

Pilotevaluering av Drømmeskolen

- En case studie av 5 skoler -



Hemil-senteret

Torill Larsen

Ingrid Holsen

Hege Tjomsland

Annette Servan

Gry Tyssebotn

Åshild Rostad

Sammendrag

Psykiske lidelser og plager er blant de største folkehelseutfordringene i Norge. I følge WHO defineres «mental health» som «a state of well-being» som påvirker individets opplevelse av å ha muligheter, det å kunne takle hverdagslivets stress og det å kunne arbeide og bidra til fellesskapet. Det finnes overbevisende dokumentasjon på at god mental helse er viktig for barns læring og utvikling. Forskning, både nasjonalt og internasjonalt viser at et godt læringsmiljø kan være med å fremme helse, trivsel og god sosial utvikling. I tillegg viser forskning at et godt læringsmiljø også fremmer skolefaglig læring.

Skolen spiller derfor en viktig rolle i barn og unges utvikling. Læringsmiljøet er elevenes arbeidsmiljø. Et godt og inkluderende arbeidsmiljø fremmer helse, trivsel og læring. Dette er nedfelt i opplæringslovens § 9a som trådte i kraft 1. april 2003 (LOV-1998-07-17-61). I følge denne har alle elever i grunnskole og videregående skole rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det psykososiale miljøet handler om de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet, og hvordan dette påvirker individet samt elevenes opplevelse av læringssituasjonen. I tillegg er det et sentralt fokus i Kunnskapsløftet (LK06) at elevene skal utvikle en helsefremmende livsstil og lære å ta vare på sin egen psykiske og fysiske helse.

Drømmeskolen er et helsefremmende program utviklet av Voksne for barn rettet mot å bedre det psykososiale læringsmiljøet i ungdomsskolen og i videregående skole. Programmet er videreutvikling av *Step-ungdom møter og ungdom* til et mer helhetlig skoleprogram for å imøtekomme de utfordringer som ble påpekt i SINTEF sin evalueringsrapport fra 2010. Programmet er i dag implementert i fem pilotskoler. Disse skolene har vært aktive i utviklingen av programmet ved blant annet deltagelse på erfaringsamlinger. Prosjektet er en del av Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratets satsing på «psykisk helse i skolen» som består av forebyggende og mestringsorienterte skoleprogram for å bedre barn og unges psykiske helse. Drømmeskolen er også et relevant program med tanke på Utdanningsdirektoratets satsing «Læringsmiljø».

Målet med dette pilotprosjektet er å kartlegge implementeringen av Drømmeskolen og de enkelte aktørers (lærere, elever, elevmentorer, rektorer og ressurspersoner) erfaringer med gjennomføring og bruk av programmet i sin skole. Prosjektet består både av spørreundersøkelser og kvalitative intervju og inkluderer alle aktørene i programmet ved skolene. Dataene ble samlet inn våren 2012 på fem pilotskoler. Kvalitative intervju ble foretatt av rektorer, elever, lærere og elevmentorer. Spørreundersøkelser ble distribuert elektronisk til ressursgruppene, lærerne og elevmentorene.

Gjennomgående viser evalueringen at alle aktørene er positive til programmet og de ulike elementene i det. Rektorene så programmet som et viktig kvalitetssikringsverktøy i arbeidet med å legge til rette for en god oppstart for nye elever. I tillegg inngikk programmet som ett av tiltakene i skolenes satsning på bedre læringsmiljø med forankring i skolenes strategidokumenter.

Lærerne opplevde at Drømmeklassen både var enkelt å ta i bruk, og at det var et nyttig verktøy i arbeidet med å legge til rette for et godt psykososialt klassemiljø for elevene. I tillegg ble elevmentorordningen positivt evaluert og alle aktørene vektla verdien av å ha

elevmentorer som en ressurs på skolen, spesielt for de yngste elevene. Utover verdien elevmentorene har for skolen, klassen og enkeltelever viser også evalueringen at det å være elevmentor ga positive erfaringer og læring for elevene som deltok i dette arbeidet. Elevene uttrykte at det å være elevmentor ga dem nyttig erfaring og læring i forhold til å lede andre, være mer oppmerksomme på hvordan andre elever har det og hvordan de selv fremstod som rollemodeller. Videre mente de at det var positivt at elevmentorene rekrutteres fra ulike klasser fordi dette gav dem mulighet til å bli kjent med flere elever ved skolen. De opplevde også at det å være elevmentor ga dem mulighet til å bety noe for andre, og de så seg selv som en del av en større sammenheng. Det fremkom imidlertid at elevmentorressursen med fordel kunne vært enda bedre utnyttet i arbeidet med klassemiljøet og skolemiljøet. Elevmentorene ønsket seg et tettere samarbeid med lærerne for å kunne være en enda bedre ressurs for klassen og elevene. I tillegg var det også et ønske fra elevene og lærerne at elevmentorene var enda mer aktive og synlige.

Innholdet i programmet var gjennomgående opplevd som positivt og enkelt å ta i bruk, noe som danner et godt grunnlag for at programmet blir brukt i skolen. Evalueringen viser imidlertid at det er behov for et større fokus på integrering og implementering for å få programmet til å fungere som en «helskole»-satsning. På det organisatoriske nivået gjelder dette oppfølging og involvering av lærerne i gjennomføringen av programmet. Rektor kunne med fordel ha fulgt programmet tettere og løftet det frem på lærernes fellesarenaer som for eksempel personalmøter. På denne måten ville programmet blitt mer synlig som et felles tiltak ved skolen.

Kontinuitet og oppfølging ble og løftet frem av de andre aktørene ved skolen. Lærerne og elevene foreslo flere tiltak som kunne bidra til bedre kontinuitet i programmet og slik unngå at dette ble en «happening» på begynnelsen av skoleåret. Elevene savnet mer tilstedeværelse fra mentorene gjennom hele året og ønsket at det ble laget en bedre struktur med faste møter med mentorene for klassen sin. Dette var også et ønske fra elevmentorene som i tillegg ønsket at også deres kontaktlærere var godt informert om programmet og elevmentoraktivitetene. Det er kun kontaktlærerne ved det første trinnet på skolene som er direkte involvert i programmet. Lærerne på sin side etterspurte en integrering av programmet i skolens årshjul for å sikre en konkret plan over når aktivitetene burde bli tatt opp igjen. Til tross for at det i programmet var innebygget et oppfølgingsfokus gjennom en konkret handlingsplan utviklet i den enkelte klasse, var det i løpet av skoleåret vanskelig for lærerne å huske på å ta opp igjen målsettingene fra handlingsplanen gjennom skoleåret. De ønsket derfor et enda mer konkrete verktøy for å sikre oppfølging over tid.

Samlet sett ser programmet ut til å være positivt vurdert som et godt verktøy for arbeidet med det psykososiale miljøet i klassen og på skolen. Ikke minst at elevmentorrollen opplevdes som svært positiv både for elevmentorene selv og deres utvikling, og at de ble verdsatt som en positiv ressurs av alle i skolemiljøet. De forbedringer som er nødvendige for å sikre en mer helhetlig implementering er i hovedsak knyttet til bedre rutiner for oppfølging, bedre opplæring og bedre informasjonsflyt mellom de ulike aktørene.

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Introduksjon | 6 |
| <i>Målet for pilotevalueringen</i> | 7 |
| Relevant teori | 7 |
| «Positive Youth Development» | 7 |
| «Self-Determination Theory» | 7 |
| «Ung til ung metoden» | 8 |
| «Løsningsorientert tilnærming» | 8 |
| Implementering | 9 |
| <i>Skolens villighet og motivasjon</i> | 9 |
| <i>Organisasjonens effektivitet</i> | 9 |
| <i>Programforkjempere</i> | 9 |
| <i>Lærernes kvalifikasjoner</i> | 10 |
| <i>Opplæring og oppfølging</i> | 10 |
| <i>Implementeringsintegritet</i> | 11 |
| Programmet | 12 |
| <i>Fra «Step» til «Drømmeskolen»</i> | 13 |
| Beskrivelse av skolene | 14 |
| <i>Skole 1</i> | 14 |
| <i>Skole 2</i> | 15 |
| <i>Skole 3</i> | 15 |
| <i>Skole 4</i> | 15 |
| <i>Skole 5</i> | 16 |
| Metode | 17 |
| <i>Prosedyre og utvalg</i> | 17 |
| <i>Analysemetoder</i> | 18 |
| Resultater | 19 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Generelt om det psykososiale læringsmiljøet.....</i> | <i>19</i> |
| <i>Drømmeskolen</i> | <i>20</i> |
| <i>Drømmeklassen</i> | <i>22</i> |
| <i>Kontaktlærernes rolle.....</i> | <i>25</i> |
| <i>Ressursgruppens rolle.....</i> | <i>29</i> |
| <i>Elevmentorenes rolle.....</i> | <i>30</i> |
| <i>Organisering av Drømmeskolen.....</i> | <i>45</i> |
| Diskusjon..... | 51 |
| <i>Utfordringer.....</i> | <i>53</i> |
| <i>Metodiske betraktninger</i> | <i>55</i> |
| Referanser | 57 |

Introduksjon

Flere styringsdokument fra utdanningssektoren de siste årene uttrykker stor bekymring knyttet til frafallsproblematikken i videregående skoler og svake faglige prestasjoner i ungdomsskolen som gir dårligere forutsetninger for en positiv utvikling. Grunnskolen og den videregående skole er lovpålagt å arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova §9a-3, 1998). Et slikt miljø kan være med på å styrke elevenes psykiske helse; når elevene trives på skolen vil de oppleve skolen som et meningsfylt sted å være (Kunnskapsdepartementet, 2011). Skoleledelsen har ansvar for å gjennomføre kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene, i forhold til både det fysiske og psykososiale miljøet (Opplæringslova, §9a-5, 1998). Nordahl et al. (2009) trekker fram følgende fem faktorer som betydningsfulle/ avgjørende for arbeidet med å skape et godt læringsmiljø: klasseledelse, relasjonen mellom lærer og elev, relasjoner og kultur for læring blant elevene, samarbeid mellom skole og hjem og bedre ledelse, organisering og læringskultur i klassen.

Forskning viser at skolen har en viktig rolle når det kommer til å fremme eller hemme en positiv utvikling i ungdomstiden (Vieno, Santinello, Pastore, & Perkins, 2007). Vieno og kollegaer (2007) hevder at elevens opplevelse av fellesskap og tilhørighet i skolesammenheng er knyttet til en viktig motivasjons-, holdnings- og oppførselsfaktor som er assosiert med velvære og innstilling hos eleven. Dersom skolen ikke har fokus på å legge til rette for skoletilhørighet og et godt fellesskap blant elevene på skolen («school sense of community»), kan vi gå glipp av en verdifull mulighet til å hjelpe elevene til å utvikle både sosiale ressurser og indre styrker til å mestre dagliglivets utfordringer (Vieno et al., 2007).

Ifølge Hattie (2009) er lærer/elev-relasjonen spesielt viktig for læring. På bakgrunn av hans metastudie legges det vekt på betydningen av lærernes kompetanse og evne til å sette seg inn i elevens lærings situasjon. Det er også viktig med et trygt læringsmiljø der det er rom for å gjøre feil. Faktorer ved skolen som påvirker mulighetene for læring inkluderer i hans studie klimaet i klasserommet og påvirkning fra jevnaldrende. Klimaet i klasserommet kan blant annet være relatert til hvordan man ønsker elevene velkommen og hvordan man bygger et trygt og omsorgsfullt miljø. Jevnaldrende kan være til hjelp ved blant annet å sørge for sosialt samvær, emosjonell støtte, sosial tilrettelegging, kognitiv restrukturering, og øvelse eller trening (Hattie, 2009).

Utdanningsdirektoratet gjennomfører fra 2009 – 2014 en femårig satsing på «Bedre læringsmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det kommer frem av «*Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*» at de programmene som best bidrar til positiv læring, forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse, er de som bygger på forskningsbasert kunnskap, har en klar strategi for implementering, som sjelden kun har én teoretisk tilnærming til problemet, og som til sist legger opp til evaluering av programmet (Nordahl et al., 2009).

Målet for pilotevalueringen

Målet med dette pilotprosjektet er å kartlegge implementeringen av Drømmeskolen og de enkelte aktørers (lærer, elever, elevmentorer, rektor og ressurspersoner) erfaringer med gjennomføring og bruk av programmet. Prosjektet består både av spørreundersøkelser og kvalitative intervju, og inkluderer alle aktørene i programmet ved skolene.

Relevant teori

«Positive Youth Development»

Den overgripende teoretiske tilnærmingen i Drømmeskolen er Positive Youth Development [PYD]. PYD-perspektivet innebærer et fokus på ungdoms styrker og positive utvikling. Tanken er å ta utgangspunkt i ungdoms styrker samt ressursene rundt dem for å fremme en positiv utvikling, og dermed også forebygge risikoatferd og psykiske vansker hos ungdom. Plastisitet, eller formbarhet, blir ansett som en av de viktigste styrkene ved ungdomsperioden sammen med kontekstuelle faktorer (ved familie, skole, fritidsaktiviteter, venner etc.) kan fremme PYD (Lerner, 2008). Skolen blir her en nøkkelarena for både å bidra til å utvikle ungdommenes individuelle styrker, samt å sørge for en støttende sosial arena i forhold til lærere og jevnaldrende.

Positive Youth Development innebærer et fokus på sosial, emosjonell og kognitiv utvikling blant barn og unge (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004). Catalano med flere (2004) definerer PYD-program som program som arbeider ut fra en eller flere av femten målsettinger, som f.eks. det å fremme tilknytning, å bygge positive og tydelige identiteter, å fostre selvbestemmelse, å gi annerkjennelse for positiv atferd, gi muligheter for prososial involvering og fostre positive sosiale normer.

Ifølge Greenberg med flere (2003) kan program i skolen som fokuserer på sosial og emosjonell læring bidra til en positiv utvikling blant unge. De legger vekt på utvikling av ferdigheter samt miljø- og organisasjonsmessig endring som de mest effektive strategiene. Greenberg og hans kollegaer (2003) argumenterer også for omfattende program med flere fokusområder og lang varighet med forankring i læreplaner.

«Self-Determination Theory»

Selvbestemmelsesteorien bygger på forutsetningen om at mennesket har grunnleggende medfødte behov. Sosialkontekstuelle forhold kan enten fremme eller forhindre tilfredstilte av disse behovene og slik påvirke motivasjon og psykologisk utvikling hos individet. Teorien legger vekt på at for å sikre optimal utvikling i skolen er det viktig at den enkelte elev får understøttet disse tre grunnleggende behovene som er å oppleve tilhørighet, å kunne velge å ha medbestemmelse i sitt eget liv, og å oppfatte seg selv som kompetent (Ryan & Deci, 2000). Teorien skiller mellom indre og ytre motivasjon. Empiri støtter påstandene om at trivsel og prestasjon blant elever i stor grad er bestemt av indre motivasjon og kvaliteten på forholdet til lærerne (Reeve, 2002).

«Ung til ung metoden»

Drømmeskolen er et program hvor elevene er sentrale aktører i arbeidet med skolens psykososiale miljø. Programmet tar sikte på å utvikle tiltak som kan bedre livskvaliteten, tilhørighet og muligheter til å mestre de utfordringer ungdom møter i dagliglivet – med utgangspunkt i det elevene selv mener er behovene og målene. Forskning viser at ungdoms grad av opplevd tilhørighet til skolen er assosiert med mindre involvering i risikoatferd og større tilpasningsdyktighet, motivasjon og positive holdninger til skolen (Andermann, 2003). I noen sammenhenger blir nettopp det med tilhørighet vurdert som svært kritisk og viktig i ungdomsårene, ettersom det er en periode der elever utviklingsmessig er mer sensitive og selvbevisste i forhold til sosial sammenligning med andre.

Drømmeskolen forutsetter at en har tro på at elevene selv er i stand til og ønsker å ta ansvaret for eget liv, samt ønsker å samarbeide om dette. Dette innebærer å sette eleven(e) i stand til, og gi de muligheter for å ta ansvar og avgjørelser angående eget læringsmiljø. Gjennom elevmentoroppdraget mobiliseres og tilrettelegges det for dette potensialet hos elevene. I Ung til Ung-metoden er det ungdom selv som formidler budskap til andre ungdommer. Metoden er mye brukt både i Skottland, USA, Australia, Danmark og Norge (Hølge-Hazelton, 2004). Rapporter fra ung til ung formidling hevder at ungdom i større grad tør ta opp og diskutere tabubelagte temaer med jevnaldrende enn med voksne. Case-studien «*Villet egenskade blant ungdom*» bekrefter at det er temaer ungdom foretrekker å snakke med jevnaldrende om (Ystgaard et al., 2003). Metoden er unik da det er ungdommene selv som bestemmer utformingen av tiltak og gjør prioriteringer.

«Løsningsorientert tilnærming»

I Drømmeskolen innebærer en løsningsorientert tilnærming at en arbeider ut fra beskrivelser av *hvordan en ønsker at det skal være*, den foretrukne framtiden. Dette innebærer en mest mulig detaljert beskrivelse av hvordan en optimal skolehverdag skal være (hva gjør en da, hvordan merker medelever, lærere, foreldre at en har det bra, hvordan merker en det selv). Jo mer detaljert og levende denne beskrivelsen er, jo mer vil den virke som en mental påminner for framtidig handling og dermed bidra til økt sjanse for endring (DeJong & Berg, 2002).

Implementering

Programmets effektivitet avhenger ikke utelukkende av dets grad av evidensbaserte tiltak og innholdets kvalitet, men også av hvordan programmet overføres til og anvendes i skolemiljøene. Implementering kan defineres som et spesifisert sett av aktiviteter som er utviklet for å gjennomføre en bestemt aktivitet eller program i praksis (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005). Implementeringslitteraturen viser til en rekke faktorer som kan være relevante å undersøke i denne sammenheng, men den foreliggende rapporten vil ta utgangspunkt i faktorer som er av stor betydning for effektiv og varig implementering (Michalic, Irwin, Fagan, Ballard & Elliott, 2004). Disse faktorene inkluderer blant annet skolens villighet og motivasjon til å implementere programmet, organisasjonens effektivitet, programforkjempere, ansattes kvalifikasjoner, opplæring og oppfølging samt implementeringsintegritet.

Skolens villighet og motivasjon

Skolens villighet til å gjennomføre programmet er av stor betydning for implementeringens effektivitet, og det er derfor viktig at skolen vurderer sine behov, forpliktelser og ressurser før implementeringen (Michalic et al., 2004). Studier har vist at den underliggende motivasjonen for å ta i bruk et program har stor betydning for programmets effektivitet (Ellickson & Petersilia, 1983; Petersilia, 1990, referert i Michalic et al., 2004), samt at anvendelse av programmer basert på interne behov har størst sannsynlighet for å lykkes (Gendreau, Goggin & Smith, 1999; Petersilia, 1990, referert i Michalic et al., 2004).

Organisasjonens effektivitet

Videre er organisasjonens effektivitet en viktig faktor som trekkes frem for å forklare implementeringskvalitet. Michalic med kolleger (2004) vektlegger blant annet betydningen av leder støtte, delte visjoner samt effektive relasjoner mellom involverte parter i relasjon til implementering. Ledelsen kan, i kraft av sin posisjon, ha stor påvirkning på programmets effektivitet avhengig av deres evne til å lede og motivere andre. De kan også bidra til å påvirke de involvertes visjoner og dermed styrke programmets forankring i organisasjonen. Forankringen i organisasjonen kan også styrkes ved at ledelsen legger til rette for implementeringen av programmet ved tilstrekkelig tildeling av ressurser og gjennomføring av nødvendige organisatoriske endringer. Videre påpekes det at effektive relasjoner mellom partene er av betydning for programmets effektivitet (Michalic et al., 2004). Studier tyder på at situasjoner karakterisert av felles beslutningstaking mellom partene som primært gjennomfører programmet, forskere, ledelse og øvrige involverte konsekvent har ført til bedre programimplementering i organisasjoner (e.g. Berman & McLaughlin 1976; Cooke, 2000; Kegler & Wyatt, 2003, referert i Durlak & DuPre, 2008). Drømmeskolen legger derfor opp til at minst én fra ledelsen skal inngå i ressursgruppen.

Programforkjempere

En annen faktor som vektlegges i flere studier er betydningen av å ha én eller flere programforkjempere eller ildsjeler. En programforkjemper kan beskrives som et individ som har tillit blant ansatte og ledelsen, som kan opprettholde støtten til programmet og forhandle frem løsninger til problemer som oppstår i prosessen (Durlak & DuPre, 2008). Michalic med kolleger (2004) påpeker at programforkjemperen må ha tilstrekkelig innflytelse

i organisasjonen til å kunne påvirke beslutninger og iverksette tiltak. Videre er det viktig at programforkjemperen har nære forbindelser med individene som gjennomfører implementeringen (lærere og elevmentorer) slik at vedkommende har muligheten til å opprettholde deres motivasjon. Det kan imidlertid være problematisk dersom det bare finnes én programforkjemper i organisasjonen, da dette gjør programmet sårbart ved avslutning av arbeidskontrakt eller sykefravær. Det kan derfor være en fordel at det finnes flere enn én programforkjemper på hver skole. En mulig løsning er derfor å sette sammen et team som kan være ansvarlig for planlegging og utvikling av arbeidsoppgaver relatert til implementeringen. Det kan også være en fordel om teammedlemmene representerer ulike nivåer i organisasjonen fordi dette kan bedre kommunikasjon mellom involverte, samt styrke forankringen av programmet i organisasjonen (Michalic et al., 2004). En ressursgruppe ved den enkelte skole kan inneha en slik rolle.

Lærernes kvalifikasjoner

For at en effektiv programimplementering skal finne sted på alle nivåer er det imidlertid ikke tilstrekkelig med organisatorisk effektivitet og programforkjempere da en viktig forutsetning er lærernes kvalifikasjoner. Michalic med flere (2004) påpeker at effektiv implementering er avhengig av individer som gjennomfører programmet med høy moral, god kommunikasjon og en følelse av eierskap. Et annet viktig aspekt er at lærerne har de nødvendige evnene og erfaringene som kreves for å utføre oppgavene. Det er videre viktig at lærerne har tilstrekkelig tid til å gjennomføre programmet, noe som kan tyde på at det generelt sett er mest hensiktsmessig å inkludere deltagelsen i prosjektet som en del av stillingsbeskrivelsen (Michalic et al., 2004). I Drømmeskoleprogrammet vil disse aspektene ikke bare være gjeldende for lærerne, men også i stor grad for elevmentorene som deltar i programmet. Det vil derfor være viktig at også elevmentorenes erfaringer vektlegges i evalueringen av implementeringskvaliteten.

Opplæring og oppfølging

Michalic med kollegaer (2004) vektlegger videre viktigheten av programopplæring for involverte lærere. Dette støttes av studier som viser at lærere som hadde gjennomført opplæringsprosedyrene hadde høyere sannsynlighet for å implementere, samt implementere en høyere andel av programmet, sammenlignet med lærere som ikke hadde fått denne opplæringen (McCormick, Steckler & McLeroy, 1995, referert i Michalic et al., 2004). Durlak og DuPre (2008) anbefaler at opplæringen bør gjennomføres etter at ressurser relatert til tid, ansatte, administrasjon og finansiering har blitt sikret og organisasjonen er positivt innstilt til implementering. Opplæringen skal ikke bare fokusere på spesifikke oppgaver relatert til programmet, men også inkludere faktorer som forventninger og opplevelse av mestringstro. Dette fordi disse faktorene kan være av betydning for fremtidige prestasjoner og støtte til programmet. I enkelte situasjoner kan det også være relevant å følge opp lærere og elevmentorer ved å repetere enkelte aspekter på et senere tidspunkt, eller ved å gi emosjonell støtte. Oppfølgingen kan også inkludere nødvendig opplæring for organisasjonens nyansatte før involvering i programmet. Flere studier har vist at tidlig vurdering av implementering etterfulgt av ytterligere opplæring av ansatte doblet implementeringsintegriteten til over 85 % for involverte som tidligere hadde vansker (DuFrene et al., 2005; Greenwood et al., 2003, referert i Durlak og DuPre, 2008).

Implementeringsintegritet

I litteraturen er ofte implementeringsintegritet vektlagt som en viktig faktor ved implementering (Michalic et al., 2004; Durlak og DuPre, 2008). Implementeringsintegritet kan forstås som en vurdering av hvor godt et program implementeres med utgangspunkt i det originale programinnholdet. Disse vurderingene gjøres vanligvis i relasjon til hvorvidt programmet gjennomføres slik det var tiltenkt (programgjennomføringens kvalitet) samt deltakernes engasjement og involvering i programmets aktiviteter og innhold (Michalic et al., 2004). Durlak og DuPre (2008) identifiserte imidlertid ingen studier som hadde klart å ivareta implementeringsintegriteten fullstendig (100 %) i sin review-studie. De fant at positive resultater hadde blitt oppnådd ved en implementeringsintegritet på rundt 60 %, samt at få studier hadde oppnådd nivåer høyere enn 80 %. Da man sjelden oppnår 100 % implementeringsintegritet innebærer dette at det kan være rom for at programmet tilpasses forhold ved den enkelte skole. Dette underbygges av flere studier som fant at tilpasninger som ble gjort i de ulike organisasjonene førte til at effekten av programmet ble bedre (Blakely et al., 1987; McGraw et al., 1996; Kerr et al., 1985, referert i Durlak & DuPre, 2008). Videre fant Mitchell (1983, referert i Durlak & DuPre, 2008) at hvilken aktivitet som ble gjennomført i et mentorprogram ikke var relatert til utfall, noe som kanskje kan begrunnes i at kvaliteten på relasjonen mellom mentor og ungdom var av større betydning enn selve aktiviteten. Det er imidlertid viktig å påpeke at tilpasninger ikke alltid fører til positive utfall, og enkelte ganger kan slike endringer føre til at programmets effektivitet reduseres. Det er derfor av betydning at en kontinuerlig vurderer de typene tilpasninger som gjøres, heller enn å behandle dem som feil ved implementeringen.

Programmet

Drømmeskolen er utviklet av organisasjonen Voksne for Barn. Det er et helsefremmende og skoleomfattende program for ungdoms- og videregående skole med mål om å fremme elevenes psykiske helse og bidra til å skape et godt psykososialt læringsmiljø. Programmet er en videreutvikling av STEP- ungdom møter ungdom og er en del av satsingen *Psykisk helse i skolen* (PHIS), i regi av Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet. Det er utviklet med basis i teori, forskning og erfaring som har betydning for sosial integrasjon og læring generelt og i skolen som organisasjon. Implementeringsstrategier, modeller, metoder og tiltak er utviklet og utprøvd i tett samarbeid med elever, lærere, skoleledere og helsesøstre.

Målene for Drømmeskolen er a) å skape et godt læringsmiljø med fokus på det psykososiale miljøet, b) å utvikle elevenes tilhørighet, delaktighet, autonomi og kompetanse, c) å utvikle kompetanse og empowerment hos elevmentorene, d) øke elevenes motivasjon for å fullføre og bestå og e) å gi den enkelte lærer redskaper for å utvikle et godt psykososialt læringsmiljø i klassen.

Drømmeskoleprogrammet består av praktiske tiltak og verktøy som skal virke sammen, forsterke hverandre og skape kontinuitet og rammer for skolens helhetlige arbeid med læringsmiljøet. Elevmentorer, Drømmeklassen og styrking av lærerens kompetanse i forhold til å utvikle et godt læringsmiljø er viktige bærebjelker. Programmet er skoleomfattende, og er ment å involvere alle på skolene i større eller mindre grad. I tillegg til at tiltak er knyttet til ulike nivåer i skolen (skolenivå, klassenivå, gruppenivå og individnivå).

Programmet består av en ressursgruppe, elevmentorer, Drømmeklassen og ansatte på skolen (Modell 1).

Modell 1 – Drømmeskolen, organisasjonsstruktur



Ressursgruppen har hovedansvaret for implementering og gjennomføring av programmet på skolen. De skal rekruttere og følge opp elevmentorene, sørge for at programmet er forankret hos ledelse, ansatte og elever, samt gjennomføre Drømmeklassen og delta på opplæringer og samlinger i regi av Voksne for Barn.

Elevmentorene er noen av skolens eldste elever, rekruttert mens de gikk i 9./2. klasse. De skal ta imot nye elever ved skolestart og være med i gjennomføringen av Drømmeklassen i klassen de er blitt tildelt. I tillegg til dette skal elevmentorene skape møteplasser for alle elevene ved skolen eller trinnet for å bidra til bedre læringsmiljø på skolen. De har også muligheten for å arrangere samtalegrupper for elevene med tema som for eksempel; vennskap, drømmer og håp, selvbilde og selvtillit, samt motivasjon.

Drømmeklassen er et verktøy for å finne fram til hva klassen i fellesskap mener er viktig for å utvikle et godt læringsmiljø og hva man kan gjøre for å oppnå dette. Drømmeklassen skal gjennomføres i løpet av de to første skoleukene i alle nye klasser. Dette blir gjort av medlemmer fra ressursgruppen og klassens elevmentorer. Kontaktlærerne er aktive deltakere på lik linje med elevene. For å sikre oppfølging utarbeides det en handlingsplan for den enkelte klasse i løpet av gjennomføringen.

Voksne for Barn anbefaler at alle *ansatte* er med på en introduksjonsdag til Drømmeskolen hvor deltakerne blir introdusert for bakgrunnen for programmet og får prøve ut de ulike verktøyene og metodene. Det blir videre anbefalt at kontaktlærerne til nye klasser får en ekstra introduksjon før gjennomføringen av Drømmeklassen slik at de kan være forberedt på og forstå hensikten med prosessene.

Fra «Step» til «Drømmeskolen»

Drømmeskolen er en videreutvikling av Step – ungdom hjelper ungdom. Gjennom en brukermedvirkningstilnærming er videreutviklingen basert på samarbeid, dialog og erfaringssamlinger med de ulike aktørene. Flere av elementene i Drømmeskolen er utviklet gjennom gradvise justeringer av Step – ungdom møter ungdom som er basert på et program utviklet i Irland («Step – youth helping youth»).

Ressursgruppen ble utviklet som en del av Step-programmet fordi man erfarte at det ofte ble én person som sto med ansvaret for hele programmet. Dette gjorde prosjektet svært sårbart og førte til liten grad av forankring i skolens personale. Voksne for barn så derfor behovet for å etablere grupper på skolene der flere lærere hadde fått opplæring og delte på ansvaret for å sikre videreføring av programmet dersom sentrale ressurspersoner ved skolen sluttet. Voksne for barn har lagt vekt på at minst én fra ledelsen må være representert i ressursgruppen. Dette er også et resultat av erfaringer gjort ved Step-implementeringen der man har sett at toppforankring er viktig, men veldig ofte ikke oppnådd.

Arbeidet som Step-ungdom (senere elevmentorer) ble etter en tid tatt inn som valgfag i skolen da man så et behov for mer ressurser, tid og rammer i forhold til dette arbeidet. Voksne for barn opplevde utfordringer med Step-programmet grunnet for lite konkrete oppgaver, delmoment som Step-ungdommene kunne gjøre, og at det dermed ble mer opp til hver skole. Dette gjorde at det ble mye mer personavhengig og krevde mer oppfølging fra Voksne for barn. Voksne for barn har arbeidet mye med rollen som Step-ungdom. Ungdommene skulle ikke være minipsykologer som hjelper ungdommer i kriser, men

tydelige, jevnaldrende støttepersoner som gjør noe positivt i forhold til miljøet på skolen. Man avskaffet derfor ordningen der man kunne være Step-ungdom som en del av valgfaget da dette kun rekrutterte en spesifikk type elever, spesielt innen helse- og sosialfag. Introduseringen av elevmentorene i drømmeskolen var i stor grad et resultat av at de foregående Step-ungdommene opplevde uklare roller og vage arbeidsoppgaver. Målet med drømmeskolen og drømmeklassen var å gi mentorene konkrete oppgaver og verktøy de kunne bruke for å skape møteplasser og bedre miljø i klassene.

Drømmeklassen er utviklet som et resultat av et prosjekt ved én av Step-skolene (Skole 2, se nedenfor) der Voksne for Barn i 2006 samarbeidet med skolen for å bedre miljøet i spesifikke klasser. Opplegget ble utprøvd og utvidet ved skolen før det ble integrert i utviklingen av Drømmeskolen slik det er blitt implementert ved resten av pilotskolene.

Ved begynnelsen av 2009, basert på SINTEFs evaluering av Step – ungdom møter ungdom, ble step endret til et skoleomfattende program, Drømmeskolen, der drømmeklassen og erfaringer fra Skole 2 ble koblet til programmet.

Drømmeskolens strategier og arbeidsmåter er i stor grad inspirert og basert på arbeid og praksis fra Irland, Skottland og New Zealand, samt arbeidet til Mia Börjesson som har vært involvert i utvikling og gjennomføring av programmet. Samtalegruppene i Drømmeskolen er basert på opplegg utviklet av Mia Borjesson, men oversatt og tilpasset av Voksne for barn.

Beskrivelse av skolene

Skole 1

Dette er en videregående skole på Østlandet med ca. 800 elever og 125 lærere. Skolen har et bredt fagtilbud med både studieforberedende og yrkesfaglig opplæring.

Skolen implementerte Drømmeskolen skoleåret 2010/2011. Den har gjennomført VIP-programmet (Veiledning og informasjon om Psykisk helse på 5- timers opplegg 1.trinn) noen år samt hatt opplæring i empatisk kommunikasjon for store deler av personalet. Skolen hadde imidlertid behov for et bredere og mer systematisk arbeid med psykisk helse og det psykososiale miljøet ved skolen, og skolens ledelse tok selv kontakt med Voksne for Barn etter å ha hørt prosjektet bli presentert på et seminar.

Alt innhold i Drømmeskolen var for øvrig ikke klart på dette tidspunktet, og representanter fra skolen deltok derfor på en workshop våren 2010 og gjennomførte raskt rekruttering av elevmentorer. De fikk støtte fra Voksne for barn til opplæring av elevmentorene. Elevrådet var aktivt med på å bestemme satsningen på Drømmeskolen og de fleste elevmentorene det første året var også elevrådsrepresentanter. To rådgivere ved skolen hadde hovedansvar for programmet i oppstartsfasen og ressursgruppen ble etablert i forkant av skoleåret 2011/2012. Rådgiver er fortsatt hovedansvarlige for Drømmeskolen sammen med ressursgruppen.

Skole 2

Dette er en videregående skole i Nord-Norge med ca 900 elever og 250 ansatte. Skolen ble i august 2008 slått sammen med to andre videregående skoler og et voksenopplæringscenter. Før sammenslåingen hadde en av skolens nåværende avdelinger startet med programmet Step – ungdom møter ungdom skoleåret 2005/2006. Denne delen av skolen har hatt Step-gruppe noen år, men de to siste årene før de tok i bruk Drømmeskolen hadde de ikke Step-grupper.

Voksne for barn ble i 2006 invitert til å arbeide med en klasse som slet med det psykososiale miljøet. De anvendte helsefremmende, løsningsorienterte og deltakende metoder med stor grad av elevinvolvering. Mye av dette baserte seg på verktøy og erfaringer fra Step-programmet. Skoleåret 2006/2007 ble Voksne for barn invitert til å gjennomføre et personalseminar med vektlegging av disse metodene. Skolen hadde relasjonen mellom lærer og elev i fokus. Basert på disse erfaringene og på oppdrag fra rektor ved skolen, utviklet Voksne for barn forløperen til nåværende Drømmeklassen.

Voksne for barn har sammen med flere fra personalet ved skolen gjennomført Drømmeklassen i alle klassene på 1. trinn og nye klasser på 2. trinn fra 2006 til og med 2011. Erfaringene fra Drømmeklassen og personalseminaret på skolen er grunnlaget for hvordan programmet ser ut i dag. Hele personalet (kontor, rengjøring, kantine, assistenter) deltok på seminaret, og dette er også forutsetninger for personalseminaret i Drømmeskolen i dag.

Skole 3

Dette er en videregående skole på Østlandet med 1160 elever og 225 ansatte. Skolen har et bredt fagtilbud med både studieforberedende og yrkesfaglig opplæring.

Skolen startet med Step – ungdom møter ungdom høsten 2009, og den har gjennomført Drømmeskolen fra høsten 2011. Denne skolen har både helserådgivere og miljøarbeider som del av personalet ved skolen. En helserådgiver i skolehelsetjenesten hadde hovedansvaret for Step-gruppen ved skolen i de to årene de gjennomførte dette. Miljøarbeideren og en avdelingsleder deltok også på workshop. Våren 2011 deltok 6 personer fra skolen på workshop i Drømmeskolen. Voksne for Barn gjennomførte et møte med skoleledelse og ressurspersoner på skolen vinteren 2011 og det ble bestemt at de ville satse på Drømmeskolen fra høsten 2011. Det ble etablert en ressursgruppe på 6 personer og skolen hadde rundt 12 elevmentorer høsten 2011. Drømmeklassen ble gjennomført i alle skolens 35 klasser på første trinnet – det vil si på alle skolens avdelinger. Ressursgruppen og ledelsen har selv tatt ansvar for informasjon og kursing av resten av personalet ved skolen. Skolen opplevde økt rekruttering av elevmentorer våren 2012.

Skole 4

Dette er en ungdomsskole på Østlandet med 540 elever og 45 ansatte lærer. Skolen har deltatt i Step – ungdom møter ungdom fra 2009, og fulgte implementeringsrutinene i Step ved at personalet og elever deltok på workshop for ressurspersoner (3 pr. skole), og gjennomførte en «kick-off dag» med foredrag for jenter, gutter, lærere og foreldre. På kick-off

dagen ble det også gjennomført møter med skoleledelse og sentrale ressurspersoner ved skolen.

Skolen ble invitert til å delta i Drømmeskolen skoleåret 2010/2011. Ressursgruppen var på workshop våren 2010 og elevmentorene fikk opplæring våren 2010. Å være Step-ungdom gav elevene en positiv identitet så de kalte seg Step-gruppen også dette skoleåret. Fordi det var diskusjoner rundt begrepet Drømmeskolen og elevmentorordningen, lot Voksne for barn skolen få kalle sin gruppe Step det skoleåret. Voksne for barn gjennomførte et møte med skoleledelse og ressurspersoner der de takket ja til å delta i pilotprosjektet. Ressursgruppen gjennomførte Drømmeklassen i samarbeid med Voksne for Barn ved oppstart skoleåret 2011/2012.

Skole 5

Dette er en grunnskole med barnetrinn og ungdomstrinn på Østlandet. Skolen har 720 elever med to paralleller på barnetrinnet og tre på ungdomstrinnet. Det er ca. 18 lærere ansatt på ungdomstrinnet.

Skolen har fulgt implementeringsstrategien for Drømmeskolen og Voksne for barn hadde møte med dem og rektor før igangsetting. De har vært med på workshop for ressursgruppen der to elever deltok. Skolen har etablert en ressursgruppe og rekrutterte elevmentorer i februar /mars 2011. Opplæringen av elevmentorene ble gjennomført i mai/juni 2011. Drømmeklassen ble gjennomført med noe støtte fra Voksne for barn som også deltok en dag på opplæring for elevene, på planleggingsmøte og evaluering.

Det ble gjennomført et personalseminar for lærere på ungdomstrinnet ved oppstart skoleåret 2011/2012. Skolen har hatt et skifte i ledergruppen, og rådgiver med hovedansvar for Drømmeskolen sluttet i forkant av dette skoleåret. En nytilsatt rådgiver og en lærer som er en del av ressursgruppen, har gjennomført Drømmeklassen dette skoleåret sammen med elevmentorene.

Metode

Denne pilotevalueringen av Drømmeskolen har benyttet en «mixed-methods»-tilnærming som innebærer en kombinasjon av spørreundersøkelser og intervju. Evalueringen er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og dataene er behandlet i tråd med deres retningslinjer.

Prosedyre og utvalg

Data ble samlet inn fra fem ulike skoler i Norge våren 2012 – tre videregående skoler (skole 1, skole 2 og skole 3) og to ungdomsskoler (skole 4 og skole 5).

Utvalget er sammensatt av elevmentorere, medlemmer av ressursgruppen, kontaktlærere, rektorer og elever. Elevene og elevmentorene er fra 13-19 år gamle. Ressursgruppen består av både ungdommer og voksne. Alle informantene signerte samtykkeskjema før intervjuene ble gjennomført. Blant elevene under 16 år ble det i tillegg samlet inn signerte samtykkeskjema fra elevenes foresatte.

Spørreskjemaene ble distribuert elektronisk til elevmentorere, ressursgruppe og kontaktlærere. Det var totalt 91 respondenter på spørreskjemaundersøkelsen. Av disse var 45 respondenter elevmentorere, 27 respondenter kontaktlærere og 19 personer medlemmer av ressursgruppen. Den totale responsraten var 49.19 % – med henholdsvis 37.50 % for kontaktlærerne, 50 % for elevmentorene og 82.61 % for ressursgruppen.

Det ble gjennomført fokusgruppeintervju med elevmentorere (1 gruppe per skole), elever (1 gruppe per skole) og kontaktlærere (1 gruppe per skole). Gruppene var på 4-6 personer. Rektorene ble intervjuet individuelt. Totalt ble 73 personer intervjuet i forbindelse med studien.

Spørreskjema

Spørreskjemaene ble distribuert via e-post. Det ble utarbeidet tre ulike spørreskjema tilpasset respondentenes rolle, henholdsvis elevmentorere, ressursgruppe og kontaktlærere.

Spørreskjemaene ble utarbeidet på bakgrunn av flere kilder. Disse inkluderer Drømmeskolens programbeskrivelse (www.vfb.no), litteratur anbefalinger for evaluering av programimplementering (Durlak og Dupre, 2008; Larsen og Samdal, 2012), Utdanningsdirektoratets fem kriterier for et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2011), samt skalaer som er pilottestet og benyttet i undersøkelser og prosjekter ved Hemil-senteret, Universitetet i Bergen – deriblant PAPA og Hevas studien. Innholdet i spørreskjemaene ble også revidert som følge av supplerende informasjon innhentet fra fokusgruppeintervjuer og forskernes observasjoner fra samlinger arrangert av Voksne for Barn. Ved utarbeiding av spørreskjemaene ble språket tilpasset respondentenes alder. Spørreskjemaene ble i sin helhet pilottestet av representanter fra forskningsgruppen før distribusjon.

Kvalitative intervjuer

De kvalitative intervjuene ble gjennomført av forskningsgruppen på de respektive skolene. Ved gjennomføring av de kvalitative intervjuene var én intervjuer samt én observatør til stede. Ett intervju ble foretatt over telefon med rektor ved en av skolene.

De kvalitative intervjuene fulgte semistrukturerte intervjuguider. Spørsmålene ble utarbeidet på bakgrunn av tidligere studier av implementering, og flere av spørsmålene fra spørreskjemaet ble presentert. Dette for å innhente informasjon som kunne utdype og supplere de kvantitative dataene. Intervjuenes varte i gjennomsnitt fra 20 til 30 minutter. Alle som deltok i fokusgruppene signerte et samtykkeskjema før intervjuet ble gjennomført. Rektorene samtykket ved oppmøte da all nødvendig informasjon var blitt gitt dem i forkant. Alle intervju ble tatt opp med båndopptaker etter godkjenning fra deltakerne.

Analysemetoder

Data fra spørreskjema ble kodet og analysert ved bruk av statistikkpakken SPSS 19.0 for Windows. Frekvensanalyser ble gjennomført for å eksplorere responsfordelingen, og disse er gjengitt i resultatdelen i form av tekst eller histogram.

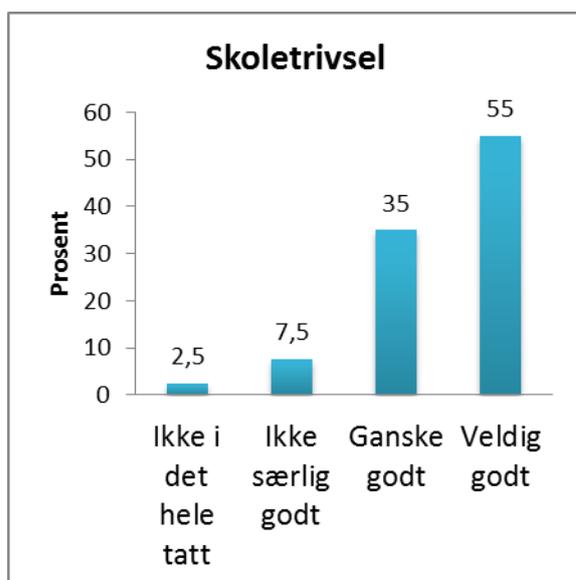
De kvalitative intervjuene ble transkribert og gjennomgått av forskningsgruppen som sammen kom frem til sentrale tema. Disse temaene var veiledere for koding og organisering av dataene. Videre analysering av de kvalitative dataene ble gjort av forskningsgruppen da temaene ble sammenlignet og satt opp mot funnene fra den kvantitative undersøkelsen. Det viste seg at gjennomgående tema fra intervjuene i stor grad sammenfalt med resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen. Følgelig er intervjudataene i rapporten brukt til å utdype eller nyansere de kvantitative data.

Resultater

På grunn av den lave responsraten og ulikhetene i antall deltakere mellom hver gruppe vil tallene i en prosentvis fremstilling ikke gi et korrekt bilde av sammenhengen mellom de ulike gruppene. Fremstillingsmåten er likevel valgt for å muliggjøre en visuell sammenligning mellom gruppens ulike tendenser. Tendensene som kommer frem av de kvantitative dataene blir videre belyst og utdypet av de kvalitative intervjuene. Samlet gir dette et bredt bilde av de ulike aktørenes erfaringer med bruken av Drømmeskolen.

Generelt om det psykososiale læringsmiljøet

Drømmeskolen har som mål å fremme elevenes psykiske helse og bidra til å skape et godt psykososialt læringsmiljø. De kvantitative dataene viser at elevmentorene opplevde at de har et grunnleggende godt skolemiljø. Som en illustrasjon på dette viser Figur 1. at hele 90 % rapporterte at de trives ganske godt eller veldig godt på skolen. På spørsmål vedrørende forholdet mellom lærere og elever svarte majoriteten (77.5 %) at de opplevde at lærerne bryr seg om hver enkelt elev. 62.5 % rapporterte at dem har stor tillit til lærerne sine, og 67.5 % rapporterte i tillegg at de kan være åpne med lærerne sine.



Figur 1: Elevmentorenes opplevelse av hvorvidt de trives på skolen

Også i de kvalitative intervjuene uttrykte både de fleste elevmentorene og elevene at de trivdes på skolen og at de oppfattet miljøet på skolen og i klassen som godt. Et godt læringsmiljø var både blant elever og lærere i stor grad forbundet med trygghet og det å ha venner.

«Det å komme inn i et klassemiljø tror jeg er veldig viktig i forhold til hvordan man trives på skolen. At man kan være trygg innad i klassen sin.» (Mentor, Skole 1)

«Har man ingen venner på en skole, så vil man da mest sannsynlig ikke ha noe lyst til å gå på den skolen. Man vil ikke, hva skal jeg si, klare å lære da. Man vil ikke ha den motivasjonen for å lære fordi man gruer seg til å gå på skolen. Fordi man ikke har noen å snakke med.» (Mentor, Skole 1)

«Jeg tror det er få som har veldig, eller jeg tror det er vanskelig å få det bra på skolen hvis man ikke har så mange venner egentlig... For da greier man kanskje ikke å konsentrere seg.» (Elev, Skole 5)

Det ser likevel ut til at enkelte elever opplever at det er «klikk-tendenser» og utestenging i noen av klassene på skolene.

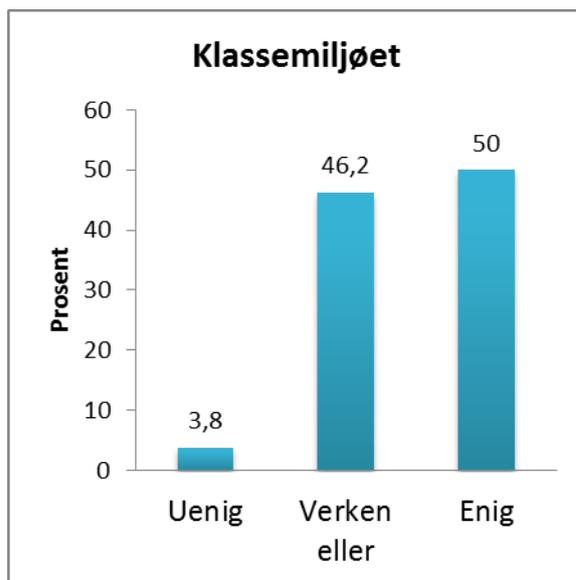
«Sånn som min klasse er vi nå bare jenter, så det vil bli litt drama av og til, og da vil det jo være noen som blir stengt litt ute. Men det er nå bare sånn det er, det har jo ingenting med klassemiljøet å gjøre.» (Elev, Skole 2)

«Eller det varierer litt da, i klassen vår, det er noen som har veldig mange venner og sånn også er det noen som er litt utenfor» (Elev, Skole 5)

Drømmeskolen

Drømmeskolens påvirkning på det psykososiale læringsmiljøet

Dataene viser at programmet ser ut til å ha en positiv påvirkning på skolemiljøet og klassemiljøet. Alle ressursgruppemedlemmene som besvarte spørreskjemaet var enige i at Drømmeskolen har påvirket skolemiljøet på en positiv måte. Kontaktlærerne rapporterer i 50 % av tilfellene at de er enige i at Drømmeklassen har påvirket klassemiljøet positivt (Figur 2).



Figur 2: Kontaktlærernes opplevelse av hvorvidt Drømmeskolen har hatt en positiv påvirkning på klassemiljøet.

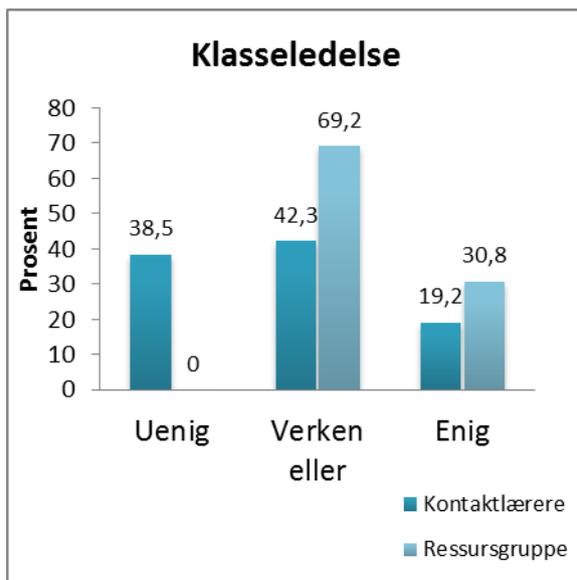
73.1 % av kontaktlærerne var verken uenige eller enige med hensyn til om Drømmeklassen hadde hatt positiv påvirkning på elevenes opplevelse av tilhørighet til klassen. De samme tendensene er gjeldende for hvorvidt Drømmeklassen hadde påvirket elevenes motivasjon for læring, der 61.5 % av kontaktlærerne oppga at de verken var uenige eller enige. Blant ressursgruppemedlemmene rapporterte imidlertid 61.5 % at de var enige i at Drømmeskolen hadde påvirket elevenes motivasjon for læring.

I intervjuene utdyper et par av kontaktlærerne dette. Også her med eksempel i betydningen av elevenes opplevelse av trygghet som en viktig faktor i et godt læringsmiljø.

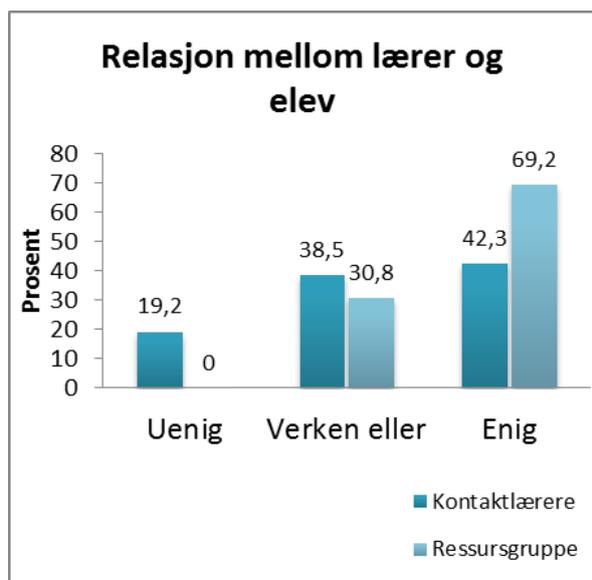
«Det med å få den tryggheten, og at Drømmeskolen, at den gjør en forskjell det er jeg hundre prosent sikker på. Men det er klart at vi (...) kanskje burde ha vært litt mer skolert på det.» (Kontaktlærer, Skole 3)

«Det er jo det at åttendeklassingene blir kjent med tiendeklassinger, som gjør at det kanskje kan bli litt tryggere å starte på skolen, det syns jeg har vært fint» (Kontaktlærer, Skole 4)

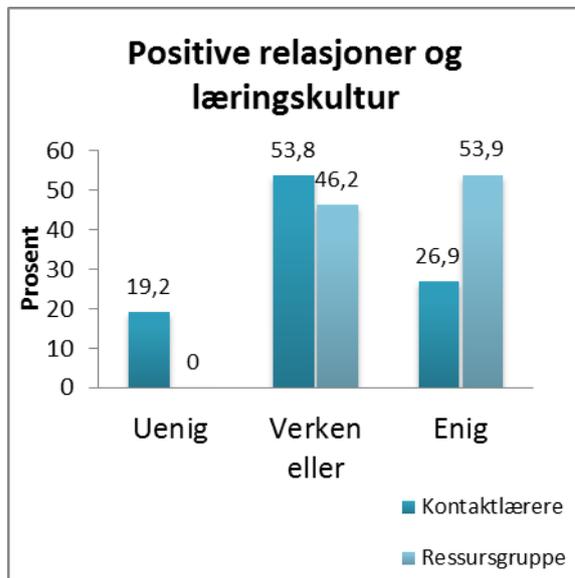
30,8 % av ressursgruppemedlemmene og 19,2 % av kontaktlærerne var enige i at Drømmeskolen hadde bidratt til bedre klasseledelse (Figur 3). 42,3 % av kontaktlærerne og 69,2 % av ressursgruppemedlemmene var også enige i at Drømmeskolen hadde styrket positive relasjoner mellom lærer og elev (Figur 4). Videre rapporterte 53,9 % av ressursgruppemedlemmene og 26,9 % av kontaktlærerne at Drømmeskolen hadde styrket positive relasjoner og kultur for læring blant elevene (figur 5). Bare 7,6 % av kontaktlærerne var enige i at programmet hadde ført til bedre ledelse, organisering og læringskultur i klassen, mens den tilsvarende andelen for ressursgruppemedlemmene var 30,8 % (Figur 6).



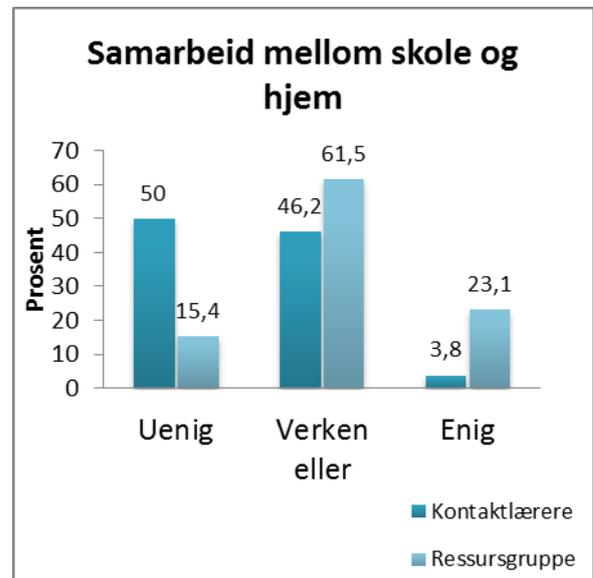
Figur 3: Kontaktlærernes og ressursgruppens opplevelse av hvorvidt Drømmeskolen har hatt en positiv påvirkning på klasseledelsen.



Figur 4: Kontaktlærerne og ressursgruppens opplevelse av hvorvidt Drømmeskolen har hatt en positiv påvirkning på relasjonen mellom lærer og elev.



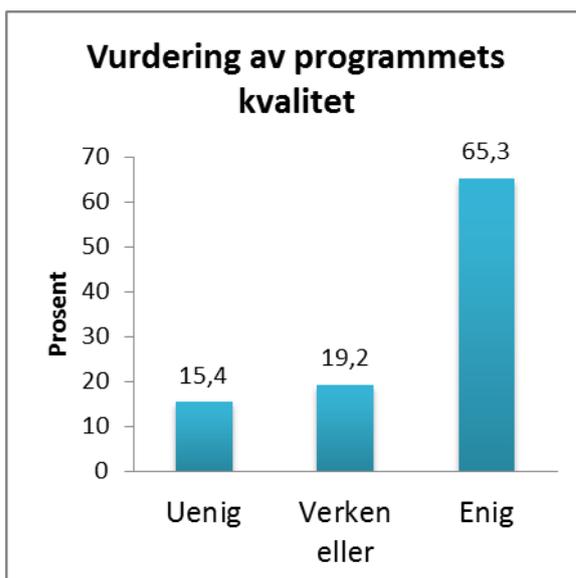
Figur 5: Kontaktlærernes og ressursgruppens opplevelse av hvorvidt Drømmeskolen har hatt en positiv påvirkning på relasjoner og kultur for læring blant elevene.



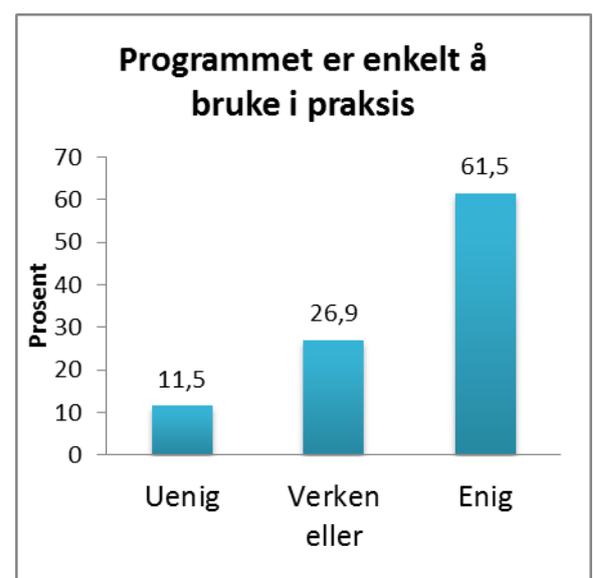
Figur 6: Kontaktlærernes og ressursgruppens opplevelse av hvorvidt Drømmeklassen har hatt en positiv påvirkning på ledelse, organisering og læringskultur i klassen.

Drømmeklassen

Drømmeklassen er som nevnt et opplegg som skal gjennomføres i løpet av de første skoleukene og følges opp videre gjennom skoleåret. Kontaktlærerne skal være aktive deltakere på lik linje med elevene for å finne fram til en felles forståelse og mål for hvordan de skal utvikle et godt læringsmiljø i klassen. Denne prosessen kan påvirkes av flere faktorer, deriblant programmets opplevde kvalitet og gjennomførbarhet. 65.3 % av kontaktlærerne syntes programmet var av god kvalitet (Figur 7), og 61.5 % mente også at det var enkelt å bruke i praksis (Figur 8).



Figur 7: Kontaktlærernes vurdering av hvorvidt programmet var av god kvalitet



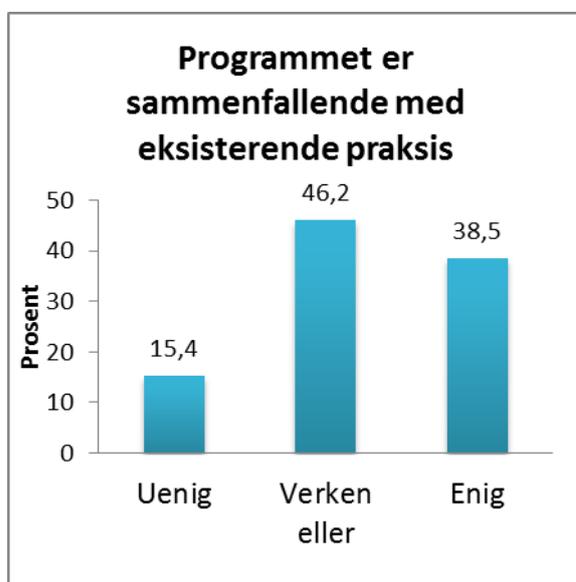
Figur 8: Kontaktlærernes vurdering av hvorvidt programmet er enkelt å bruke i praksis.

I intervjuene virket flere av lærerne fornøyde med at det var et organisert opplegg ved oppstarten av skoleåret som alle måtte gjennomføre. Det var ikke lengre opp til hver enkelt lærer å ha et opplegg rundt det å få en god start for en ny klasse.

«Men jeg syns jo det som er det nye da, eller som er veldig ålreit, er at det er organisert, det er ikke opp til den enkelte lærer å gjøre dette. For ellers så har det vært veldig mye privatpraktiserende opplegg.» (Kontaktlærer, Skole 5)

«Jeg syns oppskrift er veldig greit, og i hvert fall når det blir fulgt opp av andre også, at man ikke har hundre prosent ansvar for det selv. I hvert fall som nyutdannet.» (Kontaktlærer, Skole 5)

38.5 % av kontaktlærerne var enige i at programmet sammenfalt med deres eksisterende praksis som kontaktlærere, og 46.2 % var uenige i at drømmeklassen hadde ført til endringer i deres undervisningspraksis.

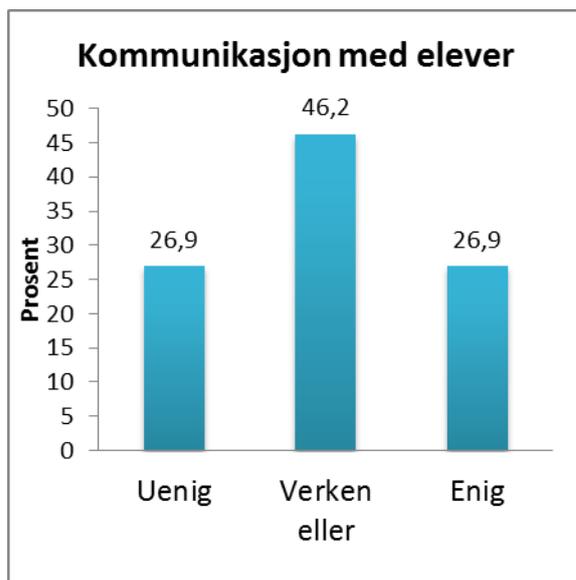


Figur 9: Kontaktlærernes vurdering av hvorvidt programmet er sammenfallende med eksisterende praksis.

Noen lærere uttrykte at dette var aktiviteter de «alltid pleide» å gjennomføre med nye klasser, men de var positive til at dette nå involverte elevmentorer og var et prosjekt som hele skolen var involvert i.

«Men Drømmeklassen er jo ikke noe nytt i seg selv, vi har jo alltid pleid å starte i hvert fall hos oss, på høsten med sånn type aktiviteter, for å bli kjent og trygg og, så sånt sett så er det jo ikke noe nytt eller revolusjonerende, det er jo bare det at nå har noen prøvd å bygge et system rundt det og, og det syns jeg har vært bra, at vi blir tvunget til å få det fokuset på høsten.» (Kontaktlærer, Skole 2)

26.9 % var enige i at programmet hadde gitt dem ideer til hvordan de kunne kommunisere med elevene (Figur 10).

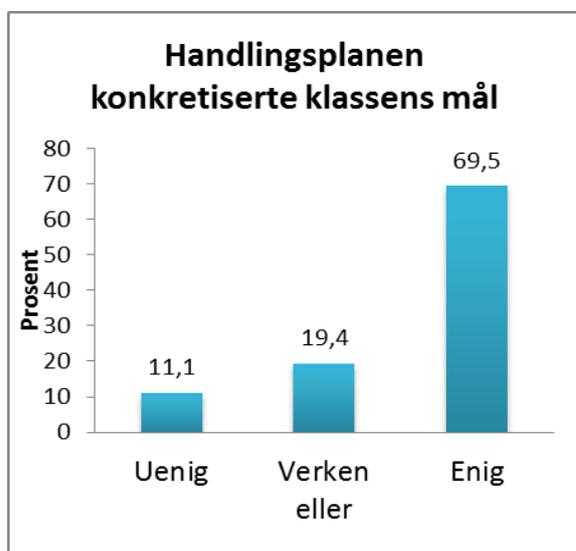


Figur 10: Kontaktlærernes vurdering av hvorvidt programmet har gitt ideer til hvordan kommunisere med elevene.

I de kvalitative intervjuene påpekte kontaktlærerne at programmet (bare) i liten grad hadde påvirket deres undervisningspraksis, spesielt etter de første ukene på høsten. Én kontaktlærer beskriver imidlertid hvordan hun aktivt brukte elevenes erfaringer med aktivitetene fra Drømmeklassen i undervisningen:

«Ja og vi har jo tatt opp disse samtalene da, at man skal ha øyekontakt nå når jeg snakker, men også egentlig ganske ofte når elevene skal holde foredrag for hverandre. Og sagt det at 'det er fryktelig dårlig gjort at deg å sitte og se på dataen når andre prater, det er veldig ubehagelig, du husker jo selv hvordan det var på drømmeklassen', og det føler jeg at jeg får et veldig godt gehør for.» (Kontaktlærere, Skole 1)

Handlingsplanen skal gjøre mål og strategier mer konkrete, 69.5 % av elevmentorene opplevde at handlingsplanen konkretiserte klassens mål i det videre arbeidet med Drømmeklassen (Figur 11).

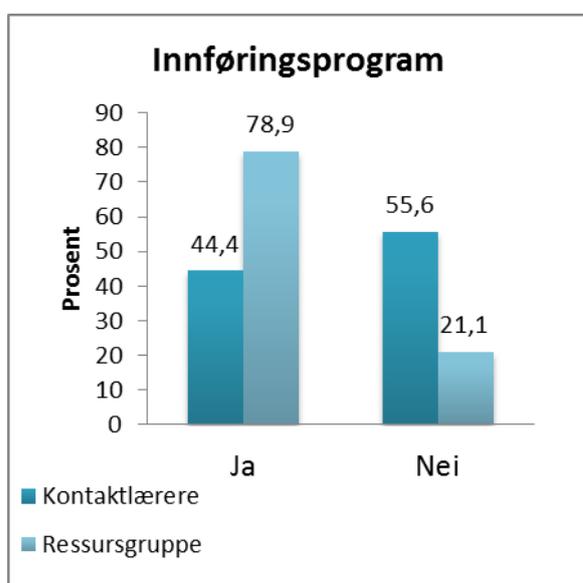


Figur 11: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt handlingsplanen bidro med konkrete mål i det videre arbeidet med Drømmeklassen.

Kontaktlærernes rolle

Opplæring av kontaktlærere

Figur 12 viser at det er en betydelig forskjell mellom lærernes og ressursgruppens vurdering av hvorvidt skolen har gjennomført innføringsopplegget for samtlige lærere. 78.9 % av ressursgruppemedlemmene mente at innføringsprogrammet var gjennomført for samtlige lærere, sammenlignet med 44.4 % av lærerne.



Figur 12: Kontaktlærernes og ressursgruppens vurdering av hvorvidt skolen har gjennomført innføringsopplegget for samtlige kontaktlærere.

Viktigheten av å involvere og engasjere lærerne ble presisert av en av rektorene i intervjuet:

«Ja det som er viktig, det er å få engasjert. At får vi en del av den oppstartbiten og til å engasjere lærere og kontaktlærere så ikke det her blir noe som noen andre holder på med. At det er noe på siden, det er en del av den oppstarten. Og derfor er det så viktig nå at kontaktlæreren er med i drømmeklassen.» (Rektor, Skole 2)

Likevel var det også i intervjuene varierende hvor mye lærerne sa de hadde fått være med på i forkant av oppstarten av prosjektet. Også her var det flere av lærerne som savnet å være mer involvert og informert om aktivitetene i Drømmeklassen.

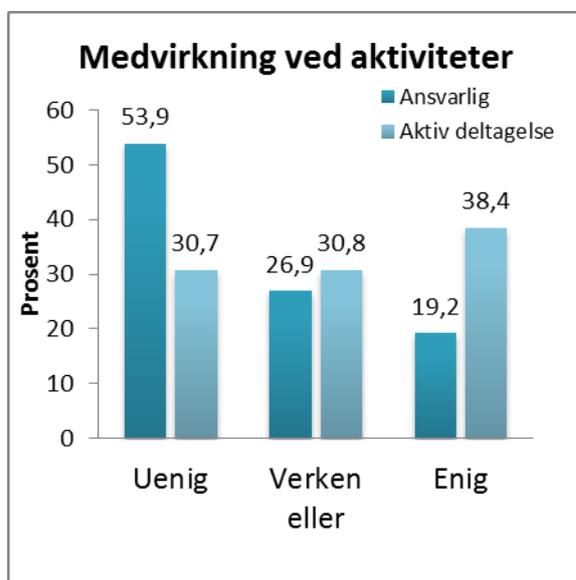
«Jeg husker vi hadde en dag hvor vi gjorde alle øvelsene selv, og så begynte vi høsten etter.» (Kontaktlærer, Skole 1)

«Jeg kunne godt ønsket at vi hadde fått vite litt mer på forhånd vi lærerne, for vi hadde allerede gjort noe av det opplegget. For vi bruker å kjøre litt øvelser og sånn og i starten for å bli kjent. Så vi hadde, ja, vi hadde som sagt gjort allerede litte grann.» (Kontaktlærer, Skole 3)

Kontaktlærernes gjennomføring av Drømmeklassen

Drømmeklassen er basert på at kontaktlærerne har en rolle som likeverdige deltakere i prosessen som blir ledet av ressursgruppen og elevmentorene. Etter at denne prosessen er gjennomført er det kontaktlærernes ansvar å følge opp arbeidet i klassen. 84.6 % av

kontaktlærerne oppga at de har gjennomført drømmeklasseprogrammet med klassen sin. 38.4 % rapporterte at de har vært aktivt deltakende i gjennomføringen av aktiviteter fra verktøykassen eller lignende oppgaver/aktiviteter, mens 19.2 % oppga at de selv har vært ansvarlig for igangsettingen av slike aktiviteter (Figur 13).

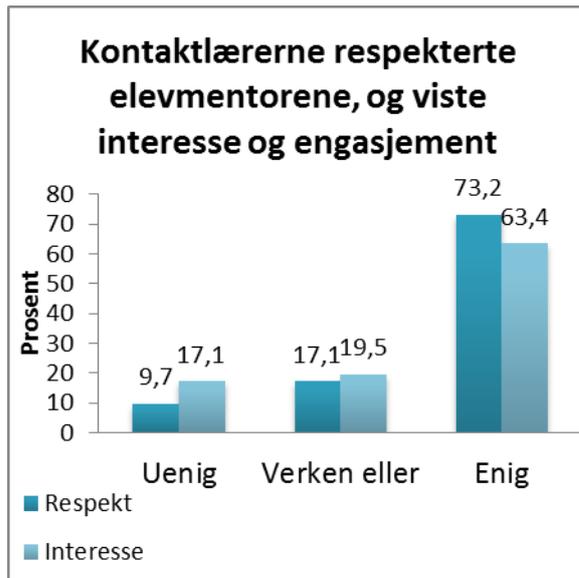


Figur 13: Kontaktlærernes vurdering av hvorvidt de har vært ansvarlige for igangsettelse av aktiviteter, og videre hvorvidt de har vært aktivt deltakende i disse aktivitetene.

Av de kvalitative intervjuene kom det også frem at flere av kontaktlærerne etterlyste mer informasjon om programmet og om deres muligheter og rolle som kontaktlærere i Drømmeklassen.

«Men hvis det er en sånn verktøykasse savnet jeg egentlig at vi visste om den jeg. Jeg har ikke visst om den. For meg var det helt ukjent, men det kan jo være meg altså.» (Kontaktlærer, Skole 3)

På spørsmål om kontaktlærernes holdninger og engasjement ovenfor elevmentorene svarte 73.2 % av elevmentorene at de var enige i at kontaktlærerne respekterte elevmentorene, mens 63.4 % var enige i at kontaktlærerne var interesserte og engasjerte i elevmentorenes arbeidsoppgaver og ansvarsområder (Figur 14). 78.6 % av ressursgrupped medlemmene var enige i at kontaktlærerne var interesserte og engasjerte i elevmentorenes arbeid.



Figur 14: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt kontaktlærerne respekterte dem og viste interesse og engasjement for mentorene.

Til tross for at elevmentorenes rolle og arbeid er positivt vurdert av kontaktlærerne var mangel på engasjement fra og samarbeid med kontaktlærerne noe mentorene ga uttrykk for at de savnet.

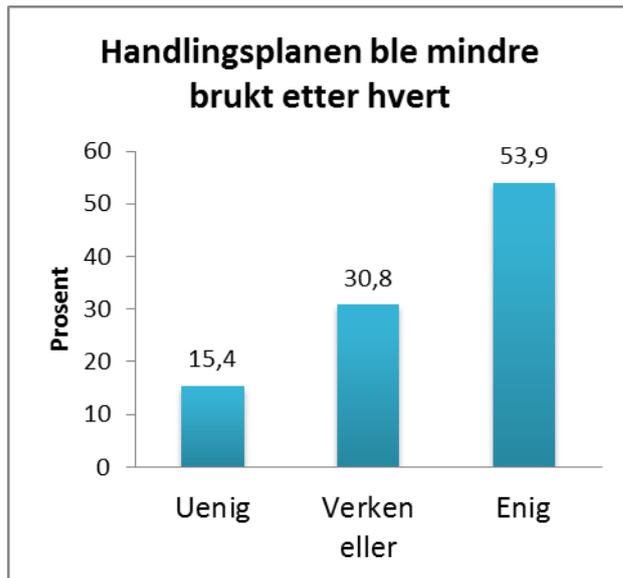
«Sånn som i min klasse så må jeg jo ta initiativet selv (...) så det har vært ganske dårlig med det.» (Mentor, Skole 2) [om samarbeid med kontaktlærer]

«Skulle også ha vært en fast gang at man var innom klassen. For det er noen klasser som blir helt uten, skulle jeg til å si, at de ikke får oppfølging i det hele tatt for det blir så dårlig samarbeid mellom mentoren og læreren.» (Mentor, Skole 2)

«Det er ikke alle kontaktlærere som er like flinke til å følge opp alltid.» (Mentor, Skole 3)

Kontaktlærernes oppfølging

I Drømmeskoleprogrammet er det skissert at kontaktlærere må følge opp handlingsplanen og ønskebrønnen fra Drømmeklassen, samt at dette er anbefalt å foregå i klassens time. 15.4 % av kontaktlærerne var enige i at de har benyttet seg av handlingsplanen fra Drømmeklassen, mens 57.7 % verken var uenige eller enige i denne påstanden. Omtrent halvparten av kontaktlærerne (53.9 %) oppga at de brukte handlingsplanen i begynnelsen, men at den etter hvert ble mindre brukt (Figur 15). Ønskebrønnen ble imidlertid bare rapportert fulgt opp av 7.7 % av kontaktlærerne.



Figur 15: Kontaktlærernes vurdering av hvorvidt handlingsplanen fra Drømmeklassen ble brukt i begynnelsen av forløpet for så å bli mindre brukt.

Mange så på Drømmeklassen som en fin start, men mange lærere uttalte også at Drømmeklassen ikke ble videreført etter skolestart. Flere av lærerne hadde dårlig samvittighet for at de ikke hadde fulgt opp handlingsplanen og/eller ønskebrønnen.

«Og når det gjelder oppfølgingen av dette her (...) handlingsplanen, hva skal vi gjøre for å nå disse målene, så har jeg dårlig samvittighet for jeg har ikke fulgt dem opp nok. Jeg har tenkt at nå skal jeg følge det opp, nå skal jeg bruke klassens time til det, også har det skjedd noe annet. Så har det blitt utsatt og utsatt. Så elevmentorene var innom en dag for å følge opp, men jeg har gjort det i alt for liten grad.» (Kontaktlærer, Skole 5)

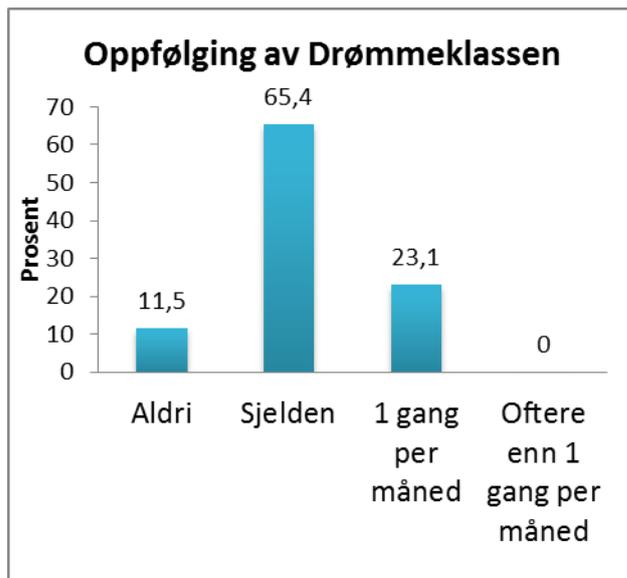
«Så jeg skulle ønske at vi fikk på en måte sånn større grad av kontinuitet, sånn at vi også fikk på en måte rom for å synliggjøre disse målene der vi faktisk ser at det var ikke bare et opplegg helt i starten av året, men at det er faktisk noe vi jobber bevisst med.» (Kontaktlærer, Skole 1)

«Altså i prinsippet så har vi god tid til å ta det opp igjen, men det er ofte vanskelig å få gjort det vertfall over lang tid og grundig da. Tatt det opp noen ganger og så rant det på en måte ut. Så vi har ikke blitt minnet på det. Rådgiveren har ikke vært med, eller noe sånt.» (Kontaktlærer, Skole 1)

Også elevmentorene savnet mer oppfølging fra kontaktlærernes side. I flere tilfeller var det tydelig at det var en del forvirring rundt hvem sitt ansvar det var å følge opp Drømmeklassen etter de første par ukene.

«Og det å følge opp det som blir gjort i drømmeklassen, sånn som ønskebrønnen, jeg vet jo selv i fjor at den aldri ble åpnet. Og de reglene som man lager de ble nå bare lagt i skapene.» (Mentor, Skole 2)

76.9 % av kontaktlærerne oppga at de sjelden eller aldri følger opp Drømmeklassen i klassens time, eller andre timer hvor hele klassen er samlet (Figur 16).



Figur 16: Kontaktlærernes vurdering av hvor ofte oppfølging av Drømmeklassen fant sted i klassens time, eller i andre timer hvor hele klassen var samlet.

For å bedre kunne følge opp Drømmeklassen ble det gjentatte ganger foreslått et årshjul der aktivitetene i Drømmeklassen og Drømmeskolen var inkludert.

«Men jeg savner en mer sånn her, konkret oppfølging etterpå, en mer en plan, årshjul altså i forhold til drømmeskolen.» (Kontaktlærer, Skole 2)

Ressursgruppens rolle

Om ressursgruppen

Antall medlemmer i ressursgruppene varierte fra fire til åtte. De fleste gruppene hadde syv medlemmer som hovedsakelig bestod av lærere, elever, miljøarbeidere, administrativt ansatte og rådgivere. Omtrent alle (94.7 %) oppga at de frivillig meldte seg til å bli medlem av ressursgruppen. De fleste rapporterte å ha startet planleggingen av Drømmeskolen i november eller desember 2010 (47.1 %) eller januar eller februar 2011 (41.2 %). 86.7 % av respondentene fra ressursgruppene var enige i at de satte av nok tid i starten av semesteret til å få prosjektet i gang. En betydelig lavere andel (40 %) var enige i at de hadde satt av nok tid til møter underveis i semesteret, og bare en tredjedel var enige i at de hadde satt av nok tid til veiledning av elevmentorene underveis i semesteret.

Selv om det rapporteres om mange deltakere i ressursgruppene, viser de kvalitative dataene at det i praksis ofte har vært én eller to personer som har gjort det meste av ressursgruppearbeidet.

«Generelt er det dette med ressursgruppen som har fungert dårligst. En fra ledelsen var med i gruppa, men han sluttet midt i semesteret. Det har vært primært jeg som rådgiver og initiativtager, delvis sammen med ressurslærer, som har koordinert / pådriver.» (Respondent fra ressursgruppe, åpent spørsmål i spørreskjema)

«Nå må jeg innrømme at det er rådgiver som på en måte har vært.. hun har både vært initiativtaker og den operative i systemet vårt.» (Rektor, Skole 1)

«Men det er klart at i tillegg til det [forankring i ledelsen], så må du ha noen som brenner for det. Og som kan være motivatorer for å kunne gå inn og jobbe med det. Og vi hadde jo én gjennom rådgiver, ikke sant, som var veldig opptatt av det, og som klarte å spre litt entusiasme, for entusiasme tror jeg er litt sånn nøkkelbegrep. Det å dytte det på noen, i gåseøyne, og forvente at man skal dra dette i gang med ryggen mot fienden liksom, da går det ikke. Du må ha noen som har litt entusiasme for det. Så det betyr at å selge det inn til skolene, blir... det blir viktig med den motivasjonsfasen for å få, for å skape de nøkkelpersonene rundt omkring på skolen da. Det tror jeg er viktig. Sa hvis jeg skal gi noe råd, så må det være det.» (Rektor, Skole 5)

Ressursgruppens gjennomføring av Drømmeskolen

Ressursgruppen skal ha ansvar for implementering, gjennomføring og oppfølging av Drømmeskolen. Voksne for Barn anbefaler at ressursgruppen møtes jevnlig og fordeler oppgaver seg i mellom. 77.8 % av respondentene fra ressursgruppene svarte at de samarbeidet med elevrådet. Videre rapporterte en like stor andel (77.8 %) at de sjelden hadde møter, mens 22.2 % rapporterte at de hadde møter én gang i måneden. Ingen oppga at de aldri hadde møter.

Én av respondentene forklarer:

«Hele ressursgruppen har sjeldent hatt møter (vi har glemt ressursgruppa litt). Men rådgiverne har samarbeidet jevnlig om arbeidet, og hatt jevnlig møter med elevmentorene.» (Respondent fra ressursgruppe, åpent spørsmål i spørreskjema)

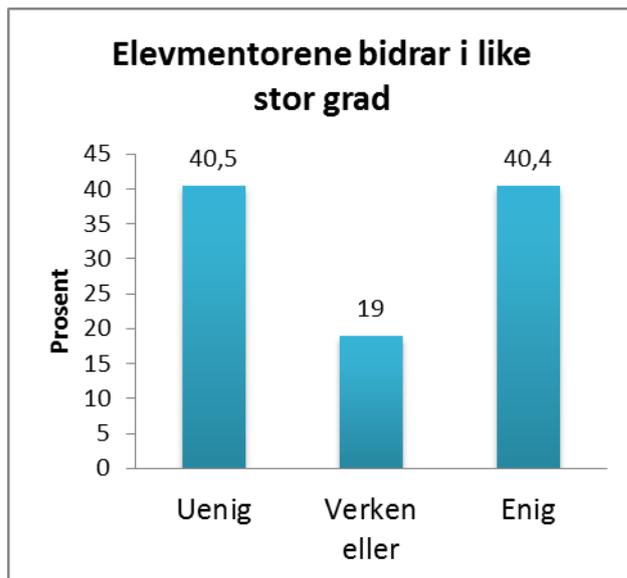
Rektoren ved den ene skolen la vekt på behovet for bedre møtestruktur for å opprettholde «trykket» på programmet.

«Men det er klart jeg ser jo at det her med.. altså videreføring av sånn som det her hvis du skal holde trykk på det, så må du på en måte få det inn i en slik systematisk sak, det du har, som jevn møteaktivitet. Så det tenker jeg det er vi nødt til å få litt mer system på etter hvert hvis fortsetter med det her. Og det her ønsker vi å fortsette med og ha en del som både skolestart som gjennom året, så må vi finne.. Sette av to møter kanskje i halvåret og da møtes vi. Møtestruktur.» (Rektor, Skole 2)

Elevmentorenes rolle

Elevmentorgruppen

Voksne for barn anbefaler at elevmentorgruppen bør være en heterogen gruppe, og det vil derfor være en fordel om en ikke hovedsakelig rekrutterer mentorer fra elevrådet. Resultatene viser i at en tredjedel (31.8 %) av de spurte var elevrådsmedlemmer. Videre vil en viktig forutsetning for et godt samarbeid være at elevmentorene bidrar i like stor grad. Denne påstanden var 40.4 % av elevmentorene enige i (Figur 17).



Figur 17: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt alle mentorene i gruppen har bidratt like mye.

Elevmentorenes varierende innsats og engasjement kom også til uttrykk i de kvalitative intervjuene med elevene.

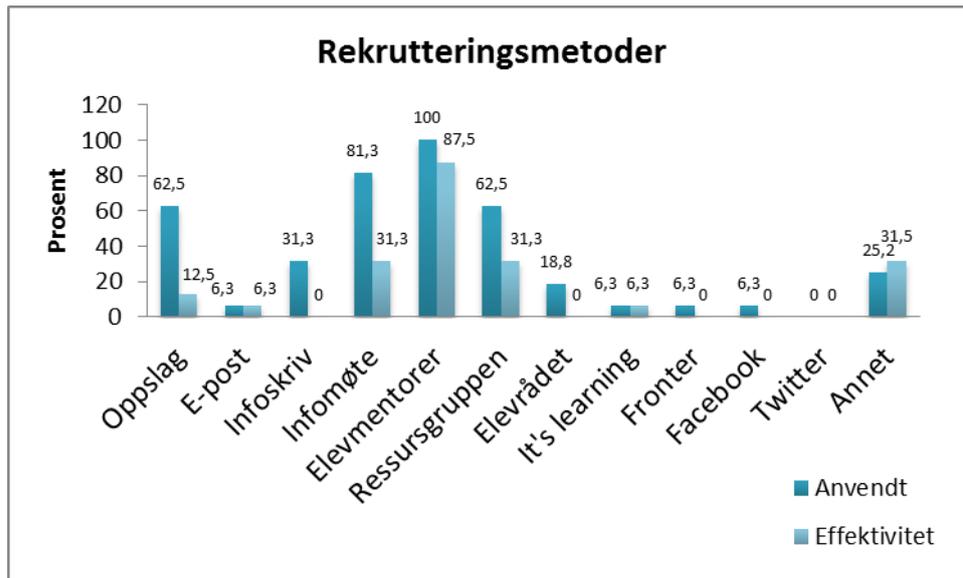
«Det kommer sikkert an på personene som (...) er i gruppen, hva de gidder. For de må jo ikke, men de må helst, så det kommer an på om de gidder eller ikke.» (Elev, Skole 4)

«Men våre liksom, var ikke så flinke til å følge opp det var litt sånn. En av dem som var litt engasjert, og hun sa liksom sånn, ja vi kommer tilbake neste tirsdag og lager sånn hemmelig venn greier, men de kom aldri noe tilbake. Og vi ser dem i gangene.» (Elev, Skole 4)

Rekruttering av elevmentorer

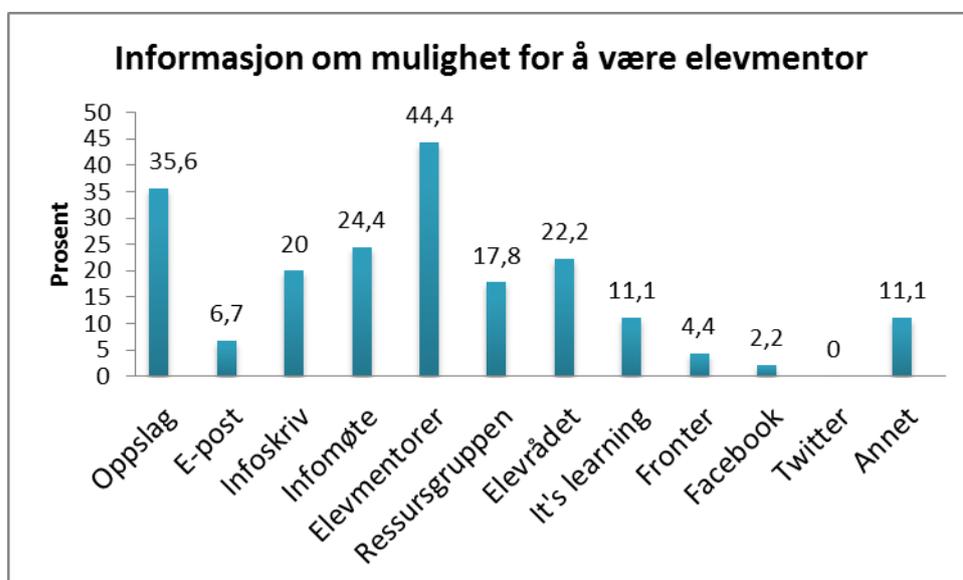
Det anbefales å foreta individuelle samtaler med mulige elevmentorer der blant annet temaer som motivasjon blir tatt opp. Videre legger Voksne for Barn vekt på at det er viktig å rekruttere elever fra ulike elevgrupperinger for å sikre en representativ gruppe.

Ressursgrupped medlemmene oppgir at de mest anvendte rekrutteringsmetodene er at nåværende elevmentorer eller ressursgrupped medlemmer bidrar i rekrutteringsprosessen, informasjonsmøte om programmet, oppslag på skolen samt utstedelse av informasjonsskriv (Figur 18). Ressursgrupped medlemmene rapporterer videre at den mest effektive metoden var at elevmentorene bidro i rekrutteringsprosessen (87.5 %). Videre mente 31.3 % at det å holde informasjonsmøter om programmet eller å involvere ressursgrupped medlemmene var effektive strategier.



Figur 18: Ressursgruppens vurdering av hvilke metoder som ble benyttet samt hvilke metoder som var mest effektive.

En stor andel av elevmentorene oppga at de hadde fått informasjon om muligheten til å være elevmentor gjennom andre elevmentorer (44.4) eller oppslag på skolen (35.6) (Figur 19). 91.1 % av elevmentorene oppga at det hadde blitt arrangert et informasjonsmøte om programmet på skolen, og der dette hadde vært et tilbud hadde samtlige elevmentorer deltatt på møtet. Som figuren under viser var det imidlertid ikke nødvendigvis der de fikk vite om muligheten til å være mentor.



Figur 19: Elevmentorenes rapportering om hvordan de fikk informasjon om muligheten for å være elevmentor.

62.5 % av ressursgruppemedlemmene rapporterer at de hadde intervjuet elevmentorene ved seleksjon. Ved én av skolene skulle de heretter starte med intervjuer av elevmentorer ifølge en mentor ved denne skolen.

«I år så skal rådgiver gjennomgå intervjuer med alle de som vil være elevmentor, fordi det var en av de tingene som de sa at man så i fjor at elever ble elevmentorer fordi de slapp skole.» (Mentor, Skole 1)

Det var gjennomgående i de kvalitative intervjuene at det var av betydning hvilken elevmentor man «fikk» for kvaliteten på programmet. Enkelte la vekt på at det var viktig med en bredde i mentorgruppen som kunne reflektere mangfoldet i skolen. Likevel ble det gitt uttrykk for at det var enkelte mentorer som ikke egnet seg like godt til å få det ansvaret.

«Det avhenger litt av den eleven du får som mentor. Så det så vi jo forskjell på i de klassene våre så var det tre av de som var ganske sånn på og fungerte som bare det. Også var det noen som egentlig kunne hatt litt sånn elevmentor selv. Så det er jo viktig å få plukket ut de riktige personene da.» (Kontaktlærer, Skole 4)

«Ja, også at det er liksom riktig type elever som får den tillitten, det tror jeg er veldig avgjørende for hvordan det fungerer» (Kontaktlærer, Skole 4)

«Det er viktig å ha elever som. Noen som er flinke og streite, og noen som ikke er så streite, det er viktig å ha med noen emoer hvis du skjønner. For alle de kommer til skolen vår og skal ha noen de kan identifisere seg med.» (Rektor, Skole 4)

«Også er det veldig kjekt at de fleste elevmentorene går samme linje som de nye elevene, sånn at man kan hjelpe til med fag og.» (Mentor, Skole 2)

Voksne for Barn anbefaler 3-4 elevmentorer per klasse ved ordinær klassestørrelse. Alle ressursgruppemedlemmene svarer at de klarte å rekruttere så mange elevmentorer som de ønsket, og 73.3 % oppgir at de hadde tilstrekkelig antall elevmentorer i forhold til antall elever på skolen.

I intervjuene kom det frem at størrelsen på elevmentorgruppen og antall elevmentorer per klasse hadde mye å si.

På én skole ble det påpekt at de hadde hatt for mange mentorer på hver klasse.

«Men det har jo vært kjent at vi har hatt for mange mentorer, og at opplæringen har vært for dårlig. Til neste år skal det være færre elevmentorer. Noen steder har det fungert greit, mens hos oss så sklei det ut.» (Kontaktlærere, Skole 1)

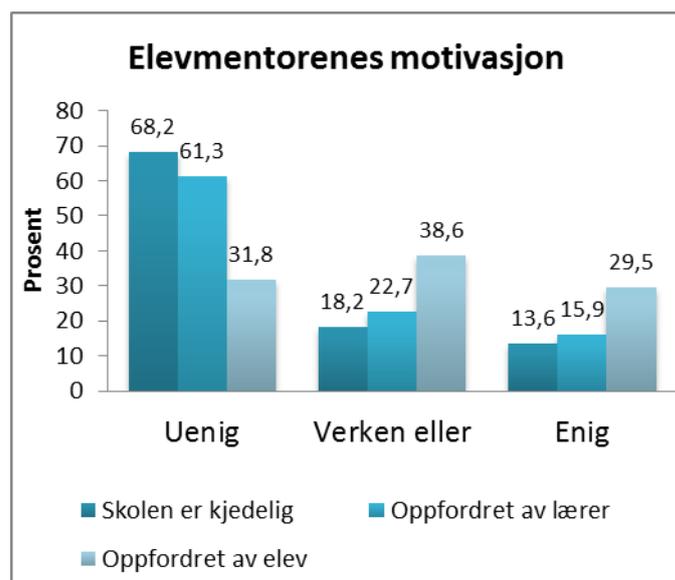
Mens en annen skole hadde hatt for få mentorer. Dette betydde at enkelte mentorer var alene med en klasse, eller at noen mentorer måtte gå til flere klasser.

«Men jeg tror at det kan være lurt å ha to mentorer per klasse, for da blir det kanskje bedre for dem også. Det blir tryggere da.» (Elev, Skole 2)

Rundt halvparten (53.3 %) av ressursgrupperespondentene rapporterte at ingen elevmentorer avsluttet engasjementet i løpet av skoleåret. 26.7 % rapporterte imidlertid at fem eller flere elevmentorer sluttet i løpet året.

Elevmentorenes motivasjon

Nesten alle elevmentorene var enige i at de ønsket å bli mentor for å kunne hjelpe andre (95.4 %), og samtlige var enige i at en viktig motivasjonsfaktor var erfaringen de ville få som følge av å delta i programmet. Få var enige i at en viktig motivasjonsfaktor var at skolen opplevdes som kjedelig (13.6 %). Det å bli oppfordret av lærer eller medelev var heller ikke en viktig motivasjonsfaktor for elevenes valg om å bli mentor, men det å bli oppfordret av en medelev hadde større betydning for valget enn det å bli oppfordret av en lærer (henholdsvis 29.5 % og 15.9 % var enige i denne påstanden) (Figur 20).



Figur 20: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt følgende motivasjonsfaktorer hadde betydning for valget om å bli elevmentor: skolen er kjedelig, eleven ble oppfordret av lærer og eleven ble oppfordret av medelever.

I intervjuene hadde mentorene selv klare oppfatninger av hva som er viktig for å være en god mentor.

«Ta jobben seriøst. Ikke gå inn fordi du slipper skole. For det er jo noen som tenker sånn når jeg er en mentor så slipper jeg litt skole her og skole der. At man tenker over at dette er noe jeg må gjøre noe med, og at jeg går inn for det, og at du er seriøs, at du tar det på alvor, og at du ser de som ikke vanligvis blir sett. At det kanskje der typen som elevmentor er viktigst da, ikke de som er.. ikke drive å snakke med de som er mest populære og kanskje mye morsommere å snakke med. Men å finne de som ikke klarer å komme helt inn i miljøet selv da.» (Mentor, Skole 1)

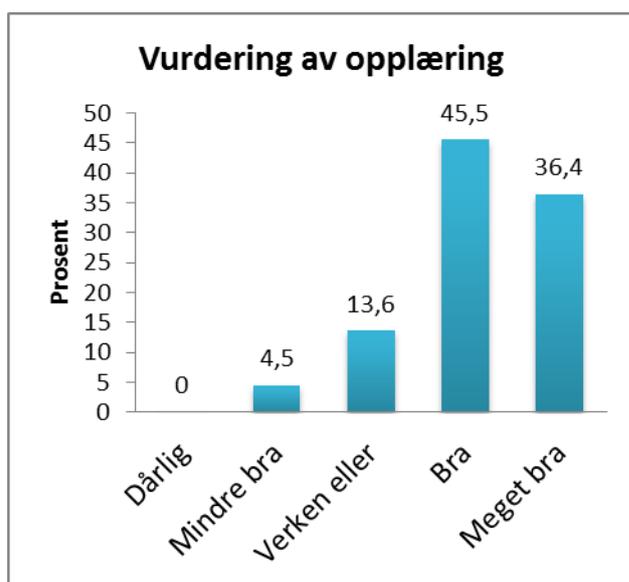
«Du må være engasjert, du kan ikke stå foran en klasse og... hele kroppsspråket tyder liksom på at du ikke syns det er noe gøy. Du må jo vise at du bryr deg, at du syns det er gøy å gjøre det. At du framstår trygg da.» (Mentor, Skole 3)

Én av elevene påpekte imidlertid at det kunne virke som om enkelte av elevmentorenes motivasjon for å være en elevmentor var knyttet til det å få fri fra skoletimer.

«Det ser ikke ut som de vil det liksom, de bare, hvis noen spør om å snakke, så sier de liksom så kort som mulig. Det er ikke sånn de forteller eller noe sånn, de liksom sier bare «ja, det er greit» også går de liksom. Så de, ser ikke ut som de vil være sånn akkurat, det er jo bare for å slippe skole.» (Elev, Skole 4)

Opplæringen av elevmentorene

Målet for opplæringen av elevmentorene er å sveise sammen gruppen, skape trygghet og tilhørighet og gjøre elevmentorene klare for oppdraget. I gjennomsnitt deltok elevmentorene på 2.68 samlinger (SD= 1.60) arrangert av Voksne for Barn. 81.9 % av elevmentorene vurderte opplæringen som bra eller meget bra (Figur 21). 84.1 % av elevmentorene rapporterte at de hadde fått benyttet kunnskapen de tilegnet seg under opplæringen i elevmentorengasjementet. De fleste mente også at opplæringen forberedte dem på rollen (75 %) og at lederen av opplæringen var dyktig til å lære fra seg (74.4 %). 92.3 % av ressursgrupped medlemmene var enige i at opplæringen av elevmentorene var vellykket.



Figur 21: Elevmentorenes vurdering av opplæringen.

Også i intervjuene kom det frem at elevmentorene var fornøyde med opplæringen.

«Og sånn som nå, når vi før da, som har vært i år, vi skulle også hatt opplæring med de nye, at vi kan fortelle dem om våre erfaringer og hva vi på en måte har gjort feil, så de kan rette opp i det.» (Mentor, Skole 2)

«Det var kjempe hyggelig, vi fikk lært kjempe mye. Det var nyttig kurs.» (Mentor, Skole 5) [om opplæring på samling med flere skoler]

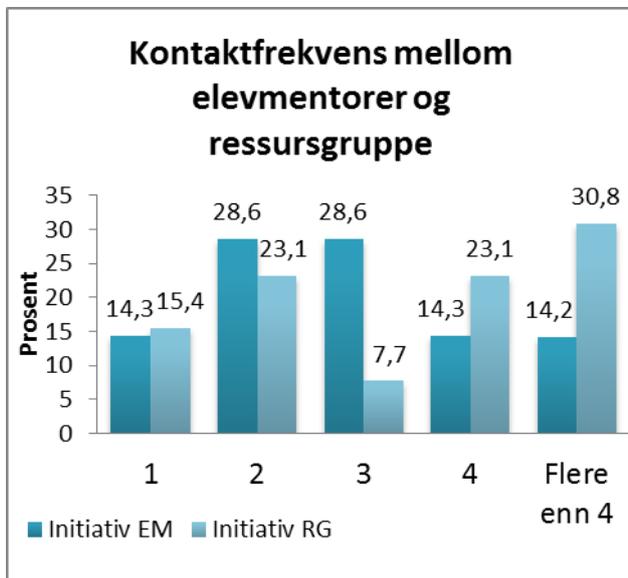
«Det har vært veldig bra. Det var god opplæring.» (Mentor, Skole 4)

Én elevmentor la vekt på betydningen av engasjement hos den som gjennomfører opplæringen.

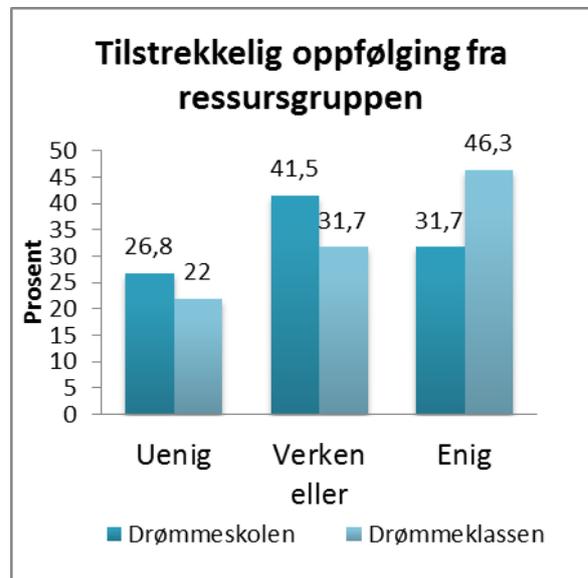
«Også for at vi skal synes at det er interessant, så må jo vi ha hatt en interessant opplæring, og da må den personen som lærer oss, altså rådgiver eller hva det er for noe, viser at den bryr seg, at den er engasjert i det, den tenker at det funker. For da tenker vi at det funker og da tenker vi at det går bra, og da kan vi formidle det videre. Så det er viktig at det begynner helt der oppe fra.» (Mentor, Skole 4)

Oppfølging av elevmentorene

Ressursgruppen skal være ansvarlig for oppfølging og veiledning av elevmentorene. 32,6 % av mentorene oppga at de selv har tatt kontakt med ressursgruppen for råd og veiledning i løpet av skoleåret. Den samme andelen oppga at ressursgruppen hadde tatt kontakt med dem for oppfølging. De fleste elevmentorene oppga å ha initiert kontakt med ressursgruppen to eller tre ganger. De fleste rapporterte videre at ressursgruppemedlemmer initierte kontakt med dem to eller flere ganger (Figur 22). 53,9 % av ressursgruppemedlemmene mente at elevmentorene hadde kontaktet dem ved behov, og 46,2 % mente at gruppen hadde lyktes i å gi mentorene tilstrekkelig oppfølging og veiledning. Det kan imidlertid virke som om elevmentorene var noe mer fornøyd med ressursgruppens oppfølging av Drømmeklassen sammenlignet med Drømmeskolen. 31,7 % av elevmentorene var enige i at de hadde fått tilstrekkelig oppfølging av ressursgruppen i forhold til Drømmeskolen, mens 46,3 % mente at oppfølgingen hadde vært tilstrekkelig i forhold til Drømmeklassen (Figur 23).



Figur 22: Elevmentorenes vurdering av hvor ofte elevmentorene har tatt kontakt med ressursgruppen for råd og veiledning, samt hvor ofte ressursgruppen har tatt kontakt med elevmentorene for oppfølging i løpet av skoleåret.



Figur 23: Elevmentorens vurdering av hvorvidt ressursgruppens oppfølging var tilstrekkelig.

I intervjuene var det noe variert respons fra elevmentorene om oppfølgingen fra ressursgruppen.

«Ja, vi har hatt regelmessige møter hele tiden» (Mentor, Skole 4) [om oppfølging fra de voksne]

«Vi har en facebook-gruppe, den er veldig aktiv. Så det syns jeg har vært et veldig fint samlingspunkt, for alle mulige beskjeder og informasjonsark og powerpointer, og linker til andre sider som kan ha det samme og forslag til møter vi kan sette opp. Altså alt sånn informasjonsmessig da, blir satt ut i den

gruppen der. Som for eksempel dette her, det ble satt ut i gruppen. Og det er fint for vi kan også legg inn innlegg, hvis vi lurer på noe.» (Mentor, Skole 4)

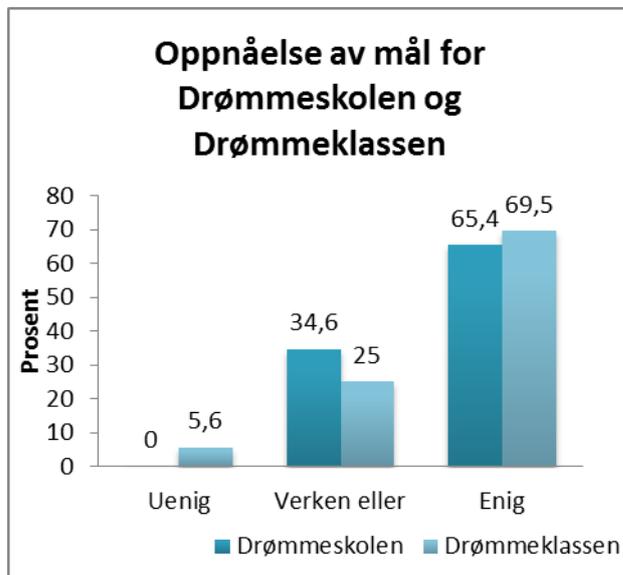
«Når det er så nytt som det er for oss her nå, så hadde det jo sikkert vært litt gjevt hvis vi som elevmentorer og hadde hatt på en måte litt bedre oppfølging da, at de hadde tilrettelagt til for oss, siden vi er i en startfase nå så vet vi jo veldig lite selv hva vi kan gjøre for at vi skal få det til å fungere godt.» (Mentor, Skole 2)

Bedre oppfølging av mentorene var også noe rektoren ved en av skolene så behovet for:

«Litt generelt tror jeg, at da må vi få.. vi må få det enda mer inn i et system for oppfølging av mentorene.» (Rektor, Skole 2)

Elevmentorenes gjennomføring av programmet

Elevmentorene skal ha ansvar for å ta imot nye elever, skape sosiale møteplasser på skolen, lede samtalegrupper og eventuelt fungere som mentor for enkeltelever. I denne prosessen vil det være viktig at elevmentorene setter seg konkrete mål for skolen og klassen. 61.9 % av elevmentorene rapporterer at de har laget felles mål for hele skolen, og av disse mente 65.4 % at målene hadde blitt oppnådd. Videre oppgir 85.7 % av mentorene at de har laget felles mål for Drømmeklassen, og 69.5 % mener at disse ble oppnådd.

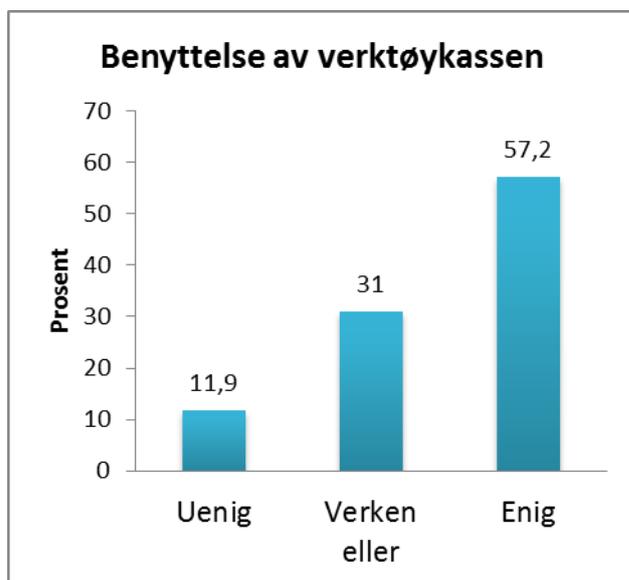


Figur 24: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt målene som ble utarbeidet for henholdsvis Drømmeskolen og Drømmeklassen ble oppnådd.

Flere av elevmentorene nevnte i intervjuene at de hadde vært innom klassene sine en gang rett før jul for å følge opp målene klassen satte seg ved skolestart.

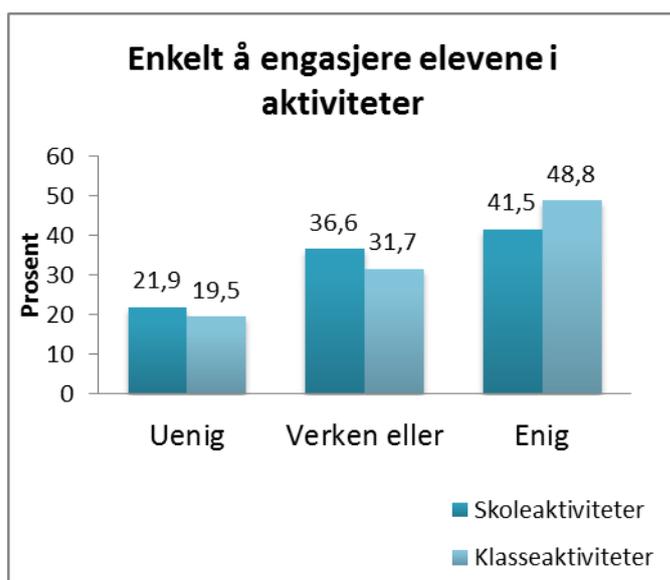
«Ja, oppfølging, fra... det blir jo bare at vi følger opp de målene som de satte seg første gang vi var.. de var der da. Rett etter skolestart. Og hører hvordan det har gått med det, og hvordan klassemiljøet har utviklet seg og et.» (Mentor, Skole 4)

I overkant av halvparten av elevmentorene (57.2 %) oppga at de har benyttet seg av aktivitetene i verktøykassen, og videre rapporterte en omtrent like stor andel (59.5 %) at de har gjennomført andre aktiviteter som erstatning for aktivitetene i verktøykassen.



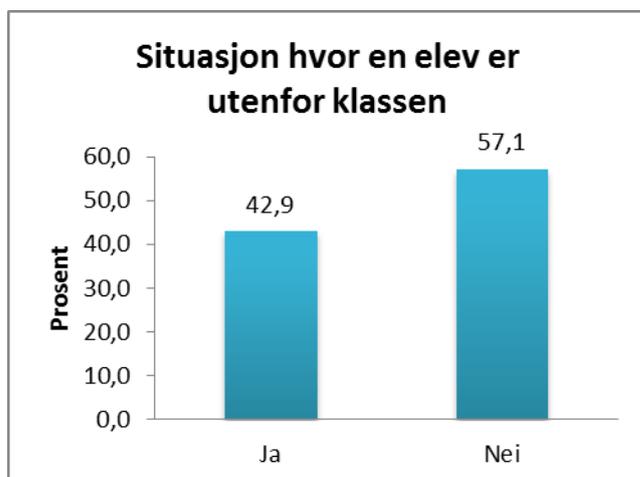
Figur 25: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt aktivitetene i verktøykassen ble benyttet.

Med utgangspunkt i elevmentorenes responser var det samlede gjennomsnittet for antall aktiviteter som ble arrangert i regi av Drømmeklassen 4.5 (SD= 3.57). 7.1 % av mentorene rapporterer at de ikke har arrangert noen aktiviteter for skolen. Aktivitetene som forekom oftest var sosiale aktiviteter på kveldstid (43.6 %), fysiske aktiviteter (48.7 %) og felles måltider (41.0 %). De mest vanlige måtene å informere om disse aktivitetene var plakater på skolen (53.8 %), informasjon i klassene (84.6 %), informere kontaktlæreren som videreformidlet informasjonen (38.5 %) samt facebook (28.2 %). Resultatene tyder på at elevmentorene opplevde det som noe enklere å engasjere elevene i klasseaktiviteter (48.8 % var enige) enn skoleaktiviteter (41.5 % var enige).



Figur 26: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt det var enkelt å engasjere elever i skole- og klasseaktiviteter.

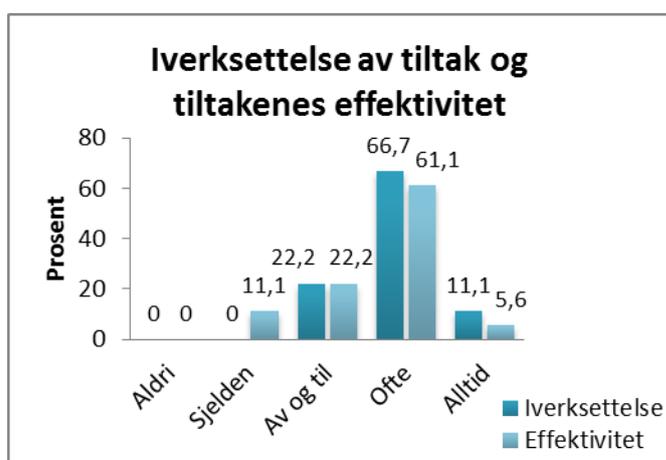
42.9 % av elevmentorene rapporterer at de hadde opplevd situasjoner der en elev var blitt stående utenfor klassen (Figur 27). Av disse svarte 77.8 % at de ofte eller alltid iverksatte tiltak, og 66.7 % opplevde at disse tiltakene ofte eller alltid var virksomme (Figur 28).



Figur 27: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt de observerte en eller flere elever som ble stående utenfor klassen.

Flere av elevmentorene nevnte selv i intervjuene at de sannsynligvis kunne se lettere hvem som havnet utenfor klassen enn læreren. Dette var også en noe de mente de var blitt bedre til etter at de begynte som elevmentor. Én av mentorene påpekte hvor vanskelig det av og til kunne være å fokusere på nettopp de som havner utenfor når du står ovenfor en klasse.

«Jeg merket i hvert fall at jeg så på det på en helt annen måte, fordi vår jobb er da å ta de som faller ut, men når man står oppå en scene og du har seksti åttendeklassinger, så er det veldig lett å få oppmerksomhet av de som viser deg oppmerksomhet. Og det er jo ikke de som trenger oppmerksomheten. Så det merket jeg, at jeg begynte å se veldig annerledes på det. Og det er ganske utfordrende også, når de gir deg oppmerksomhet, men da må du likevel vise din oppmerksomhet til andre som faller utenfor. Å prøve å bedre deres miljø.» (Mentor, Skole 4)



Figur 28: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt tiltak ble iverksatt ved observasjon av elever som ble stående utenfor klassen, samt hvorvidt tiltakene var effektive.

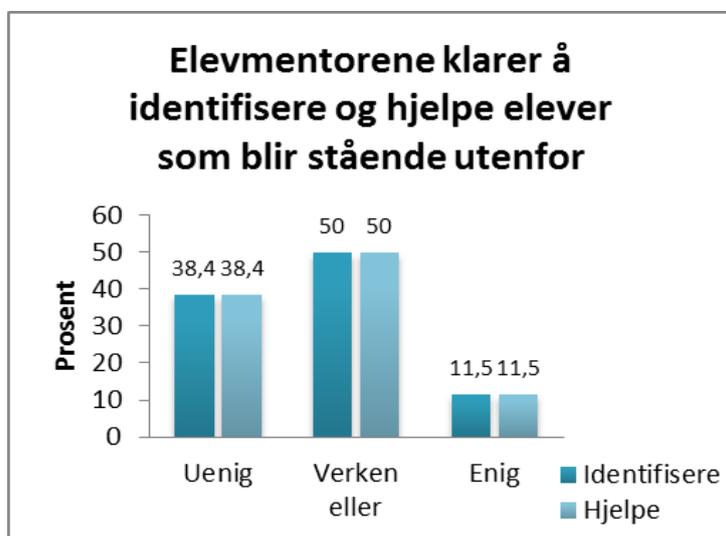
I intervjuene gav flere av elevmentorene uttrykk for at det var vanskelig å vite hvordan man skulle nærme seg elever som de så var utenfor og alene. Andre hadde historier med enkeltelever de hadde hjulpet eller gitt beskjed om at de var bekymret for til helsesøster eller kontaktlærer.

«Fordi det er veldig fort gjort at når det er lærere tilstede så er man liksom litt mer englebarn og litt hyggeligere liksom, men ikke sant, hvis det er annen ungdom tilstede, så prøver man kanskje å tøffe seg litt mer. Da ser man litt tydeligere hvem som er utenforstående da og liksom.. ja...» (Mentor, Skole 5)

«Så legger man også mye mer merke til hvem som er alene. Man ser hvis noen ikke har det så bra heller. Det er ikke alltid like lett å bare gå bort til en man nesten ikke kjenner og bare 'hvordan går det med deg?', så man ser mye mer, men man ser hva som trengs, men det er ikke alt man får gjort noe med da, men ...» (Mentor, Skole 3)

«Jeg tror ikke det er så mange som på en måte går bort og sånn, for man vet kanskje ikke helt hvordan man skal gjøre det. Så jeg tror kanskje det burde vært litt bedre gjennomgått hvordan vi faktisk skal gå fram da.» (Mentor, Skole 3)

Av kontaktlærerne var kun 11,5 % enige i at elevmentorene klarte å identifisere og hjelpe elever som var utenfor, mens 38,4 % var uenige i disse påstandene (Figur 29).



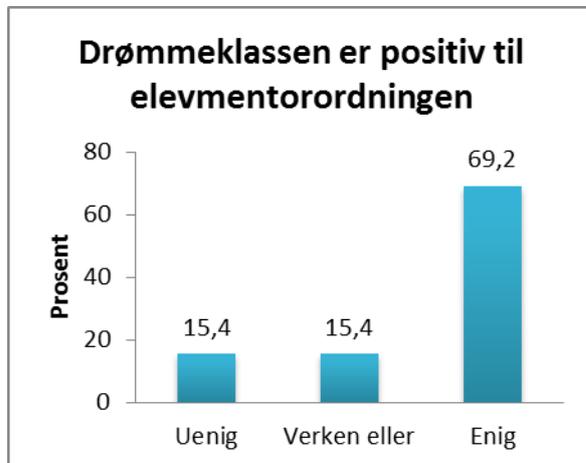
Figur 29: Kontaktlærernes vurdering av hvorvidt elevene lyktes i å identifisere og hjelpe elever som ble stående utenfor klassen.

Imidlertid hadde én kontaktlærer opplevd at en elevmentor hadde kommet til henne etter å ha funnet ut at en elev var mye alene.

«Og de står virkelig på altså. Jeg syns de har vært veldig flinke. Blant annet så har jeg opplevd at en av dem, har observert i friminuttet og funnet ut at den og den alltid er alene, og kommet til meg og sagt 'hva gjør vi med det?'. Og jeg syns det har vært helt strålende når det skjer.» (Kontaktlærer, Skole 5)

Oppfatninger om elevmentorordningen

69.2 % av kontaktlærerne hadde en oppfatning om at deres klasse var positiv til elevmentorordningen (Figur 30).



Figur 30: Kontaktlærernes vurdering av hvorvidt klassen var positiv til elevmentorordningen.

Videre opplevde kontaktlærerne at elevmentorene kunne bidra med andre egenskaper enn de selv hadde.

«Vi kommer ikke ned på det nivået da. Mer... Vi har vært der en gang, men det er ganske mange år siden.» (Kontaktlærer skole 3)

«Det handler om å komme på bølgelengde tror jeg, og jeg tror de nyter ganske av litt sånn gjensidig respekt når det er jevnaldrende og det er noen som går på skolen her som formidler de tingene.» (Kontaktlærer, Skole 3)

Av intervjuene så det ut til at elevene generelt var positive til mentorene og mentorordningen.

«Jeg syns elevmentorene oppførte seg ordentlig.» (Elev, Skole 5)

«-ja, de er veldig voksne på en måte da... de er ikke så barnslige

-de ler ikke mens de snakker og sånn» (Elever, Skole 5) [om mentorene]

«Ja jeg har en mentorelev som kom til meg og sa at hadde ikke vi hatt drømmeklassen, så hadde hun nok aldri fortsatt på skolen.» (Mentor, Skole 1)

Likevel var mange av elevene skuffet over at mentorene ikke var mer til stede. Det var tydelig at elevene i flere tilfeller ønsket mer og tettere kontakt med elevmentorene.

«Men hvis liksom, vi har jo elevmentorer, og vi ser jo opp til dem, de er jo eldre enn oss, så det er vel bedre hvis de. De kunne liksom tatt initiativet og kommet og prøvd å fikse det.» (Elev, Skole 4) [om tullelåsning i friminuttet]

«Nei, jeg snakket litt med klassen min om det her før jeg gikk hit, hva de husker i fra drømmeklassen, og de sa at de skulle ønske at det var mer oppfølging. For det var liksom bare den ene gangen, også ble det glemt bort.

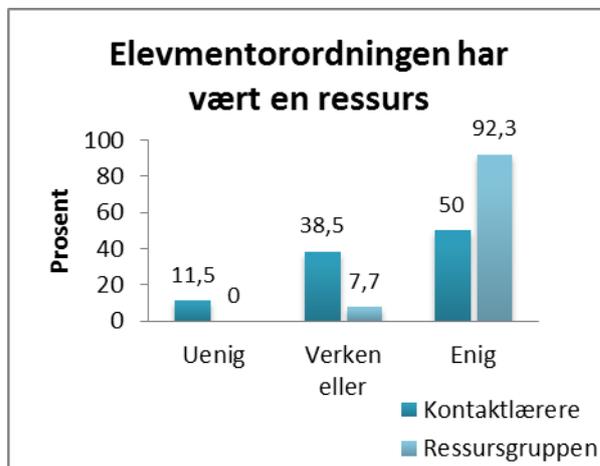
Det skulle vært noe.. det skulle ha vært gjort noe i ettertid og sånn.» (Elev, Skole 2)

Dette ønsket om mer kontakt og tettere oppfølging av mentorklassene var også noe elevmentorene selv etterlyste.

«Jeg tror kanskje vi ikke, eller jeg syns i hvert fall ikke i det siste at vi har vært så mye med klassen. Det var egentlig bare i starten. Jeg har jo snakket med de i friminuttene og sånn, men jeg har jo ikke vært i selve klassen deres på et halvt år.» (Mentor, Skole 4)

«Også, den klassen som vi liksom skal være elevmentor for, kjenner du ikke. Jeg kjenner så vidt igjen ansiktene deres.» (Mentor, Skole 3)

92.3 % av respondentene fra ressursgruppene rapporterte at elevmentorordningen hadde vært en ressurs. For kontaktlærerne var andelen betydelig lavere, der 50 % var enige i påstanden, mens 38.5 % verken var uenige eller enige (Figur 31).



Figur 31: Kontaktlærernes og ressursgruppens vurdering av hvorvidt elevmentorordningen har vært en ressurs.

Også i intervjuene uttrykket noen lærere at de var fornøyd og til tider imponert over arbeidet elevmentorene gjorde.

«Nei, jeg tenkte, jeg syns også det var veldig bra. Jeg syns det var veldig flinke elevmentorer som var innom, og som var flinke til å styre.» (Kontaktlærer, Skole 3)

«Ja, det var de. Og det har de gjort tidligere også. Så de har sittet og lest tilbakemeldingene og evalueringene som elevene gjorde, og ut fra det så holdt de en time hvor de tok opp det som var problemer for den spesifikke klassen.» (Kontaktlærer, Skole 5) [om elevmentorene var inne og fulgte opp handlingsplanen]

38.4 % av kontaktlærerne var enig i at elevmentorordningen har fungert, mens 46.2 % verken var uenige eller enige i påstanden. Samtlige ressursgruppemedlemmer var imidlertid enige i at elevmentorordningen har fungert.

Flere kontaktlærere uttrykte en opplevelse av for lite tilstedeværelse og oppfølging fra elevmentorene. De fleste så ut til å ønske mer og tydeligere mentorvirksomhet gjennom hele året.

«Det er klart det begynner å bli litt annerledes enn det var. Men det er ganske mange elever som kommer fra forholdsvis små skoler og inn på en skole med over 1000 elever. (...) Det syns jeg vi kanskje ikke tar, og Drømmeskolen og, at det kanskje kunne ha vært lagt opp til enda litt mer av den mentorvirksomheten på en måte. At dem har vært på de elevene som virkelig sliter når det gjelder det. At de har tatt mer tid til det.» (Kontaktlærer, Skole 3)

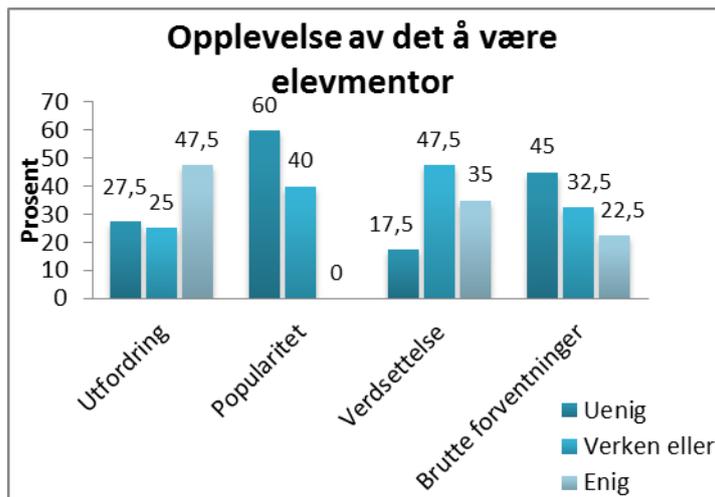
«Mine eller våre mentorer var jo innom da, når de hadde den der runden i september/oktober. Vi hadde jo veldig gode mentorer, og de organiserte klassen i grupper, og de fikk sitte og snakke, og det syns jeg egentlig var ganske alright. De jentene var kjempe flinke, de var også veldig flinke i gjennomføringen av drømmeklassen. (...) De bidro til at det ble litt fremdrift da. Men etter det så har vi ikke sett snurten av dem» (Kontaktlærere, Skole 1)

«Men jeg skjønner at disse åttendeklassingene syns at det var veldig stas, så de ble liksom litt sånn borte, også var det sånne arrangement som var for alle.» (Kontaktlærer, Skole 4)

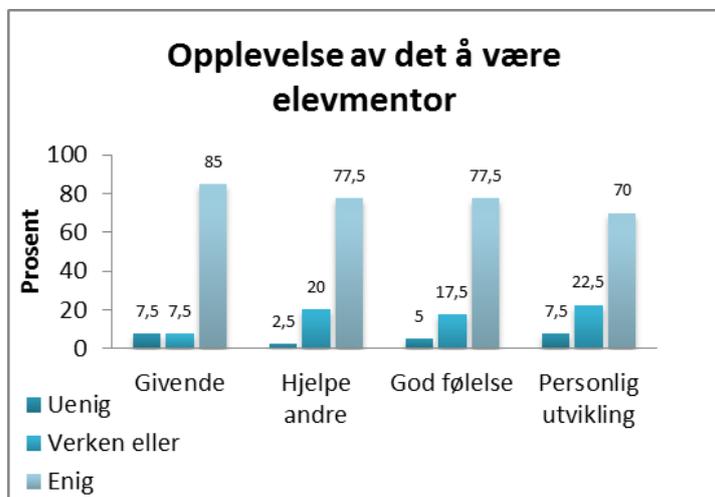
«For det er jo sånn dette året, i forhold til det å ha elevmentorer.. det startet jo ut veldig bra med elevmentorene som kom inn i klassen og informerte og det var en del tiltak sånn på begynnelsen av skoleåret, men så føler jeg at det var det.» (Kontaktlærer, Skole 2)

Elevmentorenes egne erfaringer

Elevmentorenes erfaringer med mentorordningen ble også kartlagt i denne studien, da erfaringene kan være av betydning for elevenes motivasjon og videre ønske om å fortsette som mentorer. Majoriteten av elevmentorene (80 %) mente at erfaringen styrket deres lederevner, og 37.5 % var enige i at det å være elevmentor hadde vært positivt i relasjon til egne skoleprestasjoner. Flertallet av elevmentorene (72.5 %) har opplevd det som moro å være elevmentor, og 37.5 % er enige i at det å være elevmentor har gjort skolen mindre kjedelig. Omtrent halvparten (47.5 %) opplevde det å være elevmentor som utfordrende. 37.5 % var enige i at de fått flere venner som følge av engasjementet og 35 % mente at rollen har ført til at de har blitt verdsatt, men ingen mente at det har gjort dem mer populære (Figur 32). Figur 33 viser at majoriteten av elevmentorene (85 %) opplevde engasjementet som givende, 77.5 % mente at engasjementet har gitt dem en god følelse, og 77.5 % var enige i at arbeidet som elevmentor har ført til at de har kunnet hjelpe andre. 70 % mente at de har utviklet seg personlig som følge av deltakelse i programmet, og omtrent samtlige respondenter (97.5 %) opplevde deltakelsen som en god erfaring å ta med seg videre i livet. Majoriteten av elevmentorene (67.5 %) kunne tenke seg å være mentorer igjen hvis de fikk muligheten, mens 22.5 % av elevmentorene opplevde at programmet ikke hadde oppfylt deres forventninger.



Figur 32: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt det å være elevmentor har vært en utfordring, økt ens popularitet, ført til at en er blitt verdsatt og brutt med forventningene en hadde.



Figur 33: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt det å være elevmentor har vært givende, gitt muligheten for å hjelpe andre, har ført til at en får en god følelse og personlig utvikling.

Elevmentorene hadde nesten utelukkende positive erfaringer fra det å være mentor.

«Jeg synes det er spennende og litt givende å kunne være der for de som er nye og kanskje ikke kjenner så mange, kan hjelpe dem med det de trenger.» (Mentor, Skole 2)

«Jeg har fått mye bedre kontakt med mange åttendeklassinger som jeg merket at jeg faktisk klarte å hjelpe da. Det gir veldig mye til meg selv også.» (Mentor, Skole 4)

«Det er jo godt å se at de personene har det godt i friminuttene og er med venner og at jeg liksom har hjulpet dem litt da. Det er godt å se. Og jeg har også vært fadder for en spesiell elev som også hadde det litt... som slet veldig med skolen og var veldig skolelei, og var ikke på skolen i det hele tatt til jul. Men etter at jeg ble fadder hans så er han på skolen nesten hver dag nå. Og han prøver å få karakterer. Og det er moro.» (Mentor, Skole 4).

«Også får vi den gode følelsen som man kan ta med seg videre, og at hvis du liksom... hjelper noen eller er hyggelig mot noen også får du en sånn god følelse, så kan du ta med deg den videre i livet og sånn» (Mentor, Skole 5)

Selv om mentorene ble utfordret i arbeidet som elevmentor, uttrykte de at dette bidro til læring og at dette var nyttige erfaringer som de kunne ta med seg videre i livet.

«Det setter vel, du setter deg selv på prøve. Sånn som når vi arrangerte filmkveld med den klassen vi hadde. Og da ble det veldig mye sånn, du lærer veldig mye av å være ansvarlig og ta ansvar ovenfor de andre elevene. Også lærer du på en måte hvordan du skal få folk til å delta og sånn, det syns jeg er veldig greit å lære til videre i livet da.» (Mentor, Skole 4)

«En slags ansvarsfølelse til kanskje en gruppe eller enkeltpersoner. Og hvordan det da er på en måte og så hjelpe de eller den ordentlig inn i miljøet.» (Mentor, Skole 1)

«ja, og da ga det også veldig mye, da merket du at folk satt pris på det og da fikk du igjen mye for det» (Mentor, Skole 4)

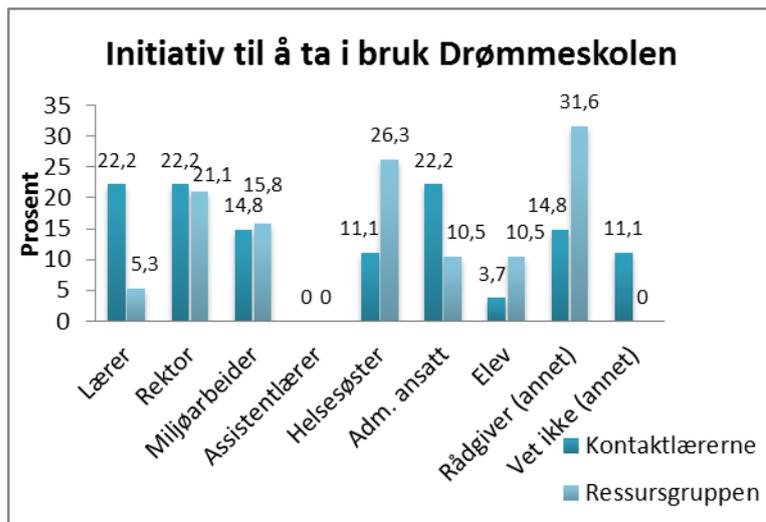
«Man føler jo at man er der for noen og at man, at det er noen som trenger deg på et vis.» (Mentor, Skole 2)

Organisering av Drømmeskolen

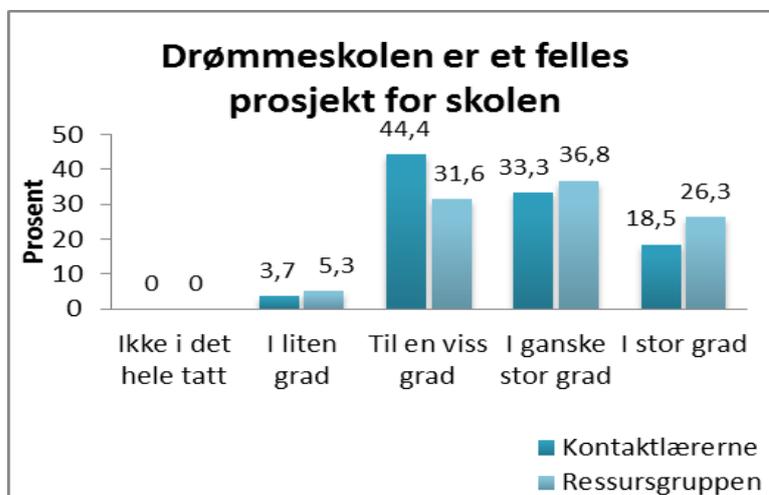
Informasjon, kommunikasjon om og opplæring i elementene i Drømmeskolen er ment å integreres i allerede eksisterende fora på skolen. Det finnes tidsplaner for når de ulike elementene i Drømmeskolen bør gjennomføres. Ressursgruppen har, sammen med skoleledelsen, ansvar for at intensjonene og innholdet i programmet følges innenfor den enkelte skoles organisasjons- og kommunikasjonsstruktur.

Forankring

Det ser ut til å være litt usikkerhet angående hvem som tok initiativ til å ta i bruk Drømmeskolen ved de ulike skolene. Blant kontaktlærerne var de mest frekvente responsene lærer, rektor og administrativt ansatt, mens ressursgruppemedlemmene oftest nevnte rektor, rådgiver og helsesøster (Figur 34). Både kontaktlærerne og ressursgruppene opplevde at Drømmeskolen er et felles prosjekt for hele skolen (Figur 35).



Figur 34: Kontaktlærernes og ressursgruppens vurdering av hvem som tok initiativet til å ta i bruk Drømmeskolen.



Figur 35: Kontaktlærernes og ressursgruppens vurdering av hvorvidt Drømmeskolen er et felles prosjekt for skolen.

Det var veldig varierende hvor inkluderte kontaktlærerne følte seg i prosjektet. Selv om noen hadde vært med på introduksjonsopplegget var mangel på informasjon og informasjonsflyt imidlertid et gjennomgående tema på alle skolene.

«Men vi hadde jo en, jeg vet ikke om det var en halv eller en hel planleggingsdag, hvor vi hadde om dette. Og vi gjorde noen av øvelsene som elevene skulle gjøre, de gjorde vi i kollegiet før vi startet opp. Også var det jo rett og slett en ren sånn, en oppskrift på hva vi skulle gjøre da vi startet opp, som alle sammen fikk og som elevmentorene og, nå husker jeg ikke hvor mye de, altså rådgiver og elevmentorer var inne og var med på å lage den, det husker jeg ikke helt, og hvor mye vi gjorde selv. Men det var i hvert fall veldig sånn, alle skulle gjøre dette her.» (Kontaktlærer, Skole 5)

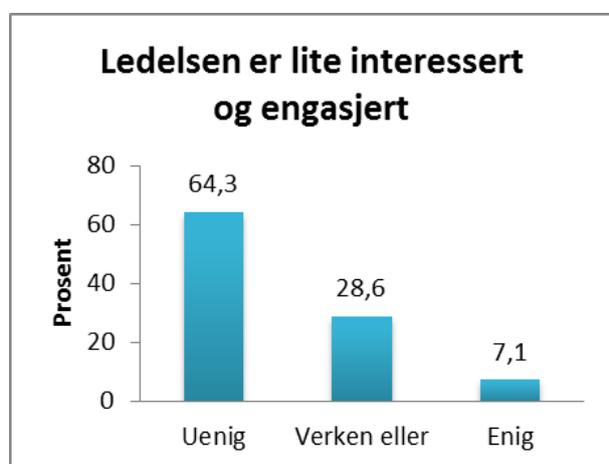
«Jeg følte ikke at jeg har valgt så mye i forhold til drømmeskole/ drømmeklasse. Jeg har opplevd det mer sånn at jeg får et opplegg som skolen kjørte og som jeg måtte være med på.» (Kontaktlærer, Skole 1)

Rektorene la vekt på inkludering av hele skolen som en del av en kvalitetssikring og helhetlig tenking rundt arbeidet for bedre læringsmiljø.

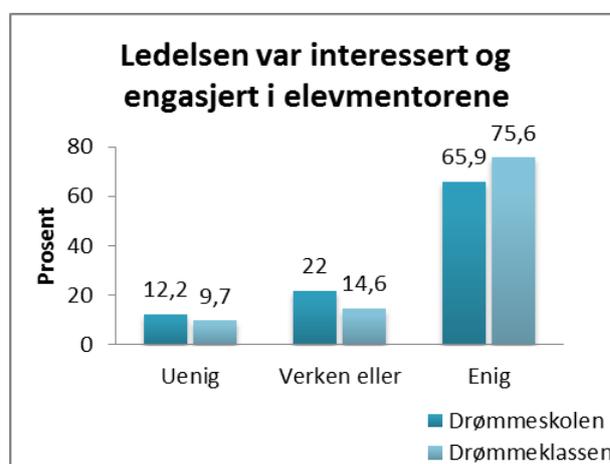
«Og det jeg er så glad for med akkurat dette opplegget er at da føler jeg meg trygg på at her kommer alle nye elever til å bli invitert inn i en sånn halv dag med strukturer som byr på akkurat dette her som ellers ikke ville skjedd. Så jeg ser på det som en slags kvalitetssikring faktisk for at dette faktisk blir utført, og følges opp også med et nytt besøk.» (Rektor, Skole 3)

«Vi er opptatt av å ha et godt og trygt skolemiljø for våre elever. Og da tenker jeg at det er nødvendig å systemrette det arbeidet. (...) Og dette her er noe vi ikke kan overlate til den enkelte lærer, men det er noe vi faktisk må si at vi som skole, altså hele skolen skal være opptatt av.» (Rektor, Skole 1)

64.3 % av ressursgruppemedlemmene var uenige i at ledelsen var lite interessert og



Figur 36: Ressursgruppens vurdering av hvorvidt ledelsen var lite interessert og engasjert i programmet.



Figur 37: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt ledelsen var interessert og engasjert i Drømmeskolen og Drømmeklassen.

engasjert i programmet (Figur 36). Blant elevmentorene var 75.6 % enige i at ledelsen var interessert og engasjert i mentorene når det gjaldt Drømmeklassen, men prosentandelene var imidlertid noe lavere for Drømmeskolen (65.9 % var enige) (Figur 37).

Én av elevmentorene gir imidlertid uttrykk for at lærernes engasjement kunne ha negative effekter, og synliggjør dermed betydningen av rollebevissthet.

«Ja, men da var det litt sånn prat om at ledelsen tok litt for mye over da... At vi syns på en måte at, det skal jo være vi som på en måte synes da. (...) det går det an å ta opp til neste år, eller til høsten igjen da.» (Mentor, Skole 3) [Om arrangement for førsteklasingene]

Rektorene var i stor grad bevisst betydningen av forankring i ledelse og skolens plandokumenter. Flere anerkjente sin rolle som pådriver og støtte for å få programmet til å fungere.

«Jeg skal være pådriver, og en.. jeg tenker motivator i arbeid og hjelpe og støtte folk til å få gjort de oppgavene som jeg mener det er viktig å få gjort her, og i tråd med det elevene skal.. har krav på da, og få. Og de utviklingsprosjektene er kjempe viktige at jeg er en pådriver på, og støtter folk i det arbeidet.» (Rektor, Skole 2)

«Nei, det er jo å forankre det, ikke sant. Det er å forankre det og følge opp resultatene og se om det virker og.. Det er det det går på. Det å ha en, ha en entusiasme rundt at vi tror at det å forebygge gir gode læringsresultater og gode læringsmiljøer. Ja. Går litt på det.» (Rektor, Skole 5) [om sin rolle i drømmeskolen]

Drømmeskolen som del av en helhet

Drømmeskolen består av praktiske tiltak og verktøy som skal virke sammen, forsterke hverandre og skape kontinuitet og rammer for skolens helhetlige arbeid med læringsmiljøet. Flere av rektorene ved skolene i studiet uttrykket betydningen av en helhetlig tenking i arbeidet med bedre læringsmiljø. For mange var Drømmeskolen en del av denne helhetlige tenkingen og ett av flere tiltak som bidro til systematisk arbeid med å legge til rette for et godt læringsmiljø.

«At vi involverer flest mulig i det her type arbeid. For det må jo være en sånn sak som skal gi elevene et godt utgangspunkt for starten i skolen. Og da er jo det å bli kjent med oss som er i skolen, at de blir trygge på hverandre, og at det som er systemet her. Derfor har jo vi blant annet en sånn sak at vi, dem er jo ikke inn i selve drømmeskolen, men for eksempel renholderne her, går jo rundt i alle klasser og snakker med elevene når vi starter skolen, om det her med å.. hva de synes er viktig, hvilken rolle de har, litt forventninger de har, at vi involverer alle som er deltakende i skolen våres rundt elevene. Ikke bare lærerne og lederne.» (Rektor, Skole 2)

«Da er jo Drømmeskolen en del av dette, ikke sant. Vi kan ikke gå inn og si at det er Drømmeskolen som gjør at nå trives elevene bedre på [sted] skole, det kan vi ikke, men at Drømmeskolen er en del av en helhetlig tenkning. Det kan jeg si.» (Rektor, Skole 5)

«Altså det er ikke nok. Det er ikke et hokuspokus for en skole at det eneste du tar til for å sikre et godt skolemiljø er elevmentorer og Drømmeskolen, det er ett av mange tiltak.» (Rektor, Skole 3)

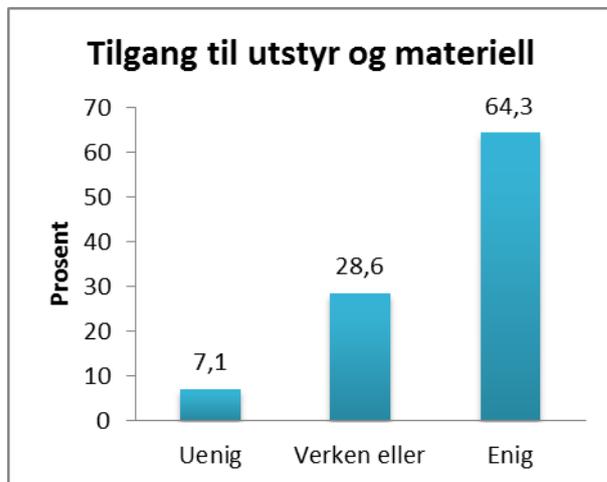
Enkelte kontaktlærere opplevde imidlertid at skolen hadde mange prosjekter å forholde seg til, noe som førte til at det ikke alltid var like enkelt å engasjere seg.

«Syns det er problematisk i skolen, det er så mye prosjekter hele tiden. Man må bare sette seg ned og vente så blåser den her skyen forbi. Før eller senere. (...) Så det er vanskelig å forholde seg til, det er liksom, ja, jeg regner med at det er borte etter et år eller to. Så hvor mye skal man engasjere seg, eller

involvere seg i det. For det er kanskje et kortsiktig tiltak.» (Kontaktlærer, Skole 2)

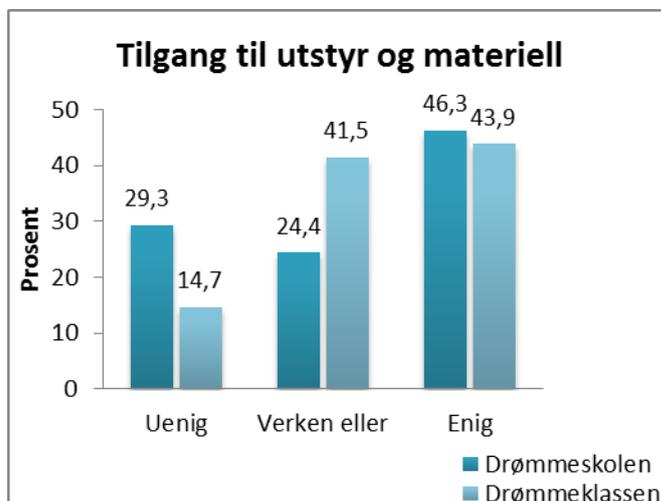
Tid og ressurser

Majoriteten av ressursgruppemedlemmene (69.2 %) hadde prosjektansvar inkludert som en del av stillingsprosenten sin. For omtrent en tredjedel av respondentene (30.8 %) var arbeidet med Drømmeskolen ikke inkludert som en del av stillingsprosenten deres, og bare 25 % mottok annen kompensasjon for engasjementet. Majoriteten av medlemmene (85.8 %) var enige i at de hadde tilstrekkelig tid til å være medlem av ressursgruppen. Tilsvarende mange opplevde at de hadde tilstrekkelig med økonomiske ressurser for gjennomføringen av aktivitetene. 64.3 % av ressursgruppemedlemmene mente de hadde god tilgang til utstyr og materiell for å planlegge aktiviteter (Figur 38).



Figur 38: Ressursgruppens vurdering av hvorvidt de hadde god tilgang til utstyr og materiell for å planlegge aktiviteter.

Elevmentorene rapporterte imidlertid noe ulik tilgang til utstyr og materiell i sammenheng med Drømmeklassen og Drømmeskolen (Figur 44). Omtrent like mange elevmentorer var enige i at de hadde tilstrekkelig materiell for både Drømmeskolen og Drømmeklassen, men flere var uenige i at de hadde tilstrekkelig utstyr og materiell til gjennomføringen av Drømmeskolen sammenlignet med Drømmeklassen.



Figur 39: Elevmentorenes vurdering av hvorvidt de hadde god tilgang til utstyr og materiell for å planlegge aktiviteter i forbindelse med Drømmeskolen og Drømmeklassen.

Én rektor beskriver ressursbehovet i forbindelse med Drømmeskolen som lavt fordi programmet var noe elevene selv skulle drive.

«Det kreves ikke sånne enorme ressurser fra skolens side. Det er effektivt med enkle midler. Fordi det er elevene selv som. Når de først er blitt kurset og blitt informert, så driver de det selv.» (Rektor, Skole 4)

Flertallet av elevmentorene (41.5 %) opplevde at fraværet fra egne skoletimer ikke ble for høyt, mens en lavere andel (26.8 %) var enig i denne påstanden. Videre opplevde de fleste elevmentorene (78.1 %) at det å benytte seg av mentorklassens tid til gjennomføring av Drømmeskolen var relativt uproblematisk.

Som tidligere nevnt viser de kvalitative dataene imidlertid at både elever og elevmentorer skulle ønske at de var oftere innom mentorklassene sine, noe som ville krevd mer tid og organisering.

«Kontaktlærertimen, det er jo den timen de har med kontaktlærerne sine. Og den tiden kunne man fint brukt på elevmentorklassen, fordi det er ikke veldig mye som foregår i de timene. Det skjer ikke så mye i de timene altså, du får kanskje en beskjed av læreren din og så kan du på en måte gå.» (Mentor, Skole 1)

«Det tror jeg er et viktig budskap om å få igjennom når man nevner mentorklassen som en ny ide på en skole, at det første man må gjøre det er å bestemme seg for at man skal gjøre drømmeklassen, det andre er at de lager vi kjøreplan og den skal vare året ut.» (Mentor, Skole 1)

«Men man har jo sånn der klassens timer av og til sammen med elevrepresentanten i klassen, og da hadde det jo gått an at den og hadde kommet inn kanskje en gang i måneden, en gang hver andre måned (...) sånn at vi vet hvem det er, og at hun kunne ha snakket litt da, for det er en gang i året, og du glemmer den personen.» (Elev, Skole 2)

Betydningen av å sette av tilstrekkelig tid til gjennomføringen av Drømmeklassen/ aktiviteter ble også presisert av kontaktlærerne. Det at det ble satt av tid til aktivitetene rundt Drømmeklassen legitimerte det å fokusere på det sosiale miljøet i klassen.

«Ja, men hvis det blir planlagt, at de har tid til det, ser at det er planlagt og satt av tid til det. Da tror jeg det er mye enklere å gjennomføre det.» (Kontaktlærer, Skole 3)

Diskusjon

Målet med dette pilotprosjektet var å kartlegge implementeringen av Drømmeskolen og de enkelte aktørers (lærer, elever, elevmentorer, rektor og ressurspersoner) erfaringer og opplevelser knyttet til implementeringen og bruken av programmet i case-skolene.

Gjennomgående viser evalueringen at alle aktørene er positive til programmet og de ulike elementene i det. Rektor så programmet som et viktig kvalitetssikringsverktøy i arbeidet med å legge til rette for en god oppstart for nye elever. Dette er i tråd med nyere forskning som understreker viktigheten av en god start for å utvikle klassen som et sosialt system (Vaaland, 2011). I tillegg inngikk programmet som et av tiltakene i skolens satsning på bedre læringsmiljø, og det var forankret i deres strategidokumenter for dette arbeidet.

Drømmeskolen ser dermed ut til å ha god forankring i ledelsen. Viktigheten av god forankring i ledelsen er påvist som en svært avgjørende faktor for å få programmer implementert og videreført både i skolen og andre organisasjoner (Michalic, 2004; Forman, Olin, Hoagwood, Crowe & Saka, 2008; Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2006). I tillegg ble elevmentorordningen positivt evaluert, og rektorene vektla verdien av å ha elevmentorer som en ressurs på skolen, spesielt for de yngste elevene.

Innholdet i programmet var gjennomgående opplevd som positivt og enkelt å ta i bruk, noe som er en viktig forutsetning for at ulike programpakker blir brukt i skolen (Michalic, 2004, Durlak og Dupre, 2008). Videre opplevde lærerne at opplegget knyttet til Drømmeklassen var et nyttig verktøy i arbeidet med å legge til rette for et godt psykososialt klassemiljø for elevene. Forskning på implementering av programmer i skolen viser til at jo mer kompliserte nye initiativ er, jo vanskeligere er det å få det implementert da de ikke tilsvarer aktørenes kompetanse (Durlak og Dupre 2008). Dersom programmets aktiviteter samsvarer med lærernes kunnskaper og erfaringer, kan mestringstroen styrkes og motivasjonen for implementering blir større (Durlak & Dupre, 2008). Det er derfor positivt at flere av lærerne opplever mye av innholdet i programmet som samsvarende med eksisterende praksis og enkelt å ta i bruk. Både lærerne og rektorene fremhevet også verdien ved å ha et program som et samlende fokus var med på å legge til rette for at arbeidet med det psykososiale miljøet ble mer systematisk og målrettet.

Mer konkret blir programmet fremhevet som nyttig for å skape samhold og trygghet i klasserommet, særlig da med tanke på å bli bedre kjent ved starten på skoleåret. På spørsmål om hva som kjennetegner et godt læringsmiljø ble nettopp trygghet og inkludering i skole – og klassemiljøet fremhevet av elevene og lærerne. Dette var også sammenfallende med det elevmentorene mente var sentralt for å skape et godt læringsmiljø. Elevmentorene la og vekt på at det å få venner i starten av skoleåret var avgjørende for at elevene skulle oppleve læring. Dette er i tråd med Hattie (2009) sine funn fra sin metastudie. Både lærere og elever er positive til elevmentorordningen og har inntrykk av at mentorene kan nå ut til elevene på en annen måte enn lærerne. Lærerne erkjenner at elevene lytter mer til andre elever og særlig da elever som er et par år eldre. Flere andre studier påpeker nettopp innflytelsen jevnaldrende kan ha for å fremme kunnskap, holdninger og ferdigheter (Furman & Buhrmester, 1992; Puskar, et al., 2011) Det fremkom imidlertid at elevmentorressursen med fordel kunne vært enda bedre utnyttet i arbeidet med klassemiljøet og skolemiljøet. Elevmentorene ønsket seg et tettere samarbeid med lærerne for å kunne være en enda bedre

ressurs for klassen og elevene sine. I tillegg var det også et ønske fra elevene og lærerne at elevmentorene var enda mer aktive og synlige på skolen. Noe som gir et godt grunnlag for videreutvikling med tanke på å styrke elevmentorrollen som en ressurs både for skolen, klassen og elevene. 

Empiri har vist at deltakelse i aktiviteter som ikke hører med i pensum (Gilman, 2001, ref i Park, 2004), å engasjere seg i en meningsfull og utfordrende aktivitet som for eksempel å hjelpe andre, samt å jobbe for grupper eller organisasjoner (Mathon, 2000; Wong & Csikszentmihalyi, 1991, ref. i Park, 2004) er assosiert med høyere livstilfredshet blant unge. Det påpekes imidlertid at disse aktivitetene må være strukturert.

Utover verdien elevmentorene har for skolen, klassen og enkeltelever viser også evalueringen at det å være elevmentor ga positive erfaringer og læring for elevene som deltok i dette arbeidet. Elevene fremhevet at det å være elevmentor ga dem nyttig erfaring og læring i forhold til å lede andre, være mer oppmerksomme på hvordan elever hadde det ved deres skole og hvordan de selv fremstod som rollemodeller. I tillegg gav det at elevmentorene ble rekruttert fra flere klasser ved skolen dem en positiv opplevelse i forhold til å bli kjent med andre elever på tvers av klasser. De opplevde også at det å være elevmentor ga dem mulighet til å bety noe for andre, og de så seg selv om del av en større sammenheng. Elevmentorenes positive erfaringer med mentorvirksomheten kan relateres til teorien om Positive youth development [PYD]. Blant målsettingene Catalano og kollegaer (2004) nevner som kjennetegn på PYD-program, finner vi «å gi mulighet for pro-sosial involvering», «å fostre selvbestemmelse» og «å fremme tilknytning», tre viktige elementer i elevmentorordningen i Drømmeskolen. Tidligere forskning viser at elever med mentorroller opplever økt selvtillit og utvikling av personlige evner, spesielt relatert til samarbeid og kommunikasjon (Backett-Milburn & Wilson, 2000). Elevmentorene var også fornøyde med opplæringen de fikk, en viktig faktor for at programmet skal fungere (Puskar, Stark, Northcut, Williams & Haley, 2011). I tillegg kan deres verdifulle personlige erfaringer være med å gi positive ringvirkninger og signaleffekter overfor andre elever knyttet til at skolen oppleves som er et godt sted å være. Noe som er viktig med tanke på at opplevelsen av skoletilhørighet er en viktig faktor for å hindre frafall og fremme faglige prestasjoner (Vieno et al., 2007). Videre ser vi at det dette året er en økning i antallet elever som søker om å få være elevmentorer, noe som indikerer at programmet har positive ringvirkninger i skolen.

Samlet sett viser evalueringen at programmet innholdsmessig møter både et reelt behov, samt oppleves som et godt verktøy for å jobbe med det psykososiale miljøet i klassen og ved skolen. Det var imidlertid et sentralt fokus for denne pilotevalueringen også å se på de utfordringer skolen og dens aktører opplever i implementeringen av programmet. Hensikten med dette fokuset er å få frem forslag til forbedringer med tanke på videreutvikling av implementeringsstrategiene i programmet. I den videre diskusjonen settes det derfor fokus på dette.

Utfordringer

De fleste utfordringene aktørene ved skolene trakk frem er faktorer relatert til implementeringen og organiseringen i skolen, og ikke nødvendigvis programmet i seg selv. Flere av disse utfordringene kan imidlertid bli forbedret dersom det er tatt større hensyn til dem i programbeskrivelsen og opplæringen. Oppfølging, kontinuitet, involvering av kontaktlærerne, organisering av ressursgruppene, samt integrering i etablerte program og aktiviteter ved skolen, er de punktene som var mest fremtredende.

Oppfølging og kontinuitet

Oppfølging var et gjennomgående tema. Både relatert til selve programmet, ressursgruppens oppfølging av elevmentorer og kontaktlærere, og elevmentorenes oppfølging av klassen. Det ser også ut til at det var litt rolleforvirring mellom kontaktlærere og elevmentorer. Kontaktlærerne var usikre på deres rolle og muligheter som kontaktlærere i Drømmeklassen, noe som resulterte i at kontaktlærerne og elevmentorene ble stående og vente på at den andre skulle ta initiativ. Det vil derfor være hensiktsmessig med en avklaring av rollene, for eksempel gjennom at noe av opplæringen i programmet gjøres i felleskap mellom kontaktlærere og elevmentorer.

Elevmentorenes oppfølging av klassen er også knyttet til kontinuitet. Programmet ble på mange måter en engangshendelse på begynnelsen av året og det er tydelig at flere ønsket en tilstedeværelse av mentorordningen også gjennom resten av året. Inkluderingen av programmet i et årshjul ble foreslått, noe som også kan gjøre det enklere for lærerne å bidra.

Elevene savnet mer tilstedeværelse av mentorene gjennom hele året og tettere oppfølging av klassene slik at de fikk muligheten til å bli kjent med mentorene sine. Mange elever ga uttrykk for at de ikke kjente elevmentorene sine godt nok og at de gjerne kunne tenkt seg å ha mer med dem å gjøre fordi dette var eldre elever som de så opp til. Både lærere, elever og mentorer hadde inntrykket av at mentorene hadde en unik mulighet til å hjelpe elevene på en annen måte enn det lærerne kunne. Dette krever imidlertid en tydeligere organisering og struktur. I forhold til organisering ble det foreslått at «klassens time» ble gjort sammefallende for alle klasser ved skolen. På den måten ville en kunne unngå konflikter relatert til blant annet at elevmentorer får fravær fra sine egne timer. Det kom også forslag om at en fast møttestruktur mellom mentorene og elevene kunne bli etablert ved at én «klassens time» i måneden var satt av til besøk av elevmentorene i klassene.

Programmet baserer seg i stor grad på teorien om selvbestemmelse (Self-determination theory). En viktig del av programmet er at elevene selv skal delta i utarbeidingen av handlingsplanen som skal reflektere en felles «drømmeklasse». For at medbestemmelsen til elevene skal bli reell bør denne handlingsplanen bli fulgt opp slik at elevenes bidrag har betydning utover den tre-timers lange drømmeklasseøkten på begynnelsen av skoleåret.

Samlet sett har programmet et forbedringspotensial. Kontinuitet gjennom skoleåret er en vesentlig faktor for å oppnå effekt av et program og for at et program blir opprettholdt i skolen over tid (Forman et al., 2008). En tydeligere kontinuitet av programmet gjennom

skoleåret kan bidra til å gjøre programmet og dets betydning for læringsmiljøet mer synlig for de ulike aktørene på skolen

Involvering av kontaktlærerne

Lærerne savnet mer informasjon om programmet. Informasjonsflyt er derfor et viktig stikkord. Viktigheten av at lærerne er godt informerte om hensikten med programmet og aktivitetene som skal gjennomgås kan ha blitt undervurdert. Massey og kollegaer (2005) fant at en stor utfordring ved å implementere tjenester for psykisk helse i skolen var knyttet til at lærerne hadde vanskeligheter med å plassere programmet i skolen som organisasjon samt en mangel på forståelse for hensikten med programmet fra skolens ansatte. Lærernes kunnskap om og holdninger til et program er avgjørende for kvaliteten på implementeringen (Roland, 2012; Ertesvåg, 2012; Larsen & Samdal, 2007). Videre ser det ut til at lærere i større grad involverer seg i helsefremmende programpakker som oppleves som støttende til skolens primære oppgave knyttet til elevenes læring enn i programpakker som ikke oppleves som et bidrag til mer læring på skolen (Tjomsland, Larsen, Wiig and Wold, 2010). Sammenhengen mellom elevenes trivsel, helse og læring bør derfor tydeliggjøres for lærerne før implementeringen av et helsefremmende tiltak som Drømmeskolen. I tillegg vil opplæring, støtte og kommunikasjon i forhold til lærerne være avgjørende for en vellykket programimplementering (Ringeisen, Henderson & Hoagwood, 2003)

Til tross for at lærerne opplevde programmet som et felles anliggende ved skolen, savnet de tydelighet i forhold til prioritering og synliggjøring av Drømmeskolen som en felles satsning. Dette er å anse som en lederoppgave. Det er viktig at ledere både involverer, og motiverer de ansatte om en skal lykkes med å tilrettelegge for nye tiltak. En økt involvering av lærerne kan også gi muligheten for å ta i bruk prinsipper fra Self-determination theory også på lærernivå. Dette kan blant annet bli gjort ved å inkludere lærerne i beslutningstakingsprosesser relatert til Drømmeskolen. Som nevnt tidligere har man sett at situasjoner karakterisert av felles beslutningstaking mellom de ulike partene involvert i programmer har ført til bedre programimplementering i organisasjonene (e.g. Berman & McLaughlin 1976; Cooke, 2000; Kegler & Wyatt, 2003, referert i Durlak & DuPre, 2008).

Ressursgruppene

Tilbakemeldingene vedrørende ressursgruppene viser at det ofte var en eller to ressurspersoner som fungerte som «ildsjeler» eller programforkjempere i programmet. Ved flere skoler kunne man få inntrykket av at det var en eller to personer som holdt programmet gående. Michalic og kollegaer (2004) presiserer behovet for å ha flere enn én av det de kaller «programforkjempere», da kun én programforkjemper gjør programmet svært sårbart. De anbefaler derfor bruken av team som representerer flere nivå av organisasjonen, noe ressursgruppen nettopp er ment å være. At gjennomføringen av programmet i stor grad ble avhengig av én person var også Voksne for barns erfaringer med Step, og dette var utgangspunktet for etableringen av ressursgrupper. Selv om det ser ut til å være god forankring i ledelsen, er det varierende fra skole til skole hvor vidt ressursgruppen faktisk er en gruppe og ikke kun én eller to personer.

Integrering i eksisterende aktiviteter

De fleste rektorene rapporterte at Drømmeskolen var en del av en helhetlig satsing på læringsmiljø i skolen. Integrering av nye program i skolens eksisterende aktiviteter og planer har stor betydning for opprettholdelsen og kvaliteten av implementeringen (Roland, 2012; Greenberg, 2010; Massey et al., 2005; Forman et al., 2008). En forseggjort individuell tilpasning av programmet til den spesifikke skolen vil styrke skolens egen forberedelse til, forståelse for og bruk av programmet (Fertman og Ross, 2003).

Enkelte aktører fremhevet at programmet krever lite ressurser da det er elevmentorene som skal drive det. Dette står i kontrast til programmets målsetting om at ressursgruppe og kontaktlærere skal være inkludert, få opplæring og ta ansvar for oppfølging av Drømmeklassen. Også elevmentorenes varierende grad av oppfølging fra ressursgruppe og kontaktlærere viser at ressursbehovet kan ha vært undervurdert.

Metodiske betraktninger

Et av pilotevalueringens styrker er at det er tatt i bruk en blanding av metoder, eller "mixed-methods". Dette gir oss muligheten til å kombinere fordelene ved kvantitative og kvalitative metoder. Slik kan statistiske tendenser bli forklart, utdypet og belyst av de involverte partenes beskrivelser av erfaringene med programmet. Videre er det også en styrke at vi har inkludert alle partene i programmet i evalueringen. Det er foretatt intervjuer eller spørreundersøkelser med rektor, ressursgruppe, kontaktlærere, elevmentorer og elever. Dette gir oss også en bredde i datagrunnlaget som er svært nyttig i vurderingen av implementeringsprosessen. Det ble ikke foretatt intervju av ressursgruppene da disse består av både lærere og elever på skolene. Å intervju voksne og barn sammen på denne måten kunne bidratt til metodiske og etiske komplikasjoner.

Responsraten for ressursgruppen var relativt høy (82.6 %), mens den var noe lavere for elevmentorer (50 %) og kontaktlærere (37.5 %). Spørreskjemaene ble sendt ut 13. april 2012, og var tilgjengelige frem til 7. juni 2012. Dette er en periode som ofte oppleves som hektisk for elever og lærere grunnet gjennomføring av tentamener og avsluttende eksamener. Det er derfor mulig at lærerne og elevmentorene som besvarte undersøkelsen var de som var mest engasjerte i programmet, noe som kan ha ført til skjevhet i utvalgene med hensyn til grad av engasjement. Spørreskjemaet var imidlertid tilgjengelig over en periode på omtrent syv uker, og det ble videre sendt ut ytterligere e-mailer for å minne om spørreskjemaene til samtlige grupper. Oppfølgingsmailene inneholdt også informasjon om at deltakelse medførte mulighet for å vinne et Apple-gavekort. Disse tiltakene kan ytterligere ha redusert risiko for skjevhet i utvalgene, og kan ha ført til deltakelse fra en bredere gruppe.

Spørreskjemaet som ble utviklet for elevmentorer var ikke pilottestet for korresponderende aldersgruppe før utsendelse. Dette kan ha medført at ikke alle språklige aspekter som kunne representert utfordringer for aldersgruppen ble identifisert samt at viktige aspekter ikke ble undersøkt. Spørreskjemaet ble imidlertid pilottestet av en forskningsgruppe, som har erfaring med utvikling av spørreskjema for tilsvarende aldersgrupper, før utsendelse. Videre ble spørreskjemaet kvalitetssikret ved at informasjon som kom frem under intervjuene i pilotstudien i 2011 ble inkludert ved revidering av spørreskjemaet.

Spørreskjemaene var konstruert slik at respondenten hadde muligheten til å manøvrere seg tilbake til allerede besvarte spørsmål i spørreskjemaet. Det er derfor mulig at enkelte respondenter kan ha endret sine svar etter å ha vurdert etterfølgende spørsmål. Respondentene kunne også kontakte administrator for å få tilsendt en ny link til spørreundersøkelsen dersom dette ble ansett som nødvendig. Disse betingelsene innebærer at respondenter som benyttet seg av en eller begge muligheter kan ha hatt et annet utgangspunkt for sine responser sammenlignet med respondenter som ikke gjorde dette. Løsningene tillot imidlertid at respondentene kunne rette opp i eventuelle misforståelser underveis i undersøkelsen, samt få muligheten til å gjennomføre undersøkelsen dersom en av ulike grunner ble forhindret fra dette.

Referanser

- Anderman, L.H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72 (1), 5-22.
- Backett-Milburn, K. & Wilson, S. (2000). Understanding peer education: insights from a process evaluation. *Health Education Research*, 15 (1), 85-96.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S. & Hawkins, D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.
- DeJong, P. & Berg, I.K. (2002). *Løsningsskapende samtaler*. Oslo: Gylendal.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation sustainability and scaling up of social emotional and academic interventions in public schools. *School Psychology Review*, 3, 303–319.
- Fertman, C.I. & Ross, J.L. (2003). Differences in the Use of a School Mental Health Program in Secondary Schools. *American Journal of Health Behaviour*, 27(2), 146-155.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231)
- Forman, S.G., Olin, S.S., Hoagwood, K.E., Crowe, M. & Saka, N. (2008). Evidence-Based Interventions in Schools: Developers' Views of Implementation Barriers and Facilitators. *School Mental Health*, 1, 26-36.
- Furman, W. & Buhrmeister, D. (1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115.
- Greenberg, M.T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2(1), 27-52.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hølge-Hazelton, B. (2004). Virker ung-til-ung? *Ungdomsforskning*, 3(1), 6-16.
- Larsen T, Samdal O. (2007). Implementing Second Step: Balancing Fidelity and Program Adaptation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 1-29.
- Larsen, T & Samdal. O. (2012). Viktige forutsetninger for implementering av forebyggende innsatser i skolen. Hentet fra www.forebygging.no (revidert utgave)
- Larson, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Massey, O.T., Armstrong, K., Boroughs, M., Henson, K. and McCash, L. (2005). Mental health services in schools: A qualitative analysis of challenges to implementation, operation, and sustainability. *Psychology in the Schools*, 42(4), 361-372.
- Michalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D. & Elliott, D. (2004). Successful program implementation: Lessons from blueprint (NCJ 204273). *Juvenile Justice Bulletin*. Hentet fra <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=204273>
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A-K., & Tveit, A.

- (2009). Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli nr. 61. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-011.html#9a-3>.
- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 25, 25-39. doi: 10.1177/0002716203260078
- Payne, A.A., Gottfredson, D.C. & Gottfredson, G.D. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, 7(2), 225-237.
- Puskar, K.R., Stark, K.H., Northcut, T., Williams, R. & Haley, T. (2011). Teaching kids to cope with anger: Peer education. *Journal of Child Health Care*, 15(1), 5-13.
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (s.183-205). New York: University Rochester Press
- Ringisen, H., Henderson, K., Hoagwood, K. (2003). Context Matters: Schools and the «research to practice gap» in children's mental health. *School Psychology Review*, 32 (2), 153-168.
- Tjomsland, H. Larsen, T. Viig, N. G & Wold, B. (2010). A Fourteen Year Follow-Up Study of Health Promoting Schools in Norway: Principals' Perceptions of Conditions Influencing Sustainability. *The Open Education Journal*, 2(11), 54-64.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Hva kjennetegner et godt læringsmiljø? Hentet [25.09.2012] fra <http://www.udir.no/no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/Her-bor-vi-ogsaa-legge-til-denne-rapporten-dokumentet-Nordahl-T-et-al>
- (2009) Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet
- Vaaland, G. S. (2011). God start – utvikling av klassen som sosialt system. I Midthassel, U. V., Bru, E. Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (Red), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s.18-33). Oslo: Universitetsforlaget
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39, 177-190. doi: 10.1007/s10464-007-9095-2
- Ystgaard, M., Reinholdt, NP., Husby, J. & Mehlum, L. (2003). Villet egenskade blant ungdom. *Tidsskrift for Den norske legeförening*, 16(123), 2241-2245.