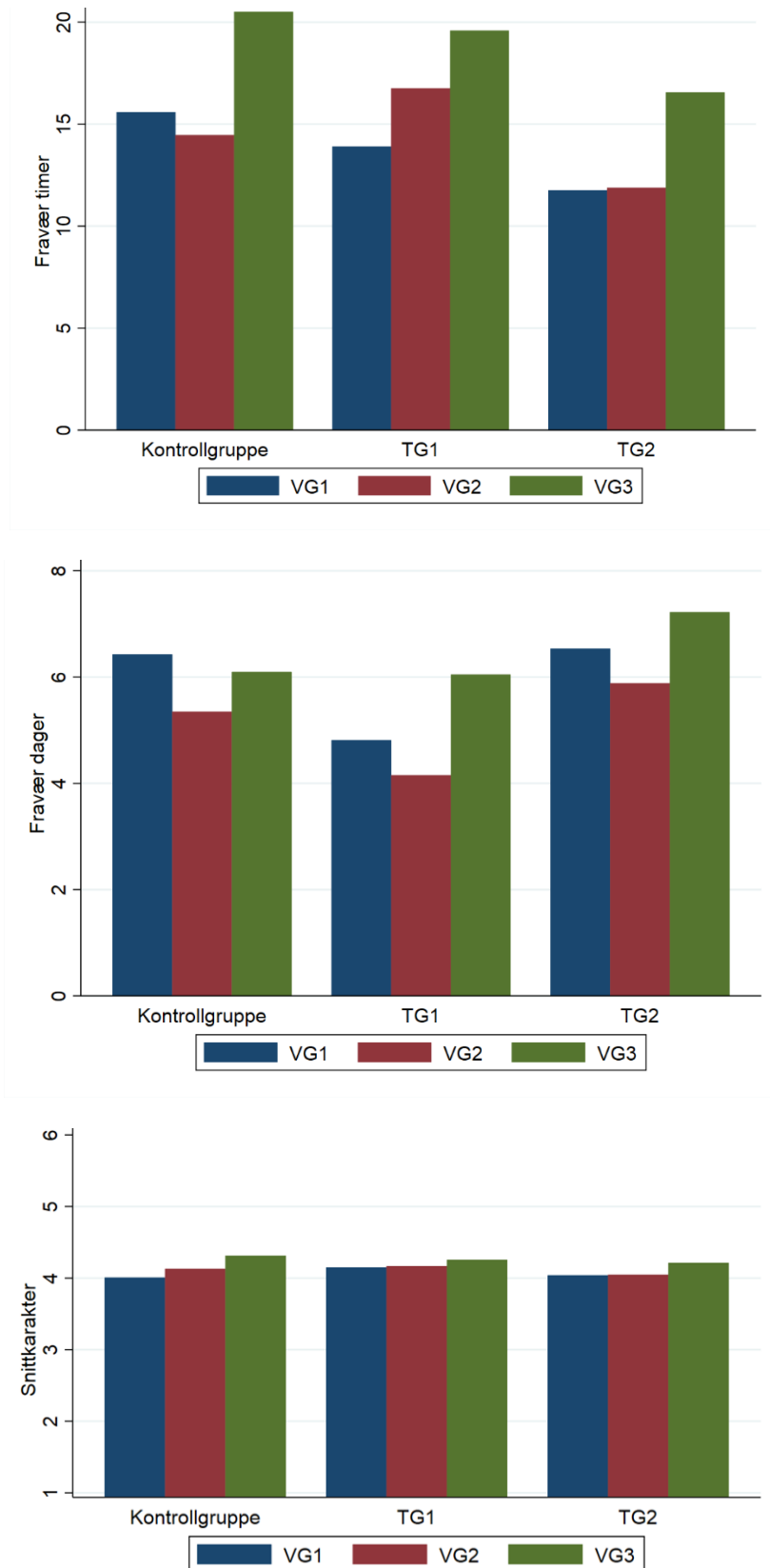
Som vist i tabell 6.1 fant vi ikke en signifikant effekt av tiltakene på elevenes gjennomsnittskarakter over tid når vi sammenlignet med kontrollgruppen.

I tabell 5.4 og figur 5.3 illustreres utviklingen i gjennomsnittskarakter fra Vg1 til Vg3 for TG1, TG2 og kontrollgruppen. Karakterutviklingen har vært positiv for både kontrollgruppen, TG1 og TG2, men forbedringen har vært aller størst for kontrollgruppen. Effektanalysen viser imidlertid at tiltakene ikke har noen effekt på karakterene.

Tabell 5.4 Utviklingen i timefravær, dagsfravær og karakterer fra Vår Vg1 til Vår Vg3. Fordeling etter tiltaksgruppe

Variabel	Gruppe	Vg1		Vg2		Vg3		Vg1-Vg3
		n	gj.sn (sa)	n	gj.sn (sa)	n	gj.sn (sa)	endring
Timefravær	Kontroll	480	15,6 (27,7)	431	14,5 (23,7)	221	20,5 (27,9)	4,9*
	TG1	677	14,8 (27,5)	521	16,8 (26,3)	449	19,5 (26,1)	5,3***
	TG2	910	11,8 (22,7)	729	11,9 (15,2)	460	16,6 (19,4)	4,8***
Dagsfravær	Kontroll	480	6,4 (12,3)	431	5,3 (9,1)	221	5,9 (9,8)	-0,3
	TG1	677	4,8 (7,3)	521	4,2 (7,3)	449	6,1 (9,8)	1,2**
	TG2	910	6,5 (12,0)	729	5,9 (11,1)	460	6,0 (10,4)	0,7
Gjennomsnittskarakter	Kontroll	511	4,01 (1,04)	407	4,13 (0,93)	206	4,31 (0,99)	0,30***
	TG1	694	4,17 (0,85)	512	4,17 (0,86)	440	4,26 (0,94)	0,09*
	TG2	887	4,04 (0,85)	737	4,05 (0,92)	439	4,21 (1,00)	0,17***

n = antall elever som har svart på indikatoren, gj.sn=gjennomsnittlig verdi, sa=standard avvik
 *Indikerer signifikansnivå på 0,05, ** indikerer signifikansnivå på 0,01 *** indikerer signifikansnivå på 0,001



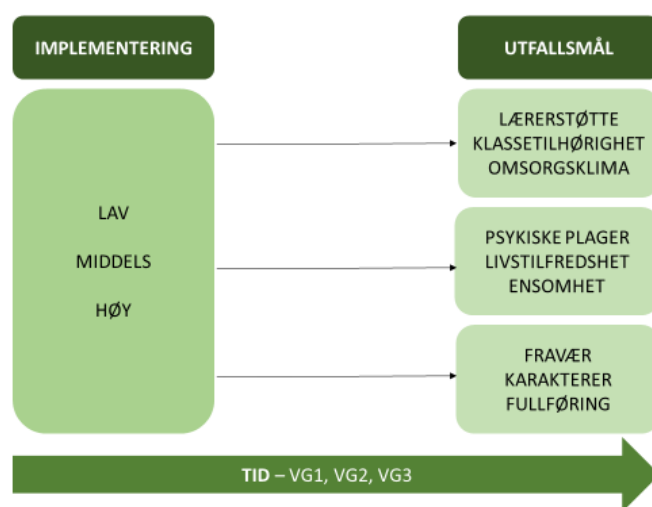
Figur 5.3 Utviklingen i gjennomsnittlig timefravær, dagsfravær og gjennomsnittskarakter fra Vg1 til Vg3 fordelt på kontrollgruppen, TG1 og TG2.

6 EFFEKT AV ULIK IMPLEMENTERING

I dette delkapittelet ser vi nærmere på hvilken betydning implementeringen av tiltakene har hatt for effekten av disse. Slik det fremgår av datamaterialet fra prosessevalueringen, er det forskjeller i hvordan skolene kommer ut når det gjelder oppfølging og implementering av de to tiltakene. En viktig målsetting har derfor vært å se mer systematisk på hvordan de ulike elementene i tiltakene (som beskrevet i prosessevalueringen under tiltakslojalitet og tiltaksintegrering) er tatt inn og gjennomført i de ulike skolene. For å vurdere betydningen av «tiltakslojalitet» og «tiltaksintegrering», nærmere beskrevet i kapittel 4, har vi med bakgrunn i de kvalitative dataene utviklet to indikatorer for henholdsvis Drømmeskolen og Nærværsteam. 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 implementeringen i den enkelte skole har vært lojal mot tiltakene, og i hvilken grad tiltakene er forankret og har oppslutning (er integrert) i skolene. 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 i indikatorene, og hvordan skolene skåres på hver av dem, er nærmere beskrevet i vedlegg 3. I tolkningen av disse resultatene er det viktig å ta hensyn til at det her er gjort et utvalg innenfor de 17 inkluderte skolene, og at analysene som tar for seg Drømmeskolen er basert på 11 skoler, mens analysene basert på skoler med Nærværsteam er totalt 6 skoler. Dette påvirker den statistiske styrken og estimatene må tolkes med forsiktighet. Mer informasjon om svak statistisk styrke i kapittel 2.6.

Vi vil teste følgende hypoteser:

- Skolene med høy eller middels tiltakslojalitet vil ha større effekt på utfallsmålene sammenlignet med skoler med lav tiltakslojalitet
- Skolene med høy eller middels tiltaksintegrering vil ha større effekt på utfallsmålene sammenlignet med skoler med lav tiltaksintegrering



Figur 6.1 Analysemodell basert på programteorien. Vi tester direkte effekter av implementering på utfallsmål.

6.1 Effekter av ulik implementering for skoler med Drømmeskolen

Vi fant ingen signifikante effekter av høy eller middels tiltaksintegrering eller -lojalitet til Drømmeskolen på noen av utfallsmålene (utfallsmålene er vist i figur 6.1) sammenlignet med skoler med lav tiltaksintegrering eller -lojalitet til Drømmeskolen.

I delrapport 2 fra COMPLETE-prosjektet fant vi at det fra skolestart til vår Vg1 var en signifikant positiv effekt på lærerstøtte for elever på skoler med høy tiltakslojalitet. For skolene med høy tiltakslojalitet var det også en signifikant bedre utvikling i klassetilhørighet sammenlignet med kontrollgruppen. Vi fant også at skoler som skåret høyt på tiltaksintegrering viste en signifikant effekt på utviklingen av klassetilhørighet. Noe motstridende ble det her også funnet at lav tiltaksintegrering viste en signifikant effekt på utviklingen av klassetilhørighet, dog med en noe svakere effekt.

For tiltaksintegrering av og -lojalitet til Drømmeskolen (skolene i TG1 og TG2, totalt 11 skoler) ble det ikke funnet en statistisk signifikant effekt på om elevene hadde sluttet eller fullført videregående opplæring/var i lære etter tre år (se vedlegg 6). Det ble gjennomført en logistisk regresjon hvor en tok hensyn til at informasjonen fra elevene er gruppert i skoler.

6.2 Effekter av ulik implementering av Nærværsteam for skoler med begge tiltak

Heller ikke for de skolene som implementerte begge tiltakene fant vi, når vi så på indikatorenes skåre på tiltaket Nærværsteam, noen signifikante forskjeller i utviklingen på de ulike utfallsmålene sett i lys av hvordan skolene skåret på tiltakslojalitet og tiltaksintegrering av Nærværsteam.

Ved samme type analyse for tiltaksintegrering av og -lojalitet til Nærværsteam, basert på de 6 skolene i TG2, fant vi at det var et statistisk signifikant skille mellom de skolene som var kategorisert som lav og de som var kategorisert som høy. Høy tiltaksintegrering og høy tiltakslojalitet ser ut til å ha en positiv effekt på om elevene har fullført eller er i lære etter tre år (se vedlegg 6 for resultater). Dette er i tråd med hensikten med tiltaket som er å ha særlig tett oppfølging av elever som står i fare for å falle ut av videregående opplæring. Dette indikerer at skoler som har lykket med god tiltaksimplementering av Nærværsteam øker andelen elever som fullfører videregående opplæring.

7 FULLFØRING OG FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Et overordnet mål for COMPLETE-prosjektet er å bidra til at flere ungdommer fullfører videregående opplæring og dermed bidra til reduksjon av frafall i videregående opplæring. Det har derfor vært et uttalt mål for dette prosjektet å kartlegge alle elevene i utvalget ved prosjektets slutt, slik at vi skulle kunne si noe om fullføring etter tre år.

Fullføring eller gjennomføring

I Norge definerer en gjerne gjennomføring som andelen av et kull som fem år etter påbegynt videregående opplæring har gått ut med vitnemål eller fag- eller svennebrev. I enkelte sammenhenger måles det også som gjennomføring to år etter normert tid (NOU 2018:15, 2018). Fordi dette prosjektet har hatt en tidsramme på tre år har vi derfor ikke hatt mulighet til å si noe om gjennomføring slik begrepet ellers benyttes. Begrepet **fullføring** blir derfor her benyttet for å si noe om grad av fullføring av videregående opplæring i løpet av prosjektperioden som er tre år. Vi har valg å inkludere de som har gått yrkesfag og er i lære etter tre år i gruppen med fullførte, selv om de ikke ennå har fullført sitt videregående løp. Begrensningen i tid (3 år vs. 5 år) vil påvirke hvordan våre resultat kan sees opp mot andre mål på gjennomføring. Tall fra SSB viser at gjennomføringen øker en hel del om en måler gjennomføring over en lengre periode enn fem år. Gjennomføringen for kullet som startet videregående opplæring i 2007 øker fra 69,3 prosent etter fem år, til 79,1 prosent etter 10 år. Spesielt sees det en økning i gjennomføring blant gutter og elever på yrkesfag når en flytter måletidspunktet lengre frem (NOU 2018:15, 2018).

I COMPLETE ble fullføring kartlagt for alle elevene som besvarte spørreskjema ved skolestart høsten 2016 (n=2203). Kartleggingen ble gjort i de fire fylkene av fylkeskoordinator i samarbeid med ansatte i fylkeskommunen med spesiell kunnskap knyttet til registerdata og med hjelp fra ansatte på skolene. Alle elevene ble kartlagt med tanke på grad av fullføring etter tre år, om de hadde byttet skole eller programområde i løpet av perioden, samt at de som ble registrert som sluttet også ble kategorisert i henhold til om de var i aktivitet eller ikke. For elever fra yrkesfag ble det også registrert om de hadde fått tilbud om læreplass høsten 2019. Informasjonen ble hentet fra VIGO og de sentrale skoleadministrative systemene SATS, iSkole og Extens. Utfyllende informasjon om kartleggingen er gitt i vedlegg 4.

I denne rapporten presenterer vi de elevene som er registrert som fullført og bestått tredje år av videregående opplæring eller i lære, elever som ikke har fullført, men er elev på Vg1, Vg2 eller Vg3, og elever som er registrert som sluttet. I arbeidet med denne fremstillingen er det 81 elever av de 2203 som er utelatt. Det er på grunn av manglende informasjon (f.eks. om eleven har flyttet fra fylket) (n=32) eller at eleven er registrert med planlagt løp med grunnkompetanse (n=49). Sistnevnte elever ble ikke inkludert da de følger et annet løp som skiller seg fra de andre elevene.

Hvor mange fullfører?

For å kunne vurdere om det har skjedd en endring i fullføring på skolene som har deltatt i COMPLETE skulle vi aller helst ha hatt samme informasjon om fullføring slik vi har definert det på de inkluderte

skolene *før* gjennomføringen av prosjektet, basert på et lignende utvalg elever som gikk første året på videregående opplæring tre år før prosjektet vårt startet. En slik oversikt, basert på fullføring over de tre foregående årene på de inkluderte skolene, har ikke vært mulig å fremskaffe innenfor prosjektets rammer, og vi vil derfor sammenligne de tre ulike gruppene i prosjektet, TG1, TG2 og kontroll. Sammenlignet med resultatene i de tidligere kapitlene har vi derimot ikke noe nullpunkt eller baseline for dette målet, og vi vet ikke om de tre ulike gruppene skilte seg signifikant fra hverandre allerede før oppstart.

Kartleggingen vår viste at det for kontrollgruppen (n=522) var i gjennomsnitt 7,9% av elevene som ble registrert som sluttet (for de fem skolene varierte prosentandelen fra 0 til 13,1%), mens gjennomsnittlig andel registrert som sluttet i TG1 (n=708) var 3,2% (variasjonen blant skolene i denne gruppen var fra 0 til 8%) og i TG2 (n=892) var 5,4% (blant skolene i denne gruppen varierte andelen fra 1,9 til 9,4%). Det ble gjennomført en logistisk regresjon (hvor det ble tatt hensyn til skole som gruppe) for å undersøke om det var en statistisk signifikant forskjell mellom tiltaksgruppene, noe vi ikke fant. Som for effektanalysene presentert i kapittel 5 og 6 kan dette ha vært påvirket av lavt antall skoler. Andelen som har fullført eller er i lære var relativt lik i alle de tre gruppene og varierte mellom 76,6 og 77,8 prosent. I de to tiltaksgruppene var det en litt større andel som fremdeles var i utdanningsløpet enn det var i kontrollgruppen, henholdsvis 18-18,9 prosent og 14,8 prosent.

Frafall

I debatten om frafall har det vært et fokus på drop-out og at det for noen føles som et ufortjent negativt stempel. Flere som slutter på videregående gjør det fordi de har funnet andre veier inn i yrkeslivet, som ikke krever tradisjonell videregående opplæring. For å i større grad kunne kartlegge hva som er betydningen av å avbryte videregående opplæring, har vi ønsket å se nærmere på de som slutter. Mer spesifikt har vi ønsket å kartlegge om de som slutter er i aktivitet eller ikke.

I løpet av de tre årene prosjektet har pågått, har kun 112 elever av de som svarte på den første spørreundersøkelsen, sluttet i videregående opplæring, noe som tilsvarer 5,1 % av totalt 2203 elever. Av disse er 69 tidligere elever i aktivitet (f.eks. i jobb, i arbeidspraksis via NAV eller OT eller i fødselspermisjon), mens 26 tidligere elever er registrert som ikke i aktivitet (f.eks. i behandling, under oppfølging, men ikke i strukturert aktivitet, eller har takket nei til oppfølging). 17 av de som er registrert som sluttet er kodet som i permisjon eller ukjent (ikke inkludert fødselspermisjon). Dessverre, men på samme tid meget positivt, er det antallet elever som har sluttet i løpet av de tre årene prosjektet har pågått for lavt til å kunne sammenligne forskjeller mellom de tre gruppene. Blant de elevene som har sluttet er det en større andel som er i aktivitet enn de som ikke er i aktivitet. Dette gjelder for alle tre grupper. Av elevene i vårt utvalg fra høsten 2016, var det 5,1% (112 av 2203) av elevene som var registrert som sluttet, og av disse igjen var det bare 26 elever registrert som utenfor aktivitet (eleven var i behandling, under oppfølging, men ikke i strukturert aktivitet, eller eleven hadde takket nei til oppfølging).

Interessant er det også at gjennomgangen av registerdataene viser at en stor gruppe elever ikke har sluttet, men heller ikke fullført. Dette er blant annet elever som stadig begynner på nytt Vg1, og det er lite kunnskap om hvordan en kan bidra til at disse elevene klarer å fullføre videregående opplæring før de har «brukt opp» studieretten sin.

Oppfølging i nærværsteam

Prosjektet har dessverre ikke gode tall på hvor mange elever Nærversteamene har fulgt opp og hva som har skjedd med elevene. Dette har flere årsaker, blant annet at skolene har manglet et registreringsverktøy, at Otto som var tenkt brukt til dette viste seg vanskelig å bruke i praksis og at Otto også ble lagt ned i prosjektperioden, at det har vært skifte i personal i Nærversteamene slik at noe kontinuitet har blitt borte, og at prosjektet ikke har vært tydelig nok overfor skolene på at skolene skulle føre denne oversikten.

Fra de skolene vi har fått tall, varierer det hvor stor prosentandel av elevene Nærversteamene har fulgt opp. Dette skyldes ikke bare at behovet for oppfølging har vært forskjellig på skolene, men også at teamene har definert målgruppen sin noe forskjellig og at grenseoppgangen mellom Nærversteam og resten av elevtjenesten har vært ulik. Andelen av elevene som Nærversteamene har registrert at de har arbeidet med varierer fra 4 % til 25 %. Felles for alle skolene er imidlertid at Nærversteamene har fulgt opp et økende antall elever i løpet av prosjektperioden. Dette gjelder både elever som var i kontakt med teamet en gang og flere ganger. Dette underbygges av funn fra prosessevalueringen som viser at Nærversteamene styrket sitt arbeide fra år 1 til år 2. For de skolene som har mest pålitelige registreringer, skyldes rundt 30 % av tilmeldingene psykisk helse.

8 OPPSUMMERING OG DISKUSJON

Hovedhensikten med studien har vært å undersøke om systematisk arbeid med klasse- og skolemiljøet påvirker elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet, psykiske helse, skoleprestasjoner, fravær, frafall og fullføring innenfor videregående opplæring, og i hvilken grad implementering av tiltakene påvirker resultatene. Ved hjelp av et blandet design har en ønsket å studere utprøving av to tiltak; Drømmeskolen og Drømmeskolen i kombinasjon med Nærværsteam.

8.1 Har tiltakene effekt på psykososialt miljø, psykisk helse, skoleprestasjoner, fravær og fullføring/i lære?

Vi fant ingen effekt av hverken Drømmeskolen (TG1) eller Drømmeskolen og Nærværsteam i kombinasjon (TG2) når vi undersøkte effekter på psykososialt miljø, psykisk helse, skoleprestasjoner, fravær eller om elevene har fullført/i lære når vi undersøkte effekter over tre år.

Fra tidligere forskning vet vi at tilhørighet til klassen og medelever er viktig for elever (Birkeland et al 2014, Danielsen 2011), og at det å ikke være inkludert kan bidra til opplevelse av ensomhet som vi vet er en risikofaktor for frafall (Frostad et al 2013). Prosessevalueringen viser at elevene ved studiespesialiserende ikke opplevde at de fikk med seg bygging av klassemiljø som skjedde i Vg1 videre i skoleløpet. For de som gikk på yrkesfag opplevde de det som krevende å få gode relasjoner mellom klassene og elevmentorene fordi elevene på Vg1 og elevmentorene fra Vg2 var i praksis og derfor inne og ute av skolen på ulike tidspunkt. Organiseringen av videregående opplæring ser ut til å være en mulig barriere for arbeidet med å skape et godt klassemiljø. For studiespesialisering kan det å inngå i stadig nye klasser kreve at en må etablere nye relasjoner. For noen kan dette være en krevende oppgave som fordrer at en har tro på egne sosiale ferdigheter. I begge de foregående rapportene har man sett på elevenes selvrapporterte sosial kompetanse og i delrapport to fant vi at opp mot en av fire elever rapporterte at de har lav sosial kompetanse (Delrapport 2). 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. Lav opplevd sosial kompetanse kan derfor være en risikofaktor for ikke å lykkes i skolen. I tillegg er det viktig at noen voksne ser en og tilkjenner at en ser og bryr seg om den enkelte (Hattie & Yates, 2013). Det siste blir også fremhevet av Skoleproffene som viktig for at elever, spesielt de som sliter, skal komme på skolen (Skoleproffene, 2016).

Tidligere forskning viser også at relasjoner til lærer har betydning for elevers psykiske helse (Krane et al 2016), gjennomføring (Anvik og Gustavsens 2012), og motivasjon (Deci og Ryan 2000). På sammen måte som med klassetilhørighet kan organiseringen med mange fag og mange ulike lærere være en strukturell barriere når det gjelder å etablere gode relasjoner til lærerne. I studien er det spurt etter opplevelse av lærerstøtte fra dine lærere og ikke spesifikt i forhold til kontaktlærer. Det at en elev har mange lærere å forholde seg til gjør dette målet noe upresist. For eksempel kan kontaktlærestøtten ha vært lav, mens andre lærere kan ha støttet mer. Det kan også være slik at elever har lite tid sammen med den enkelte lærer, og at det dermed er vanskelig å vite hva man skal svare. Prosessevalueringen viser imidlertid at elevene stort sett visste hvor de kunne henvende seg for å få hjelp. Elevene i vårt utvalg rapporterte om relativt høy lærerstøtte alle tre år fra våren Vg1 til våren Vg3, imidlertid synker

den noe i TG1. Når vi vet hvor viktig relasjonen til lærer er for elevers læring (Deci og Ryan 2000) og psykiske helse (Krane et al 2016) mener vi det er viktig at skolene holder trykk på et godt psykososialt miljø gjennom hele opplæringsløpet.

Et annet eksempel på strukturelle utfordringer med å bygge og vedlikeholde et godt klassemiljø er bruken av plakaten en kommer frem til i Drømmeklassen. Denne er viktig for klassens videre arbeid med å utvikle og vedlikeholde det psykososiale miljøet. Plakaten er tenkt å henge synlig i klasserommet, men fordi klasser ikke har et eget klasserom, men flyttes rundt, forsvinner denne og mister kanskje sin verdi som et synlig symbol på arbeidet med klassemiljøet. Dette viser at organiseringen av videregående opplæring gjør arbeidet med skole- og klassemiljøet sårbart dersom en ikke også har fokus på strukturelle barrierer for arbeidet. Skolen er elevenes arbeidsmiljø og et godt og stabilt arbeidsmiljø vet vi påvirker det psykososiale miljøet, samt motivasjon og innsats.

Et godt psykososialt miljø vil bidra til læring og trivsel (Samdal og Rowling 2015) som igjen kan påvirke både fravær og karakterer. Gjennom våre analyser finner vi ingen statistisk signifikante sammenhenger mellom tiltakene og utviklingen i elevenes timefravær, dagsfravær og gjennomsnittskarakter. I prosessevalueringen fremkommer det at skolene opplever at elevene er betydelig mindre borte fra skolen enn før fraværregelen ble implementert. I tillegg uttrykkes det en bekymring for at noen av de som strever mest sliter med å dokumentere fravær og dermed risikerer å falle ut, samt at elever kommer syke på skolen eller bruker mye tid på å få tak i dokumentasjon fra lege. Dette er også funnet i andre studier av fraværregelen (Bakken og kollegaer, 2017).

Når det gjelder resultatene på psykisk helse (psykiske plager, livstilfredshet og ensomhet) fant vi ikke noen signifikant effekt når vi så på hele perioden. Elevene rapporterer imidlertid jevnt over en negativ utvikling, som høyere grad av psykiske plager og ensomhet, og lavere livstilfredshet. En tilsvarende økning i psykiske plager med økende alder er også funnet i andre tverrsnittundersøkelser blant videregående skoleelever. UngData 2019 som finner at 30, 30 og 33 prosent av jenter og 11, 12 og 14 prosent av gutter rapporterer å ha mange psykiske plager i henholdsvis Vg1, Vg2 og Vg3 (Bakken, 2019). Denne utviklingen mener vi understreker viktigheten av tiltak rettet mot det psykososiale miljøet og psykisk helse i videregående opplæring. I en tidligere publisert artikkel undersøkte vi om kjønn hadde betydning for effekten av tiltakene over tid, nærmere bestemt fra skolestart til våren vg1. Vi fant da en signifikant treveis-interaksjon mellom kjønn, tiltak og tid, som viste at jenter på skoler med kombinasjonen av Drømmeskolen og Nærværsteam (TG2) hadde en lavere økning i psykiske plager sammenlignet med jenter på kontrollskolene og på skolene med bare Drømmeskolen (TG1) (Larsen og kollegaer, 2019). Denne sammenhengen mellom kjønn, tiltak og tid er ikke undersøkt i denne rapporten hvor vi kun har kontrollert for kjønn og ser på effekter av tiltakene over tre år. Det kan derfor virke som at den effekten tiltakene har på jentenes psykiske helse første året, ikke varer ut over Vg1. Gitt at det ikke gjennomføres målrettede klassemiljø intervensjoner på andre og tredje året er det kanskje forståelig.

Når det gjelder effekter av tiltakene på frafall og fullføring eller i lære etter tre år er det en begrensning at innenfor dette prosjektet har vi ikke hatt tilgang til direkte sammenlignbare data fra før gjennomføringen av prosjektet på de inkluderte skolene. Vi vet derfor ikke om de tre ulike gruppene skilte seg signifikant fra hverandre allerede før oppstart. Alle de 2203 elevene som besvarte første spørreundersøkelsen høsten 2016 ble kartlagt med tanke på grad av fullføring høsten 2019. Vi fant ingen signifikant effekt av tiltakene på andelen som hadde fullført eller var i lære når vi sammenligner to tiltaksgruppene opp mot kontrollgruppen. Andelen som har fullført eller er i lære var relativt lik i

alle de tre gruppene, og varierte mellom 76,6 og 77,8 prosent. I de to tiltaksgruppene var det en litt større andel som fremdeles var i utdanningsløpet enn det var i kontrollgruppen, henholdsvis 18-18,9 prosent og 14,8 prosent. Disse tallene må imidlertid sees i sammenheng med at de representerer et gjennomsnitt og at skolen i de ulike gruppene er fra ulike fylker. Fra SSB sine tall vet vi at det er stor variasjon mellom fylkene i forhold til grad av gjennomføring. Andelen som fullfører og består innen fem år har siden 1999 ligget stabilt på ca. 70 prosent (mellom 68 og 72 prosent) (Vogt, 2017). Ifølge Vogt (2017) er de resterende ca. 30 prosentene som ikke har fullført en svært heterogen gruppe. De representerer en samlebetegnelse på de som har sluttet, de som har fullført men strøket i noen fag, og de som fortsatt er i videregående opplæring. Med bakgrunn i dette var en viktig målsetting i dette prosjektet å kartlegge alle elevene i vårt utvalg for å få et nyansert bilde av elevenes løp gjennom videregående opplæring. Samlet finner vi at kun 112 av elevene vi har fulgt, har sluttet i videregående opplæring, noe som tilsvarer 5,1 prosent av totalt 2203 elever. Av disse er det bare 1,2 prosent som er registrert å ikke være i en form for aktivitet eller oppfølging. Et viktig mål for prosjektet var at denne gruppen skulle være lavest mulig. Ifølge Markussen (2011, 2016) vil elever som faller ut av videregående opplæring tidlig i løpet ha større risiko for også å falle utenfor arbeidslivet. Det går bedre med de som fullfører tiden de har i videregående opplæring selv om de ikke består, og jo lenger de blir i skolen dess bedre er sjansen for at de kommer ut i arbeidslivet eller fullfører på et senere tidspunkt (Markussen 2011,2016). I vårt utvalg er det samlet sett bare 26 elever som ikke er på skolen eller i aktivitet, noe som må karakteriseres som positivt.

Det har imidlertid vært krevende for fylkene å kartlegge hvor elevene befinner seg etter tre år. Vi ser at det er behov for systemer som i større grad sørger for at også skoleeier har mulighet til å følge opp hvordan det står til. Vi har ikke kartlagt om den enkelte skole har god oversikt over denne gruppen og følger dem opp på en god måte, noe det kan hende de har, men at dette ikke er synlig i fylkenes register. Her er det også en utfordring at det ikke er skolene som har ansvar for elevene når de går ut i lære. Det ligger til opplæringskontorene som på oppdrag fra fylkeskommunene har ansvar for denne oppfølgingen. Kartleggingen av disse elevene innebar dermed et annet register enn det skolene benyttet. På grunn av denne strukturen ble det brukt store ressurser på å kvalitetssikre at kartleggingen ble gjort i henhold til samme prosedyre i de fire fylkene. Vi ser i ettertid at det ville være fordelaktig med en prosjektmedarbeider som kunne jobbe på tvers av fylkene med denne kartleggingen. Elevenes ferd gjennom det videregående løpet blir diskutert mer i detalj senere.

8.2 I hvilken grad er implementeringen av tiltakene relatert til psykososialt miljø, psykisk helse, skoleprestasjoner, fravær og fullføring/i lære?

En styrke ved dette prosjektet er at vi gjennom prosessevalueringen har fått et godt overblikk over hva skolene faktisk har implementert. Dette har bidratt til at vi har kunnet utvikle implementeringsindikatorer basert på intervjudata samlet inn i prosessevalueringen. I tråd med blandet metode-designet vi valgte for denne studien (Creswell 2018), ble det i planleggingsfasen lagt vekt på å koble sammen den kvalitative og kvantitative delen av studien slik at disse bidro til å utfylle hverandre. Vi valgte derfor å sette spesielt fokus på å fange implementeringsprosessene i de kvalitative intervjuene, for så å kunne bruke disse dataene inn i effektevalueringen. Basert på prosessdataene ble

det derfor som beskrevet i kapittel 4 og 6 utviklet to indikatorer for implementeringsnivå som reflekterer tiltakslojalitet og tiltaksintegritet.

I resultatene fra delrapport 2 fant vi at dersom man tar hensyn til hvor lojalt tiltakene er implementert, har høy tiltakslojalitet en svak, positiv effekt både for klassetilhørighet og lærerstøtte. Særlig interessant er det at en lojal implementering av Drømmeskolen ser ut til å ha hatt betydning for opplevelsen av tilhørighet til klassen. Dette er en viktig målsetning for Drømmeskolen. På den andre siden så vi også i delrapport 2 at det for skoler med lav tiltakslojalitet av Drømmeskolen var en negativ utvikling av livstilfredshet og psykiske plager, og for skoler med lav og middels tiltaksintegritet av Drømmeskolen var det også en negativ utvikling i målene på livstilfredshet og psykiske plager. Dette kan henge sammen med at skolene var usikre på hva og hvordan de skulle ta i bruk tiltakene, og at de i liten grad jobbet med det psykososiale miljøet, noe som kan ha medført en ekstra stressfaktor for de ansatte i en ellers travel hverdag. På denne måten kan lav tiltakslojalitet og -integritet ha vært med på å påvirke elevenes psykiske helse. Det må derfor settes av tid for å få etablert tiltak som en integrert del av helheten. Men kanskje det aller viktigste med disse implementeringsindikatorerne har vært at det har gitt oss et bilde av hvor vanskelig det har vært for skolene å klare å innfri og jobbe systematisk med alle elementene som inngår i de to tiltakene. Kartleggingen viser at det kun er to av skolene i prosjektet som kan graderes som høy på tiltaksintegritet av Drømmeskolen, og to skoler som graderes som høy på tiltakslojalitet av Drømmeskolen. For skolene med Nærværsteam er det to skoler som er høy på tiltaksintegritet, og tre skoler som skårer høyt på tiltakslojalitet. Ingen av skolene som har begge tiltakene kommer i kategorien høy på tiltakslojalitet for begge tiltakene, og det samme gjelder for tiltaksintegritet.

Når vi ser implementering i sammenheng med frafall finner vi at skolene med høy grad av tiltaksimplementering og -lojalitet av Nærværsteam viste en positiv effekt på andelen som fullfører eller er i lære etter tre år når vi sammenligner med skoler som skåret lavt på disse to implementeringsindikatorerne. Imidlertid er det viktig å poengtere at det i denne sammenhengen kan være andre faktorer enn god implementering som påvirker andelen elever som fullfører. Blant annet kan vellykket implementering være et tegn på at skolen har gode ressurser knyttet til elevtjenesten. Likevel, prosessevalueringen viser at skolene med høy grad av tiltaksimplementering av Nærværsteam har lyktes med å etablere tverrprofesjonelle team som arbeider tett sammen og utnytter hverandres kompetanse i oppfølgingen av elevene. Særlig ser vi at oppfølgingstjenesten og helsesøster har blitt tettere integrert i skolen. Oppfølgingstjenesten får med det et tydeligere forebyggende fokus og helsesøster bidrar med økt forståelse av særlig psykisk helse og med nettverk innen helse. På grunn av innføringen av fraværsregelen er det vanskelig å tilskrive skolenes økte fokus på fraværsoppfølging, til Nærværsteamene. Men prosessevalueringen viser at Nærværsteamene i større grad har fått avklaringsmøtene til å bli møter der ulike alternativer reelt diskuteres. Dette kan ha bidratt til at flere elever velger ikke å avslutte videregående opplæring, men få tilrettelagte opplegg. Videre er disse teamene kjennetegnet av at de har klart å gjøre seg tilgjengelige for elevene slik at elever som har behov kommer i kontakt med teamet.

En annen viktig oppgave for Nærværsteamene har vært å jobbe med overgangen fra grunnskolen til videregående. Dette er et arbeid som først og fremst finner sted på våren i forbindelse med fristen for å søke om videregående opplæring. På grunn av den hektiske oppstarten av prosjektet våren og sommeren 2017 kom ikke Nærværsteamene i gang med denne delen av tiltaket før våren 2018. Eventuelle effekter av dette arbeidet vil ikke være synlige innenfor rammene av dette prosjektet. På

sikt er det imidlertid interessant å se hvordan et systematisk overgangsarbeid vil føre til at flere velger «rett» utdanningsløp, om flere får tilbud om tilpassede opplæringsløp og om dette kan øke gjennomføringen av videregående opplæring

8.3 I hvilken grad er tiltakene implementert i klassen og skolen, og hva fremmer og/eller hemmer implementeringen?

Utgangspunktet for COMPLETE-prosjektet var å gi skolene mulighet til å prøve ut to tiltak som verktøy for å gjøre arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen mer systematisk og derigjennom påvirke psykisk helse, fravær og karakterer, samt etter tre år se om flere elever fullførte. 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 (Lerner, von Eye, Lerner, & Lewin-Bizan, 2009).

Et sentralt funn fra prosessevalueringen er positiviteten og verdsettingen av å jobbe med det psykososiale miljøet. Dette fant vi igjen hos alle grupper av informanter (elever, lærere, ledelse, ressursteam, etc.). Selv om det var informanter som var kritiske til Drømmeskolen eller elementer i tiltaket, er det et gjennomgående trekk at både elever og ansatte så betydningen av en aktiv mottakelse av elevene første skoledag, og at klassene brukte tid på å bli kjent og bygge klassemiljø. Gjennom Drømmeskolen opplevde de at skolene fikk et verktøy for systematisk arbeid med skole- og klassemiljøet. Det var riktignok enkelte lærere som oppfattet Drømmeklassen 1 som et mindre omfattende opplegg for å arbeide med klassemiljøet enn de var vant med fra tidligere, men dette er unntaket. For de fleste lærerne på intervensjonsskolene innebar for eksempel Drømmeklassen 1 at det ikke i like stor grad som tidligere, er opp til den enkelte lærer hvor stor vekt de skal legge på bygging av klassemiljøet.

Drømmeskolen er et universelt tiltak som skal omfatte hele skolen og alle elever. Gjennom intervjuene kom det frem at intervensjonsskolene fremdeles har en vei å gå før skolene har blitt drømmeskoler. Et talende eksempel er intervjuer med en gruppe elevmentorer i andre år av prosjektet. De hadde selv vært gjennom Drømmeklassen da de gikk i Vg1, og de var nå mentorer for en Vg1-klasse. I intervjuet snakket de om viktigheten av et godt klassemiljø og hvordan de arbeidet med dette med mentorklassen sin. Videre begynte de å fortelle om spansktime de skulle ha senere på dagen, og hvor passive og utrygge de var i disse timene. Det kom tydelig frem gjennom samtalen at de selv hadde arbeidet med året før i egen klasse, og som de nå arbeidet med overfor mentorklassene sine, hadde liten overføringsverdi til sin egen skolehverdag som elever på Vg2. Det kan stilles spørsmål ved om ikke fokuset på psykososialt arbeid/klassemiljø også burde inngå på Vg2 og Vg3 da elevene i stor grad deltar i fag hvor elever er satt sammen fra ulike klasser og i enkelte tilfeller også ulike programområder.

Drømmeskolen er blant annet bygget på en forståelse av at elevene er en ressurs i skolemiljøet. Dette er i tråd med positiv ungdomsutvikling (Lerner, Phelps, Forman & Boers 2009; Lerner m.fl 2005). Evalueringen viser at i de obligatoriske aktivitetene, som første skoledag og Drømmeklassen 1, var mentorene gjennomgående en ressurs inn mot mentorklassene, om enn i varierende omfang. Vi har også sett at åtte av skolene brukte mentorene som ambassadører for skolen, eksempelvis ved at de fikk ansvar for oppfølging av elever som er på hospitering fra grunnskolene og for å fortelle om Drømmeskolen på foreldremøter. Videre har vi funnet flere eksempler på at elevmentorene ble brukt

aktivt i profileringen av skolen. Representanter fra ledelsen ved flere av skolene fortalte at det har vært en økt bevissthet om å bruke elevene som ressurs der hvor det tidligere har vært lærere som har ledet aktiviteter, som for eksempel på skidag. En rektor understreket at bevisstheten om at elevene er en ressurs har vært en øyeåpner. Selv om elevmentorene fikk oppgaver som tidligere ikke ble gjennomført, eller tidligere ble gjennomført i regi av lærere, viser datamaterialet i liten grad at elevsynet gjennomgående er endret i skolene.

Å legge til rette for mer elevmedvirkning og ansvar fordrer at en som voksen er villig til å gi fra seg noe av «kontrollen» til elevene. Samtidig viser forskning at det er viktig at de voksne ikke overlater elever til seg selv, men er til stede med støtte når det trengs (Christens & Peterson, 2012; Holsen m.fl 2014, Zeldin m.fl, 2016). Studiet til Christens & Peterson (2012) og Holsen og kollegaer (2014) fant at støtte fra personer i nærmiljøet, som for eksempel lærere, hadde en positiv innvirkning på ungdommenes selvtillit og deres engasjement for deltakelse i ungdomsprogram (Christens & Peterson, 2012). Samarbeidet mellom elever og lærere kan bidra til et sosialt samhold som fremmer positiv ungdomsutvikling og empowerment. Empowerment kan i denne sammenheng forstås som opplevelse av medvirkning og autonomi (Wong, M., Lau, T., & Lee, A. 2012).

Prosessevalueringen viser at de fleste informantene var positive til elevmedvirkning. Samtidig viser intervjuene første året (våren 2017) at flere mentorer i stor grad opplevde at de hadde fått hovedansvaret for gjennomføringen av Drømmeklassen 1. Dette tok Voksne for Barn tak i, og i opplæringen før andre året ble det i veiledningsmateriellet og på samlinger presisert viktigheten av at det skulle være voksne til stede. I intervjuene år to (våren 2018) kom det frem at ved enkelte skoler var mentorenes rolle i Drømmeklassen redusert til å gjennomføre leker eller være assistenter for de voksne som stod for gjennomføringen. Flere mentorer ble skuffet over å ikke få den rollen de så for seg og som de hadde erfart at mentorene året før hadde fått. Enkelte mentorer ga uttrykk for at dette var med på å redusere motivasjonen til å være mentorer. Dette viser at elevmedvirkning og deltagelse kan slå feil og bli negativt dersom det blir en «skinnprosess». Elever oppdager raskt om noe er genuint eller ikke, og det er derfor viktig at en er villig til å gi elevene reell innflytelse og medvirkning for å opprettholde motivasjon og engasjement. Det at elevmentorenes egne lærere (dvs lærer i Vg2 og Vg3) ikke alltid var positive til at elever brukte tid som mentorer ble også opplevd som hemmende. Det burde derfor vært satt et større fokus på at skolene som helhet må eie ressursperspektivet dersom Drømmeskolen skal feste seg som en kultur i skolen.

Et annet sentralt funn fra første og andre delrapport, er hvor krevende tverrprofesjonelt arbeid har vært for Nærværsteamene. Bakgrunnen for Nærværsteamene var 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 Nærværsteamene. Da de seks skolene etablerte Nærværsteam 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 enkeltstemmer 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 Nærværsteamene sin rolle i forhold til de eksisterende strukturene skolene hadde for elevoppfølging. Det kan se ut som om dette har vært mest krevende på de skolene som allerede hadde strukturer som

lignet Nærværsteamet. Et av argumentene for Nærværsteamene var at det bygger på ressurser som allerede er i eller nært skolene, og at Nærværsteamene først og fremst handler om å sette det skolen allerede gjør i system. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om etableringen av Nærværsteamene 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 Nærværsteamene representerer noe nytt er medlemmene som inngår i dem. For disse har etableringen av Nærværsteamene 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 helsesøstrene har Nærværsteamene betydd at de har kommet enda sterkere i inngripen med skolen.

I ettertid ser vi at «overføringen» av ressursperspektivet i det teoretiske grunnlaget for tiltakene til praksisfeltet med fordel kunne vært gjort mer målrettet fra forskernes side. Det ble gitt opplæring og støtte i begge tiltak fra Voksne for Barn og Bodin videregående skole, men fokuset der var først og fremst på innholdet i tiltakene og hvordan de skulle implementeres. Det var heller ikke fra prosjektet sin side lagt opp til at Voksne for Barn eller Bodin videregående skolen skulle gi opplæring i det teoretiske fundamentet for tiltakene. I tillegg var det en del utskiftning av personell i skolene, uten at en i stor nok grad fra prosjektets side fanget opp de nye lærerne, eller lederne eller andre medvirkende som kom inn. Opplæring og innføring i prosjektet ble i stor grad lagt til skolene selv, noe prosjektledelsen i ettertid ser at vi burde fulgt opp bedre. Gjennom prosessevalueringen kommer det også frem at lærerne etterlyste mer opplæring og tid til planlegging for å bli tryggere på innholdet i Drømmeskolen – «få det mer under huden». Det kom også frem at det i stor grad var kontaktlærerne som fikk en innføring, selv om det fra Voksne for Barn var gjennomført møte med hele personalet før oppstart. At Drømmeskolen ikke var forankret blant alle lærerne og det øvrige personellet kan ha bidratt til at helskole-perspektivet ble redusert. Vi erfarte også at andre satsinger, som Vurdering for læring, i enkelte skoler tok mer oppmerksomhet.

Å sikre en god implementering av tiltakene i skolen som helhet har med andre ord vært en kompleks og utfordrende oppgave både for prosjektet som helhet og for skolene. Våre erfaringer er at vi nok var vel optimistiske i forhold til hvor langt vi trodde skolene skulle ha kommet i denne prosessen i løpet av tre år med dertil konsekvenser for resultatene en har oppnådd. Dette har blitt ytterligere forsterket ved at tiden fra planlegging til gjennomføring i skolene det første året var begrenset. Rekrutteringen og opplæringen av skoler kom sent i gang, og den korte tiden skolene fikk til å rigge organisasjonen og planlegge gjennomføringen, medførte en viss usikkerhet. Dette har trolig påvirket implementeringen av tiltakene første skoleår. Dette er særlig tilfellet for Drømmeskolen som er et tiltak som involverer mange aktører og er avhengig av god opplæring og oppfølging. Til tross for utfordringene med implementeringen ønsker over halvparten av skolene å fortsette med tiltakene etter at prosjektet er over. Dette kan indikere at det å jobbe med tiltakene som verktøy har bevisstgjort skolene på nytten av å jobbe systematisk med det psykososiale miljøet.

Gjennom prosessevalueringen fant vi blant annet at det var flere organisatoriske forhold; som grad av forankring, organisasjonens stabilitet og kommunikasjon om tiltakene, som har påvirket

implementeringsprosessene i prosjektet. Spesielt kom dette til uttrykk det første prosjektåret. Mange av tiltaksskolene har vært gjennom betydelige endringer i skolens ytre organisatoriske betingelser i løpet av de siste årene. Dette dreier seg om skifte i ledelsen, trusler om nedleggelse, samt at en del skoler er slått sammen til større enheter. Prosessevalueringen viser at disse omstruktureringene har vært med å påvirke hverdagen og arbeidssituasjonen for både ledelsen og den enkelte ansatte, og dermed også hvordan tiltakene blir møtt og mottatt i organisasjonen. Utfordringer i forhold til implementeringen gjorde seg også gjeldene det andre året. Vi fant også at andre satsinger i skolene, som for eksempel Vurdering for læring, hadde innvirkning på integreringen av Drømmeskolen i skolen som helhet. Selv om fokus for Vurdering for læring er et annet enn i Drømmeskolen og Nærværsteam kan det virke som om det er begrenset hvor mange prosjekter eller tiltak skolen som organisasjon kan jobbe med samtidig. Prosessevalueringen viser at tiltakene som er prøvd ut i dette prosjektet ikke har møtt en tom organisasjon, og at det ikke er mulig å kontrollere for alle faktorer som er med på å påvirke hverdagen i en videregående opplæring.

8.4 Er det forskjell mellom gruppene når det gjelder andelen elever som har sluttet og i hvilken grad disse er i aktivitet eller ikke?

I COMPLETE-prosjektet ønsket vi å følge elevene som gikk Vg1 høsten 2016 for å kartlegge utdanningsløpet deres over tre år, for å få mer kunnskap om blant annet de som *dropper ut*. Informasjon om hvor mange av elevene som f.eks. fullførte eller sluttet var det mulig for oss å få gjennom fylkeskoordinatorenes tilgang til registerdata. I vedlegg 6 (Kartlegging av fullføring og frafall i COMPLETE-prosjektet) gis inngående informasjon om hvordan vi klassifiserte og innhentet informasjon om elevens grad av fullføring etter tre år, samt hvordan vi definerte de som var registrert som sluttet som enten *i aktivitet*, *utenfor aktivitet* eller *i permisjon*.

En viktig målsetting med COMPLETE-prosjektet var å prøve å gi et mer nyansert bilde av elevenes ferd gjennom videregående opplæring. Vi har derfor bestrebet oss på å kartlegge utdanningsløpet til alle elevene i prosjektet som startet høsten 2016. Bakteppet for dette var en bekymring knyttet til at drop-out som begrep kan oppfattes som negativt, og til presset om å fullføre på normert tid (Vogt 2017). Samt at begrepet blir brukt i media og forskning som en samlebetegnelse for en stor gruppe elever, uten at årsaken er tilstrekkelig nyansert (Vogt 2017). For noen er det å slutte et aktivt valg, mens det for andre skyldes strukturelle eller psykososiale forhold (Frostad, 2015). En annen viktig målsetting i dette prosjektet var å få til et skille mellom de som er i et opplæringsløp, men som ikke nødvendigvis vil klare å fullføre og bestå, og de som er falt helt utenfor ved avbrudd og dermed ikke er i aktivitet. Den siste gruppen er den det er viktigst å løfte i et langsiktig perspektiv. Dette er også en viktig målgruppe for Nærværsteamets sitt arbeid. Ifølge Markussen (2011, 2016) går det bedre med de som fullfører opplæringsløpet selv om de ikke består, enn med de som faller fra tidlig i løpet. Av den grunn ville det være et godt mål for oss at så få som mulig av ungdommene avbryter opplæringen. dersom det er et minimum av elever som ikke er i aktivitet. Prosessevalueringen viser at skolene opplevde at de klarte å være tettere på elevene for å tilrettelegge et løp som var gjennomførbart. En kan derfor anta at dersom Nærværsteamene fanger opp flere som får tett oppfølging, så vil antallet som fullfører opplæringsløpet, men ikke består innenfor rammen av tre år være høyere enn uten Nærværsteam, da

en forutsetter at elever som fanges opp av Nærværsteamet får oppfølging og blir i skolen selv om de ikke består innenfor rammen av tre år.

Erfaringene fra prosjektet er at det har vært svært krevende for koordinatorene i fylkene å følge elevene på grunn av manglende systemer. Dette handler blant annet om at det er forskjellige systemer for å registrere ungdommer som er i skole, som er i lære og som får oppfølging av oppfølgingstjenesten. Det ser også ut til at noen systemer er sortert på den enkelte skole, mens andre er på fylkesnivå. Dette betyr at for elever som skifter skole, skifter fag, har avbrudd i opplæringsløpet eller av andre grunner ikke har en «rettlinjet» vei gjennom videregående, er det krevende for fylkene å holde oversikten. I tillegg mangler elevtjenesten et journalføringssystem som både rådgivere og OT kan benytte. I prosjektet ble det forsøkt at Nærværsteamene skulle benytte OTTO som et felles journalføringssystem. Dette viste seg i praksis å ikke være hensiktsmessig. OTTO ble i løpet av prosjektet også faset ut som oppfølgingstjenesten sitt nasjonale system. Mangel på hensiktsmessige journalsystemer for Nærværsteamene førte til at enkelte tok i bruk egenkomponerte løsninger blant annet basert på Excel. Dette er systemer som det er vanskelig å se tilfredsstillende kravene til blant annet datasikkerhet.

Vår erfaring sammen med fylkene er at en ikke har gode nok systemer for å følge elevene «løp» gjennom videregående opplæring. Interessant er det også at gjennomgangen av registerdataene viser at en stor gruppe elever ikke har sluttet, men heller ikke fullført. Noen av disse ble indentifisert som elever som stadig begynner på nytt Vg1-løp. Dette er en gruppe vi vet mindre om i forhold til om de til slutt fullfører eller ikke.

En begrensning med denne studien er også at tall og statistikk er som oftest basert på gjennomføring over fem år, mens vi bare følger elevene i tre år. Vi kan derfor bare gi et bilde av situasjonen etter tre år, denne kan imidlertid være annerledes etter fem år. Forskning viser at det er flere som fullfører etter fem år enn etter tre år (Markussen 2011,2016, SSB.no).

8.5 Intervensjonsforskning i skolen er en balansekunst?

COMPLETE ble utviklet og driftet som et dialogprosjekt der forskning og praksis skulle jobbe tett sammen og bidra til synergier. Dette prosjektet har også vært preget av stor grad av medvirkning og tverrfaglighet. Dialogen og felleskapet kan karakteriseres som en samarbeidsdrevet innovasjonsprosess eller skoleutviklingsprosess. Erfaringen fra COMPLETE er at det til tider har vært krevende å forene hensynene til samarbeidsdrevet innovasjon eller skoleutvikling med en RCT. Mens samarbeidsdrevet innovasjon og skoleutvikling bygger på tett dialog og endring/justering av innovasjonen (implementeringen av intervensjonene) basert på tilbakeføring av kunnskap fra forskningen som foregår parallelt (formativt element), er en RCT studie fundamentert på eksperimentets logikk. Det vil si tilfeldig inndeling i tiltaks- og kontrollgruppe og minst mulig påvirkning av andre faktorer enn det som skal testes ut herunder også kunnskap/erfaringer fra prosjektet. Vi vil her særlig trekke frem noen av spenningene vi erfarte mellom ønsket om å tilbakeføre kunnskap og dermed sikre læring underveis, og forventningen om at intervensjonen skal finne sted i kontrollerte former og med minst mulig støy, samt etiske utfordringer knyttet til dette.

Helt konkret har vi blant annet merket spenningen i de årlige prosjektrådene. Dette har vært en møteplass mellom de ulike samarbeidspartneren som skoleeier, Voksne for barn,

implementeringsteamet fra Bodin videregående og deler av forskerteamet for å diskutere fremdriften i prosjektet. I tillegg har prosjektrådet vært en arena for å formidle kunnskap og erfaringer underveis i prosjektet. Utfordringen i prosjektet har vært hvordan de ulike aktørene kan og skal ta i bruk det som har kommet frem i prosjektrådene. Prosjektet har forsøkt å løse dette ved å skille mellom intervensjonene på de ene siden og implementeringen av disse på den andre. Det har derfor vært en aksept i prosjektet at aktørene har kunnet bruke kunnskap og erfaringer til å bedre implementeringsprosessen, men at elementene i intervensjonene ikke skal endres betydelig underveis i prosjektet. Bevisstheten rundt denne spenningen har vært økende i løpet av prosjektet og det har til dels vært krevende å ivareta begge hensynene. Blant annet var ikke Drømmeskolen en 100 prosent ferdig utviklet modell ved oppstart av prosjektet. Veiledere og skriftlig materiell har f.eks. blitt utviklet videre underveis, på bakgrunn av på funn fra prosessevalueringen første år. Disse endringene fikk ikke direkte betydning for elevene i første kull av intervensjonen (2016/2017), da effekten på første kullet var målt før endringen ble gjort. Med bakgrunn i en relativt krevende implementeringsprosess første året, ble det derfor gjennomført en effekt evaluering også på det neste kullet (2017/2018) som fikk en noe revidert versjon (se delrapport to for mer detaljer). I tråd med at COMPLETE også skulle være et skoleutviklingsprosjekt kan en argumentere for at det er positivt at en legger vekt på å imøtekomme evalueringen fra praksisfeltet for å forbedre praksis. Men det representerte også en utfordring i forhold til den kvantitative delen av prosjektet. Dialogen i prosjektrådet var imidlertid viktig for å sikre at alle følte eierskap til prosjektet og at sentrale erfaringer i skjæringspunktet mellom de ulike aktørene ble løftet og diskutert. Fylkeskoordinatorene ble inkludert i møtene fra våren 2017, nettopp fordi de var sentrale samarbeidspartnere for alle de andre aktørene og de som var tettest på skolene gjennom hele skoleåret.

Et annet element som er viktig å trekke frem er balansen mellom «praksis» sitt ønske om å endre eller styrke forhold som kom frem gjennom intervjuene og det forskningsetiske når det gjelder å ivareta informantenes anonymitet i intervjuene. Av den grunn har det vært en krevende balansegang å gi prosjektrådet tilgang til resultater på skolenivå, og medlemmenes ønske om å bruke denne informasjonen i sitt arbeid inn mot den enkelte skole. I slike situasjoner har det forskningsetiske måtte veiet tyngst.

Basert på våre erfaringer mener vi med fordel at oppdragsgiver og fremtidige prosjekter/utlysninger i større grad bør være seg bevisst spenningen mellom brukermedvirkning og brukerinvolvering i for eksempel samarbeidsdrevne innovasjoner/intervensjoner og effektanalyser. Der den ene tilnærmingen fordrer at en skal endre praksis underveis og den andre tilnærmingen at det skal intervensjonere minst mulig underveis. Det er derfor viktig at grenseoppgangene er tydeliggjort allerede i planleggingsfasen og at dette etterspørres i utlysningen.

8.6 Fylkenes opplevelse av å forske i og med praksis

I prosjektet ble det ansatt en fylkeskoordinator i hvert av de fire fylkene. Denne koordinatoren har vært tett på prosjektledelsen, vært involvert i implementeringen sammen med Voksne for Barn og Bodin videregående skole, og vært tett på skolene gjennom hele prosjektet. De har i perioden vært ansatt i fylkeskommunen og sin tidligere derfra. De har dermed hatt en unik rolle i prosjektet. Vi vil derfor gi plass til deres perspektiv og erfaring fra COMPLETE-prosjektet, beskrevet gjennom egne ord og erfaringer.

Fylkeskoordinatorene trekker frem at det å drive randomisert effektforskning i norske videregående skoler er noe nytt som stiller krav til og utfordrer skolen. De trekker fram hvordan skolene har stor oppmerksomhet på elevene sitt faglige og sosiale læringsmiljø, noe som gjør at skolene ofte setter i verk flere ulike tiltak som de tror vil kunne gi en positiv effekt. Dette er lite forenelig med forskernes ønske om å skille ut årsaken til effekt gjennom et strengt forskningsdesign som RCT. De opplevde også det randomiserte designet som etisk utfordrende, da de som skoleeier måtte gi noen elever et tilbud en hadde tro på at ville fungere, mens andre elever ikke fikk dette tilbudet fra start. De opplevde også at de ble unaturlig avgrenset i rollen sin. På den ene siden skulle de ikke påvirke implementeringen av tiltakene i skolene i henhold til forskerne sine føringer, mens de på den andre siden ønsket å bistå skolene der det oppsto utfordringer. Forskerne samlet inn store mengder informasjon/data og rapporterte i delrapportene om ulike utfordringer knyttet til implementeringen, mens fylkeskoordinatorene her kunne ha ønsket seg noe mer åpenhet og feedback direkte på skolenivå. En kan se dette som et bilde på, og utfordringen knyttet til å forske både med og i praksis. Hver aktør har ulike idealer ideal knyttet til hvilken rolle man ønsker å innta for å oppnå et felles mål.

Fylkeskoordinatorene opplever imidlertid at selv om de fire fylkene er ulike, både med tanke på gjennomføringstall for elever i videregående opplæring, men også, størrelse og organisering, har problemstillingene stort sett vært de samme. De opplever å ha knyttet verdifulle kontakter, inspirert hverandre, søkt råd og veiledning av hverandre og støttet hverandre der det har vært nødvendig. Det at fylkene har hatt eierskap og vært involvert i prosjektet har gjort det lettere å iverksette tiltakene som skoleeier.

Oppstarten av prosjektet var hektisk, og fylkeskoordinatorene mener at noe mer tid til implementering av tiltakene kunne gitt dem en bedre rolleavklaring som hadde gjort oppfølgingen av både praksis og forskningen enklere. De har gjennom prosessen lært mer om hvordan forskning gjennomføres, og at forskerne også har lært mye om hvordan videregående opplæring foregår i praksis. F.eks. hvordan enkelte programområder innebærer skolebytte for mange elever og hvordan elever på yrkesfag går ut i lære etter to år og i liten grad er tilgjengelig gjennom skolen. Fylkeskoordinatorene skulle gjerne hatt forskerne med seg i minst fem år. De påpeker at faren er at selv om de har stor tro på tiltakene er det behov for langsiktig arbeid, og de forventer ikke å se positive effekter allerede etter tre år. De trekker frem at dette gjelder spesielt Nærværsteam og overgangsarbeidet fra ungdomskolen til videregående opplæring. De opplever imidlertid at det har skjedd endringer i alle skolene og at skolene var på vei mot noe, men at det tar tid.

9 IMPLIKASJONER

9.1 Anbefaling for videre forskning

- Randomisert kontrollerte studier med en «hel skole-tilnærming» rettet mot psykososiale faktorer er utfordrende av ulike grunner. Kompleksiteten i den videregående skolen som en «levende» organisasjon gjør at mange faktorer ikke vil kunne tas høyde for, og dermed utfordre det strenge RCT-designet. Vår anbefaling gjennom COMPLETE-prosjektets grundige prosessevaluering er at forskning på intervensjoner rettet mot psykososiale læringsmiljø i videregående skole må inkludere tilsvarende prosessevalueringer for å kunne fange opp utfordringer ved implementering, som igjen gir verdifull forklarende informasjon om effektresultat. For eksempel så indikerer våre funn at skoler med Nærværsteam som skåret høyt på implementering har mer utbytte av tiltaket enn de skoler med Nærværsteam som skåret lavt på implementering, noe som både viser viktigheten av god implementering og å ha kunnskap om selve implementeringen for å vurdere mer helhetlig verdien av tiltaket.
- Bruk av RCT i en «hel skole-tilnærming» i den norske konteksten er også utfordrende fordi det kreves inkludering av relativt mange skoler for å møte forskningsmessige designkrav, og Norge har begrenset antall videregående skoler når hensyn til for eksempel bruk av lignende tiltak, studieretning og størrelse må tas. I en tilsvarende studie som COMPLETE med optimalt design ville en trent betydelig flere skoler. Det ville innebære en ganske annen tilnærming til rekruttering av skoler og fylker som samarbeidspartnere. Noen av fylkene som var med i COMPLETE-prosjektet kunne kanskje ikke blitt inkludert fordi de har så få skoler. Dette ville kunne ende med at en ekskluderte fylker og skoler fra å inngå i forskningssamarbeid, og på den måten i mindre grad fanger opp geografisk variasjon.
- Skoler, lokalmiljø og regioner er ulike og verdien av å forstå hvordan ulike forutsetninger gir seg utslag i ulike måter å drive skole på er viktig i videre forskning. Vi anbefaler videre forskning å også anvende andre forskningsdesign enn RCT, som for eksempel kvasi-eksperimentelle studier og/eller andre typer kvalitative studier som vil kunne være viktige bidrag til kunnskap om ungdoms skolehverdag relatert til psykososiale miljø og fullføring av videregående opplæring i ulike kontekster i Norge. Likeså er det å engasjere ungdom selv som forskere på sitt eget miljø gjennom bruk av mer kreative forskningsmetoder (f. eks fotostemmer), noe vi mener burde brukes mer fremover. Dette for å gi en tydeligere stemme til målgruppen selv.
- COMPLETE-prosjektet evaluerte ikke Nærværsteam isolert i og med at alle skolene med Nærværsteam også hadde Drømmeskolen. En egen studie av Nærværsteam vil kunne gi et klarere bilde av hvordan Nærværsteam virker i skolen.

9.2 Anbefaling for videre praksis

- På bakgrunn av funn fra COMPLETE-prosjektet anbefaler vi skoleeiere og skoler å drive systematisk arbeid med det psykososiale miljøet. Selv om COMPLETE-prosjektet ikke har kunnet påvise statistisk signifikante effekter av Drømmeskolen eller kombinasjonen av Drømmeskolen og Nærværsteam, betyr ikke det at disse programmene ikke kan ha eller har hatt en svak effekt. På bakgrunn av funn fra prosessevalueringen mener vi det er grunnlag for å anbefale systematisk arbeid med psykososialt miljø og særlig systematisk arbeid med elevgruppen som står i fare for å falle ut.
- Omfattende utviklingstiltak som Drømmeskolen og Nærværsteam er krevende å implementere godt, og skoler må få tilstrekkelig med tid og støtte fra skoleeier og tiltakseier til etablering. Vi anbefaler derfor at arbeid med det psykososiale miljøet må ha et langsiktig perspektiv og rammes inn som et skoleutviklingsprosjekt med en tydelig forankring tidlig i prosessen på alle nivå, fra fylke til lærere og elever.
- Utfordringer knyttet til ungdoms psykiske helse er alvorlige og må også håndteres i skolehverdagen. Dette arbeidet må ikke overlates til den enkelte lærer, men settes i system og vi anbefaler at det benyttes både universelle og selektive/indikative tiltak.
- Funn fra COMPLETE-prosjektet viser at en del elever bytter studieprogram flere ganger, og risikerer så å «bruke» opp studieretten sin mens de er på vei til å fullføre et studieløp. For at disse elevene ikke skal falle utenfor videregående opplæring og videre utdanning og/eller arbeid, støtter vi forslaget i NOU 19 *Med rett til å mestre* om at dagens studierett «utvides til en rett til fullføring».
- Nærværsteam har fokus på helhetlig veiledning av ungdom, og dette innebærer også å finne gode alternativ for ungdom som ikke finner sin plass i videregående opplæring. Vi anbefaler at alternative utdannings/arbeidsløp blir utredet for å sikre at ungdom finner meningsfull aktivitet utenfor ordinær videregående opplæring.
- Prosessevalueringen viste at det er behov for et nasjonalt rapporterings/journalsystem som elevtjenesten kan bruke for å dokumentere oppfølgingsarbeidet, og som samtidig ivaretar krav til datasikkerhet og personvern.

10 REFERANSER

- Aardal, E., Larsen, T., Holsen, I., & Samdal, O. (2015). Kunnskapsoppsummering om trivsel i skolen. Helsedirektoratet. Oslo, Norway.
- Aase, T. H. (1997): En status som passer for meg, i Fossåskaret, Fuglestad og Aase (1997) Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data, Universitetsforlaget, s. 49-69
- Anvik, C., & Gustavsen, A. (2012). Ikke slipp meg–unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid. *Report, 13*, 12.
- Antonsen, K. og Waldahl, R. H. (2017). Vi utgjør en forskjell, det er jeg sikker på. Om oppfølgingstjenesten i Sogn og Fjordane. *Nordlandsforskning, NF-notat 1009/2017*
- Antonsen, K. M., Anvik, C. H. og Waldahl, R. H. (2016). Jeg skulle ikke være en av de som slutter, liksom! – Frafall og tiltak mot frafall videregående opplæring i Lofoten, *Nordlandsforskning, NF-rapport nr. 10/2016*
- Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale resultater 2019, NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet
- Bakken, I. J., Wensaas, K. A., Furu, K., Grøneng, G. M., Stoltenberg, C., Øverland, S., & Håberg, S. E. (2017). Legesøkning og legemiddeluttak etter innføring av nye fraværsregler. *Tidsskrift for Den norske legeförening, 10*.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of educational psychology, 92*(3), 568.
- 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.
- Black AE, Deci EL. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a selfdetermination theory perspective. *Sci Educ.* 2000;84(6):740–56.
- Chan, D. (1998). The conceptualization and analysis of change over time: An integrative approach incorporating longitudinal mean and covariance structures analysis (LMACS) and multiple indicator latent growth modeling (MLGM). *Organizational Research Methods, 1*, 421– 483.
- Christens, B. D. P., A. (2012). The Role of Empowerment in Youth Development: A Study of Sociopolitical Control as Mediator of Ecological Systems' Influence on Developmental Outcomes. *Youth Adolescence (41)*, 623–635.

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.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

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.

Falch, T., Johannesen A. B. og Strøm, B. 2009; Kostnader av frafall i videregående opplæring. "Personer som slutter i videregående opplæring – hva skjer videre?" SØF-prosjekt nr. 6200, SENTER FOR ØKONOMISK FORSKNING AS TRONDHEIM

Fossåskaret, E. (1997). Ustruktureerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. I Fossåskaret, Fuglestad og Aase (1997) Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data, Universitetsforlaget, s. 11-45

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.

Grønli, K. 2014; *De fleste som dropper ut av skolen får jobb etter hvert*. forskning.no, tilgjengelig på <http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2014/05/de-fleste-som-dropper-ut-av-skolen-far>

Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*: Routledge.

Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2013). Implementing a Universal Stress Management Program for Young School Children: Are there Classroom Climate or Academic Effects? *Scandinavian journal of educational research, 57*(4), 420-444.

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.

Huebner ES. Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International. 1991;12:231-40*.

Kraft P, Loeb M. Sogn og Fjordane Prosjektet. Statens institutte for folkehelse, Oslo; 1997.

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 forebyggende innsatser i skolen. www.forebygging.no (revidert utgave)

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., Holsen, I. og Årdal, E. (2016) Pilotevaluering av Drømmeskoleprogrammet. En effekt og prosessevaluering.

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).

Larsen, T. B., Urke, H., Tobro, M., Årdal, E., Waldahl, R. H., Djupedal, I., & Holsen, I. (2019). Promoting Mental Health and Preventing Loneliness in Upper Secondary School in Norway: Effects of a Randomized Controlled Trial. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.

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., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & -Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Markussen, E. 2016; Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I Reegård, K. og Rogstad, J. (red) 2016; *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*, Gyldendal akademisk. s. 22-61

Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.

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.

- Newton, M., Fry, M., Watson, D., Gano-Overway, L., Kim, M.-S., Magyar, M., & Guivernau, M. (2007). Psychometric properties of the Caring Climate Scale in a physical activity setting. *Revista de Psicología del Deporte, 16*(1), 67–84.
- NOU 2018:15 (2018). Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/>.
- Olsen, T. M., & Gundersen, K. K. (2012). Implementering av ART. Kvalitetssikrende retningslinjer og rutiner.
- 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.
- Pförtner, T., Günther, S., Levin, K., Torsheim, T., & Richter, M. (2015). The use of parental occupation in adolescent health surveys. An application of ISCO-based measures of occupational status. *Journal of Epidemiology and Community Health (1979-), 69*(2), 177-184. Retrieved January 29, 2020, from www.jstor.org/stable/43281889
- Ramsdal, G., Gjørum, 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.
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A. S., Larsen, T. M. B., ... & Årdal, E. (2016). Helse og trivsel blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land».
- Settortobulte, W., & Gaspar de Matos, M. (2004). Peers and health. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settortobulte, O. Samdal & V. B. Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (Vol. 4, pp. 178-183): WHO.
- Skoleproffene. (2016). Forandre med varme. Råd for trivsel i skolen. Oslo: 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.
- Sletten, M. A., & Hyggen, C. 2013; *Ungdom, frafall og marginalisering*. Forskningsrådet Temanotat, 2013. Oslo: Norges forskningsråd
- Tambs K, Moum T. How well can a few questionnaire items indicate anxiety and depression? . *Acta Psychiatr Scand.* 1993;87(5):364–7

Torsheim T, Wold B, Samdal O. The teacher and classmate support scale: factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13-and 15- year-old adolescents. *Sch Psychol Int.* 2000;21(2):195–212. 31

Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(01), 105-119.

Wong, M., Lau, T., & Lee, A. (2012). The Impact of Leadership Programme on Self-Esteem and Self-Efficacy in School: A Randomized Controlled Trial. *PLOS ONE*, 7(12).

Zeldin, S., Krauss, E., Kim, T., Collura, J., & Abdullah, H. (2016). Pathways to Youth Empowerment and Community Connectedness: A Study of Youth-Adult Partnership in Malaysian After-School, Co-Curricular Programs *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1638).

11 VEDLEGG

Vedlegg 1. Utfyllende beskrivelse av metode.

Vedlegg 2. Invariansanalyse

Vedlegg 3. Implementeringsindikatorer

Vedlegg 4. Besvarelsesanalyser

Vedlegg 5. Kartlegging av fullføring og frafall i COMPLETE-prosjektet

Vedlegg 6 Resultat av analyser for effekten av tiltak og implementering på fullføring

Vedlegg 2. 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. Prosjektet har hatt følgende tidsplan for gjennomføring av spørreskjemaundersøkelser.

Hvert kull har gjennomført henholdsvis tre (K1) og to (K2) spørreskjemaundersøkelser:

1. Nullpunktsmåling (Skolestart): I løpet av første eller andre skoleuke av Vg1
 - a. K1: August 2016 (gjennomført)
 - b. K2: August 2017 (gjennomført)
2. Første oppfølging (Vår Vg1): I andre termin av Vg1
 - a. K1: Mars 2017 (gjennomført)
 - b. K2: Mars 2018 (gjennomført)
3. Andre oppfølging (Vår Vg2): I andre termin av Vg2
 - a. K1: Mars 2018 (gjennomført)
 - b. K2: Mars 2019 (gjennomført)
4. Tredje oppfølging (Vår Vg3): I andre termin av Vg3
 - a. K1: Mars 2019 (gjennomført)

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

Denne rapporten baserer seg på spørreskjemadata og registerdata fra alle måletidspunkt (Skolestart → Vår Vg3) for Kull 1.

1.2. Spørreskjemadata

For å unngå å legge administreringen av datasamlingen på skolene selv, har vi vært fysisk til stede 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 8). I denne rapporten inkluderer dette følgende indikatorer i samsvar med programteorien:

Utfallsmål

- Symptomer på angst og depresjon målt ved *Symptom Check List (SCL-5)*
- Livstilfredshet målt ved *Huebner Student's Life Satisfaction Scale (SLSS)*
- Lærer støtte målt ved *Learning Climate Scale*
- Klassetilhørighet målt ved *Teacher and Classmate Support Scale og Unity*
- Ensomhet målt ved *Loneliness Scale*
- Snittkarakterer basert på registerdata
- Timefravær basert på registerdata
- Dagsfravær basert på registerdata

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 ved hjelp av maximum likelihood, (med antagelse om normalfordelte variable).

Den faste delen av modellen inkluderer interaksjonen mellom tid og tiltak, kjønn og sosioøkonomisk status. 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.

1.4. Utvalget

I denne analysen ser vi kun på kull 1 i COMPLETE-prosjektet. Rett etter skolestart i august 2016 svarte elevene på en baselineundersøkelse, mens de responderte på første oppfølgingsundersøkelse i mars

2017 (Vår Vg1), andre oppfølgingsundersøkelse i mars 2018 (Vår Vg2) og tredje oppfølgingsundersøkelse i mars 2019 (Vår Vg3). Totalt har 2203 har svart på baselineundersøkelsen. Av disse svarte 1894 på Vår Vg1, 1287 på Vår Vg2 og 770 på Vår Vg3. I tabell x vises antall respondenter fordelt på måletidspunkt.

Tabell i. Oversikt over hvilke måletidspunkter elevene har svart på spørreundersøkelsen

Måletidspunkt	Antall respondenter	Prosentvis fordeling
Skolestart	213	9,67
Skolestart + Vår Vg1	536	24,3
Skolestart + Vår Vg2	51	2,3
Skolestart + Vår Vg3	14	0,6
Skolestart + Vår Vg1 + Vår Vg2	633	28,7
Skolestart + Vår Vg1 + Vår Vg3	153	7,0
Skolestart + Vår Vg2 + Vår Vg3	31	1,4
Skolestart + Vår Vg1+Vår Vg2+Vår Vg3	572	26,0
Totalt	2203	100

2. Prosessevaluering

2.1. 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.

2.1.1. 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.

2.1.2. 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 Drømmeklassen2. 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.

2.2. 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. Intervjuutskriftene 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 Første skoledag DS-aktiviteter ut over DK1 og DK2 DS Elevmentorer DS Erfaringer fra elever DS Kontaktlærer DS Ressursgruppe DS: Innføringsklasser DK Endringer og justeringer fra 2017 DS Opplæring ressursgruppe og mentor DS Opplæring og info resten av skolen DS Ressurser DS Veien videre DS: Generelle betraktninger</p>	<p>NT Daglig praksis og oppfølging av elever NT Elevers erfaringer om NT NT Erfaringer NT NTs fortellinger og opplevelser om denne måten å jobbe på NT Kidscreen NT Lokalisering og tilgjengelighet NT Om teamet (org., arbeidsmåter, rollefordeling, sammensetning, rolle mot andre team) NT Overgangsarbeid NT Plass i skolehverdagen (kjennskap, informasjon) NT Overgangsarbeid NT Justeringer og endringer fra 2017 NT Veien videre</p>	<p>SK Andre programmer og prosjekter ved skolen SK Drivkraft, ildsjel SK Elevenes medvirkning SK Elevmiljø og miljøarbeid SK Frafall og slutting - Avklaringsmøter SK Fraværsoppfølging - Erfaringer - Fraværs grensa - Nærværsteamrutiner SK Kobling til skolens planer SK Ledelse og forankring av intervensjonen SK Læringsmiljø SK Samarbeid med eksterne SK Sammenheng mellom intervensjonene SK Skole og kontekst</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.

2.3. 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 skolene. Dette skrevet 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. Invariansanalyse

TID								
	χ^2	<i>df</i>	RMSEA [90%CI]	CFI	$\Delta\chi^2$	Δdf	ΔCFI	<i>p</i>
LIVSTILFREDSHET								
M1	2450.584	530	.03 [.033, .036]	.96				
M2	2486.370	554	.03 [.032, .035]	.96				
M1 vs. M2					35.79	24	.000	.058
PSYKISKE PLAGER								
M1	696.582	134	.04 [.034, .040]	.98				
M2	734.537	146	.04 [.034, .039]	.98				
M1 vs. M2					37.96	12	.001	.000
ENSOMHET								
M1	1532.299	210	.05 [.043, .048]	.93				
M2	1627.027	225	.05 [.043, .047]	.93				
M1 vs. M2					94.73	15	.004	.000
KLASSETILHØRIGHET								
M1	431.932	72	.04 [.038, .046]	.98				
M2	447.288	80	.04 [.037, .044]	.98				
M1 vs. M2					15.36	8	.000	.053
LÆRERSTØTTE								
M1	494.814	72	.05 [.042, .049]	.98				
M2	500.947	80	.04 [.040, .047]	.98				
M1 vs. M2					6.13	8	.000	.632
OMSORGSKLIMA								
M1	5695.664	660	.05 [.051, .053]	.92				
M2	5858.298	687	.05 [.050, .053]	.92				
M1 vs. M2					162.63	27	.002	.000

KJØNN								
	χ^2	<i>df</i>	RMSEA [90%CI]	CFI	$\Delta\chi^2$	Δdf	ΔCFI	<i>p</i>
LIVSTILFREDSHET								
M1	3072.982	1060	.04 [.035, .038]	.96				
M2	2043.695	1092	.04 [.035, .038]	.95				
M1 vs. M2					117.61	32	.002	.000
PSYKISKE PLAGER								
M1	851.837	268	.04 [.036, .042]	.97				
M2	953.148	284	.04 [.038, .044]	.97				
M1 vs. M2					101.31	16	.004	.000
ENSOMHET								
M1	1690.478	420	.05 [.044, .049]	.93				
M2	1788.843	440	.05 [.044, .049]	.93				
M1 vs. M2					98.37	20	.004	.000
KLASSETILHØRIGHET								
M1	528.426	144	.04 [.040, .048]	.98				
M2	535.316	156	.04 [.038, .045]	.98				
M1 vs. M2					6.89	12	.000	.865
LÆRERSTØTTE								
M1	608.483	144	.05 [.044, .052]	.98				
M2	619.469	156	.05 [.042, .050]	.98				
M1 vs. M2					10.99	12	.000	.530
OMSORGSKLIMA								
M1	6755.736	1320	.05 [.051, .053]	.92				

M2	6844.977	1356	.05 [.050, .053]	.92				
M1 vs. M2					89.24	36	.001	.000

TILTAK								
	χ^2	<i>df</i>	RMSEA [90%CI]	CFI	$\Delta\chi^2$	Δdf	ΔCFI	<i>p</i>
LIVSTILFREDSHET								
M1	3683.236	1590	.04 [.036, .039]	.96				
M2	3772.184	1654	.04 [.035, .038]	.96				
M1 vs. M2					88.95	64	.001	.021
PSYKISKE PLAGER								
M1	1072.921	402	.04 [.039, .045]	.97				
M2	1102.459	434	.04 [.037, .043]	.97				
M1 vs. M2					29.54	32	.000	.592
ENSOMHET								
M1	1935.262	630	.05 [.044, .049]	.93				
M2	1980.625	670	.05 [.043, .048]	.93				
M1 vs. M2					45.36	40	.000	.258
KLASSETILHØRIGHET								
M1	769.551	216	.06 [.050, .059]	.96				
M2	792.174	240	.05 [.048, .056]	.96				
M1 vs. M2					22.623	24	.000	.542
LÆRERSTØTTE								
M1	688.589	216	.05 [.046, .055]	.98				
M2	704.770	240	.05 [.043, .052]	.98				
M1 vs. M2					16.18	24	.000	.881
OMSORGSKLIMA								
M1	7490.947	1980	.06 [.056, .058]	.91				
M2	7562.973	2052	.06 [.056, .057]	.92				
M1 vs. M2					72.03	72	.000	.477

Note. M1 = Modell 1 (configural model), M2 = Modell 2 (metric modell). For å oppnå tilfredsstillende modellpassform for konstruktet *Livstilfredshet* måtte residualene for de observerte variablene 4 og 5 i skalaen kovarieses på alle måletidspunkt. Samtlige konstrukter er invariant over tid og på kryss av kjønn og tiltaksgrupper.

Vedlegg 3. 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 Voksne for Barn 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 til stede (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 til stede (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
Tverrfagligteam	1 Manglende fokus på tverrfaglig samarbeid 2 Tverrfaglig samarbeid 3 Noe reelt tverrfaglig samarbeid
Åpen dør	1 Ukjent tilstedeværelse 2 Delvis til stede, 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
Implementert 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 4 Bortfallsanalyser

Tabell under viser resultater av t-tester på differansen mellom gruppen av elever som har fullført alle spørreundersøkelser og gruppen som har falt fra én av måletidspunktene.

Variabel	Differanse	Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
	Fullført-Frafall	Pr(T < t) =	Pr(T > t) =	Pr(T > t) =
Kjønn	0,1	0,00	0,00	1,00
Sosioøkonomisk Status	0,1	0,00	0,00	1,00
Studieretning	0,4	0,00	0,00	1,00
Lærer støtte	-0,1	1,00	0,00	0,00
Klassetilhørighet	0,1	0,00	0,00	1,00
Omsorgsklima	0,0	0,63	0,75	0,37
Psykiske plager	0,1	0,00	0,00	1,00
Livstilfredshet	0,1	0,00	0,00	1,00
Ensomhet	-0,1	1,00	0,00	0,00
Snittkarakterer	0,4	0,00	0,00	1,00
Fravær timer	-3,5	1,00	0,00	0,00
Fravær dager	-2,7	1,00	0,00	0,00

Vedlegg 5. Kartlegging av fullføring og frafall i COMPLETE-prosjektet

Alle elevar skal ha ein kode (tal) for **fullføring, skulebytte og programbytte**. Elevar som har slutta/avbrotsdato (koda Fullføring = 0) skal også ha ein kode (tal) for **aktivitet**, og elevar på yrkesfag skal ha ein kode (tal) for **læreplass**. Dei øvrige elevane skal her ikkje ha noko kode (tal). Merk at ein elev kan berre ha **EIN kode** for fullføring, ein kode for skulebytte og ein kode for programbytte osv.

Kva	Forklaring	Kvifor	Kodar (tal)
			Eleven har....
Fullføring	Høgast grad av fullføring etter skuleslutt juni 2019.	For å kunne seie noko om elevane/lærlingane si grad av fullføring av og fråfall frå vidaregåande opplæring ved prosjektslutt.	0 = slutta 1 = planlagt løp med grunnkompetanse 2 = fullført og ikkje bestått <u>Vg2</u> 3 = fullført og bestått <u>Vg2</u> 4 = fullført og ikkje bestått <u>Vg3</u> 5 = fullført og bestått på normert tid (3 år) eller i lære 6 = flytta frå fylket/anna/ukjent* *Kommentarfelt
Aktivitet <i>Gjeld berre elevar som har slutta/avbrot i opplæringa: (Koda Fullfør = 0)</i>	Er eleven i ein form for aktivitet/oppfølging?	Same kartlegging som er gjort tidlegare av «sluttarar». Vi ynskjer å skilje mellom elevane som har avbrot, men som er under oppfølging eller i aktivitet og dei elevane som «ligg heime under dyna».	0 = Ikkje aktivitet 1 = Aktivitet 2 = Permisjon / Ukjent
Skulebytte	Har eleven bytta skule ila prosjektperioden?		0 = Nei (har ikkje bytta skule) 1 = Ja (har bytta skule)

Programbytte	Har eleven bytta programområde/ utdanningsprogram ıla prosjektperioden?		0 = Nei (har ikkje bytta programområde/ utdanningsprogram) 1 = Ja (har bytta programområde/ utdanningsprogram)
Læreplass <i>Gjeld berre elevar på yrkesfaglege utdanningsprogram:</i>	Har eleven fått tilbod om læreplass?	Vi ynskjer å kunne seie noko om elevane følgjer normert opplæringsprogresjon / grad av fullføring i dei yrkesfagelege utdanningsprogramma	0 = Nei 1 = Ja

Utdjupa forklaring av dei ulike kodane:

Fullføring: Det er tatt utgangspunkt i Udir si indikatorrettleiing for «Gjennomføring» (skoleporten.no), men med nokre endringar for å tilpasse dei til COMPLETE-prosjektet. Dette for at vi i størst mogeleg grad skal kunne samanlikne våre data med data på nasjonalt og fylkesnivå.

*Merk at vi ynskjer berre **ein kode** (tal) for fullføring som visar høgast grad av fullføring etter skuleslutt juni 2019. Det vil seie at t.d. elevar som har fullført og bestått både vg2 og vg3 i løpet av prosjektperioden vil bli koda som 5 (= fullført og bestått på normert tid), og **ikkje** både 3 (= Fullført og bestått Vg2) og 5 (= fullført og bestått på normert tid).*

Slutta: Elevar og lærlingar som har avbrot i vidaregåande opplæring i løpet av prosjektperioden. Elevar som slutta i løpet av Vg1 eller Vg2 eller Vg3 og som er registrert med avbrotsdato/avbrotsårsak.

Planlagt løp med grunnkompetanse: Elevar og lærlingar som er i eit planlagt løp med grunnkompetanse.

Fullført og ikkje bestått Vg2: Elevar som har fullført Vg2, men som manglar eller har stroke i eit eller fleire fag.

Fullført og bestått Vg2: Elevar som har fullført Vg2 med karakterar i alle fag. Denne gjeld **ikkje** for yrkesfagelevar som har fullført Vg2 og som no er i lære.

Fullført, ikkje bestått Vg3: Elevar som har fullført vidaregåande opplæring, men som manglar eller har stroke i eit eller fleire fag. **Gjeld også yrkesfagelevar som går påbygglop og ikkje bestått.**

Fullført og bestått på normert tid (3 år) eller i lære: Elevar som har fullført vidaregåande opplæring på normert tid, eller elevar som er i lære. **Gjeld også elevar som går påbygglop og bestått.**

Flytta frå fylket/anna/ukjent: Elevar som har flytta frå fylket eller som vi av andre årsaker ikkje får spora opp i systema våre.

Merk at det er ei kolonne i Excel-fila knytt til denne koden. Dersom eleven vert koda Fullføring = 6, konkretiser i kolonne for kommentar moglege årsaker til kvifor vi ikkje finn dei/kvifor koda 6?

Aktivitet (Gjeld berre elevar som er koda Fullføring = 0):

Ein elev er ikkje i aktivitet dersom han/ho/hen er:

- I behandling
- Under oppfølging, men ikkje i strukturert aktivitet
- Takka nei til oppfølging (dette er koda som avklart i OT-kodeverket, men situasjonen til eleven mtp aktivitet er likevel uavklart)
- Koda som ukjent (men OT veit at ungdommen er heime)

Ein elev er i aktivitet dersom han/ho/hen er:

- I arbeidspraksis via OT eller NAV
- I opplæring, formell og uformell, både delkurselev og anna
- I arbeid
- Lærling/lærekandidat/praksisbrevkandidat
- I fødselspermisjon

Permisjon / Ukjent

Førre kartlegging viste at det var fleire elevar som var i permisjon eller som ein ikkje klarte å finne tilbake til (t.d. flytta frå fylket). Desse elevane vil falle under denne kategorien/koden (OBS. Fødselspermisjon vert rekna som aktivitet.)

Læreplass

Nei: Eleven har ikkje fått tilbod om læreplass

Ja: Eleven har fått tilbod om læreplass

Vedlegg 6 Resultat av analyser for effekten av tiltak og implementering på fullføring

Tabellene viser resultatene av analyser for betydningen av tiltaksgruppe og implementering på om elever har fullført eller er i lære etter tre år. Analysene er kontrollert for sosioøkonomisk status og kjønn.

Tabell 11.1 Logistisk regresjon for betydningen av tiltaksgruppe for fullført eller i lære etter tre år

Variabel	Koeffisient	Standardfeil	P-verdi
Tiltaksgruppe (referansegruppe er kontroll)			
TG1	-0,04	0,38	0,91
TG2	-0,08	0,26	0,77
Sosioøkonomisk status (referansegruppe er «dårlig råd»)			
Middels god råd	0,67	0,19	0,00
God råd	0,93	0,19	0,00
Kjønn (referansegruppe er gutt)			
Jente	0,20	0,23	0,38
Konstantledd	0,70	0,32	0,03

Tabell 11.2 Logistisk regresjon for betydningen av tiltaksintegrering av Drømmeskolen for fullført eller i lære etter tre år

Variabel	Koeffisient	Standardfeil	P-verdi
Tiltaksintegrering drømmeskolen (referansegruppe er lav)			
Middels	0,34	0,23	0,14
Høy	0,08	0,11	0,47
Sosioøkonomisk status (referansegruppe er «dårlig råd»)			
Middels god råd	0,83	0,25	0,00
God råd	1,13	0,23	0,00
Kjønn (referansegruppe er gutt)			
Jente	0,16	0,27	0,55
Konstantledd	0,25	0,29	0,39

Tabell 11.3 Logistisk regresjon for betydningen av tiltakslojalitet til Drømmeskolen for fullført eller i lære etter tre år

Variabel	Koeffisient	Standardfeil	P-verdi
Tiltakslojalitet Drømmeskolen (referansegruppe er lav)			
Middels	0,29	0,37	0,44
Høy	-0,07	0,24	0,78
Sosioøkonomisk status (referansegruppe er «dårlig råd»)			
Middels god råd	0,81	0,23	0,00
God råd	1,10	0,20	0,00
Kjønn (referansegruppe er gutt)			
Jente	0,14	0,27	0,59
Konstantledd	0,41	0,38	0,28

Tabell 11.4 Logistisk regresjon for betydningen av tiltaksintegrering av Nærværsteam for fullført eller i lære etter tre år

Variabel	Koeffisient	Standardfeil	P-verdi
Tiltaksintegrering Nærværsteam (referansegruppe er lav)			
Middels	-0,20	0,10	0,05
Høy	0,63	0,10	0,00
Sosioøkonomisk status (referansegruppe er «dårlig råd»)			
Middels god råd	0,38	0,22	0,08
God råd	0,61	0,19	0,00
Kjønn (referansegruppe er gutt)			
Jente	-0,18	0,30	0,54
Konstantledd	0,98	0,31	0,00

Tabell 11.5 Logistisk regresjon for betydningen av tiltakslojalitet til Nærværsteam for fullført eller i lære etter tre år

Variabel	Koeffisient	Standardfeil	P-verdi
Tiltakslojalitet Nærværsteam (referansegruppe er lav)			
Middels	-0,06	0,07	0,35
Høy	0,65	0,10	0,00
Sosioøkonomisk status (referansegruppe er «dårlig råd»)			
Middels god råd	0,38	0,22	0,08
God råd	0,61	0,19	0,00
Kjønn (referansegruppe er gutt)			
Jente	-0,18	0,30	0,55
Konstantledd	0,96	0,30	0,00

