



PILOTEVALUERING II AV DRØMMESKOLEN 2014-2016

EN EFFEKT OG PROSESSEVALUERING I TRE VIDEREGÅENDE SKOLER DEL A



HEMIL- SENTERET, UNIVERSITETET I BERGEN

Ingrid Holsen, Torill Larsen og Elisabeth Årdal



Innhold

EN STUDIE AV 3 VIDEREGÅENDE SKOLER MED FOKUS PÅ EFFEKT OG

PROSESSEVALUERING	1
Sammendrag	1
Introduksjon	2
Målet for pilotevalueringen	2
Teoretisk rammeverk	3
Programteori	3
Implementering	4
Implementeringsintegritet (Fidelity)	5
Drømmeskoleprogrammet	5
Beskrivelse av skolene	7
Skole A	7
Skole B	7
Skole C	8
Metode	8
Prosedyre og utvalg	8
Spørreskjema	9
Kvalitative intervjuer	10
Analysemetoder	10
IMPLEMENTERING OG RESULTATER	11
Gjennomføringen av Drømmeskolemodellen	11
Resultater fra spørreskjema og intervjuer etter ett og to år med Drømmeskolen	12
Skoletrivsel, klasse/ elevstøtte, lærerstøtte, skoleprestasjoner og mestrings-forventning til skolearbeidet	12
Elevenes kjennskap til og tro på Drømmeskoleprogrammet	13
Skoletrivsel, trygghet og skolemiljø	13
Opplevd lærerstøtte	14
Elevmentorene	14
Psykisk helse	15
Fullføring og frafall i videregående opplæring	16
Nære venner	17
Mobbing	18
Skolestress	20

Diskusjon og konklusjon	20
Implementering	20
Effektevaluering	21
Anbefalinger	23
ELEVMENTORENE I DRØMMESKOLEN	25
Målsetting	26
Hva vet vi om elever brukt som mentorer/ ledere i skolen?.....	26
Metode	27
Evaluering av elevmentorrollen i Drømmeskolen.....	28
Positive gevinster av å være elevmentor.....	28
Egen læring.....	28
Elevmentorenes oppfattelse av jobben som elevmentor	29
Elevmentorenes bidrag som lærere ikke kan	30
Medvirkning	30
Utfordringer og barrierer	30
Struktur.....	30
Samarbeid.....	31
Resultater fra spørreskjema til elevmentorene	32
Motivasjon til å bli elevmentor	32
Opplæringen.....	32
Aktiviteter i Drømmeskolen	32
Utsagn om arbeidet som elevmentor	34
Situasjoner der elever har blitt stående utenfor klassene.....	35
Kontakt med ressursgruppen, kontaktlærerne og ledelsen	35
Hva har rollen som elevmentor gitt dem?	35
Diskusjon og konklusjon.....	36
Referanser del A og B	38

Sammendrag

Skolen spiller en viktig rolle i barn og unges utvikling. Læringsmiljøet er elevenes arbeidsmiljø, og et godt og inkluderende arbeidsmiljø fremmer helse, trivsel og læring. Dette er nedfelt i Opplæringslovens § 9a (1998) som slår fast at alle elever i grunnskole og videregående skole har 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 opplæring. Programmet er videreutviklet fra *Step – ungdom møter ungdom*, til et mer helhetlig skoleprogram for å imøtekomme de utfordringer som ble påpekt i SINTEF sin evalueringsrapport fra 2010 (Andersson m.fl.2010). Programmet er i dag implementert i 33 skoler. Mange av disse skolene har vært aktive i utviklingen av programmet ved blant annet deltagelse på erfaringsmøter. Prosjektet er en del av Helsedirektoratets 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 strategi for å utvikle et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Målet med dette pilotprosjektet er å teste effekten av Drømmeskolen, samt de enkelte aktørers (lærere, elever, elevmentorere, rektorer og ressurspersoner) erfaringer med gjennomføring og bruk av programmet i sin skole. Prosjektet består både av spørreundersøkelser og kvalitative intervju med de relevante aktørene i programmet ved skolene. Dataene ble samlet inn våren og høsten 2014, våren 2015 og våren 2016, på 3 videregående skoler. Kvalitative intervju ble gjennomført med rektorer, elever, lærere, ressurspersoner og elevmentorere. Spørreundersøkelser ble distribuert elektronisk til elever ved hele skolen våren 2014 før intervensjonen startet, og til elevene som startet på Vg1 høsten 2014, med oppfølgende målinger på disse elevene våren 2015 og 2016.

Til tross for oppstartsproblemer (streik blant lærerne), og dermed store utfordringer i forhold til implementeringen av programmet høsten 2014, viser pilotevalueringen at programmet ser ut til å ha noe effekt på en del parametere. Vi finner en liten effektstørrelse på mestring av skolearbeid og lærerstøtte første året, på intensjon om å fortsette i videregående skole andre året, samt en svak effektstørrelse på skoletrivsel i 2015, første året med Drømmeskolen.

Introduksjon

Utdanningssektoren har de siste årene uttrykt stor bekymring knyttet til svake faglige prestasjoner og frafall i videregående skole som gir dårligere forutsetninger for en positiv ungdomsutvikling. Frafall er en stor utfordring for den enkelte elev, men også for samfunnet, og langtidskonsekvensene kan være fattigdom, arbeidsledighet og sosial eksklusjon (Kunnskapsdepartementet, 2006). I følge Holthe (2012) er det god dokumentasjon på at helsefremmende programmer i skolen virker positivt på psykososial helse, og at helhetlige skoletiltak er viktig for å fremme både gode faglige prestasjoner og mental helse blant ungdom. 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 bidra til å styrke elevenes mentale 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 og tryggheten til elevene, i forhold til både det fysiske og psykososiale miljøet (Opplæringslova, §9a-5, 1998). Nordahl med flere (2009) trekker fram følgende fem faktorer som betydningsfulle 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 med flere (2007) hevder at elevens opplevelse av fellesskap og tilhørighet i skolesammenheng er knyttet til viktige motivasjons-, holdnings- og oppførselsfaktorer 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 stryker til å mestre dagliglivets utfordringer (Vieno m.fl. 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. Videre er klimaet i klasserommet og påvirkning fra jevnaldrende løftet frem som sentrale faktorer ved skolen som påvirker mulighetene for læring (Hattie, 2009). 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). I følge Hattie (2009) er det å få en venn i løpet av første uken også en viktig suksessfaktor i overgangen fra én skole til en annen.

Målet for pilotevalueringen

Målet med dette pilotprosjektet er å se om bruken av Drømmeskolen fører til bedre psykososialt miljø i skolen gjennom økt skoletrivsel, lærerstøtte, elevstøtte og mer skoletilstedeværelse. I tillegg vil vi kartlegge de enkelte aktørers (lærer, elever, elevmentorer, rektor og ressurspersoner) erfaringer med gjennomføring og bruk av programmet. Prosjektet består av spørreundersøkelser for elever, samt kvalitative intervju med alle aktørene i programmet ved skolene.

Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for denne pilotevalueringen er knyttet til utformingen av Drømmeskolen, samt implementeringen av programmet i skolene.

Programteori

Drømmeskolen er et universelt helsefremmende program, med et spesielt fokus på å sikre en god overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Det er utviklet av den frivillige organisasjonen Voksne for barn (www.vfb.no) og er rettet mot å bedre det psykososiale læringsmiljøet i videregående opplæring (og ungdomsskolen), samt å styrke elevmedvirkning. Det er ikke ny kunnskap at ungdomsopplevelse av trivsel og velvære er påvirket av kvaliteten på deres relasjoner med sine lærere og medelever (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979). Til tross for dette, og fokuset på elevmedvirkning og helsefremmende arbeid i skoler i mer enn to tiår, synes det fortsatt å være en utfordring å få skoler, rektorer og lærere til å forstå miljøets betydning og sin rolle som (psykisk) helsefremmere (Larsen, 2016). Gjennom Drømmeskolen ønsker en å legge til rette for et systematisk arbeid med læringsmiljøet. Det å involvere og dra større veksler på ungdoms egne ressurser kan styrke deres følelse av mening, motivasjon og tilhørighet til sine skoler, noe som kan være med på å bedre gjennomføring og forebygge frafall.

Den overgripende teoretiske tilnærmingen i Drømmeskolen er Positive Youth Development (PYD) (Lerner, 2009). PYD-perspektivet innebærer et fokus på ungdoms ressurser og styrker 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 som sammen med kontekstuelle faktorer (ved familie, skole, fritidsaktiviteter, venner etc.) kan fremme PYD. 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.

En positiv utvikling blant ungdom (PYD) innebærer et fokus på sosial, emosjonell og kognitiv utvikling (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 anerkjennelse 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 med flere (2003) argumenterer også for omfattende program med flere fokusområder og lang varighet med forankring i læreplaner. Nyere studier viser samme tendenser; at programmer som fokuserer på psykisk helse i skolen virker (Barry m.fl. 2013, Sancassiani m.fl. 2015.). En tilsvarende studie av Weare og Nind (2011) peker også på at effekten av helsefremmende programmer avhenger av god implementering, samt at negative effekter knapt forekommer.

Selvbestemmelsesteorien (SDT) (Ryan & Deci, 2000) er en av teoriene som inngår i PYD perspektivet og bygger på forutsetningen om at mennesket har grunnleggende medfødte psykologiske behov. Sosialkontekstuelle forhold kan enten fremme eller forhindre tilfredstillelse 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 sine tre grunnleggende behov knyttet til å oppleve tilhørighet, å kunne velge å ha medbestemmelse i sine egne 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). Viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elever for elevers psykiske helse er óg løftet frem i en ny oversiktsstudie av Krane med flere (2016). De hevder at forskningen på feltet tyder på at kvaliteten på denne relasjonen har betydning for elevers psykiske helse og risiko for å droppe ut av skolen. De understreker videre at ungdom i videregående skole befinner seg i en sårbar utviklingsperiode hvor gode og trygge relasjoner til andre betyr spesielt mye (Krane m.fl. 2016).

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 trivsel, 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 m.fl. 2003). Metoden er unik da det er ungdommene selv som bestemmer utformingen av tiltak og gjør prioriteringer.

I tillegg anvender Drømmeskolen en løsningsorientert tilnærming som vil si at en arbeider ut fra beskrivelser av *hvordan en ønsker at det skal være*, den foretrukne fremtiden. 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 sjans 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 et program i praksis (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005). En tidligere pilotstudie av Drømmeskoleprogrammet med fokus på implementeringen av programmet viste at det opplevdes lett å implementere, anvendelig i praksis og nyttig (Larsen m.fl. 2012). Det kom imidlertid også frem en del utfordringer knyttet til rolleavklaring, samarbeid, oppfølging og det å holde fokus over tid. Programmet er videreutviklet for å ta høyde for dette gjennom bedre rolleavklaring mellom elevmentorer og kontaktlærere, felles opplæring av de to nevnte grupper, årshjul for de ulike aktørene for å hjelpe å opprettholde fokus over tid og en tydeligere beskrivelse av de voksnes rolle som ansvarlige (Larsen m.fl. 2012). Implementeringslitteraturen viser til en rekke faktorer som kan være relevante å undersøke (Durlak og Dure 2008), men den foreliggende rapporten vil for det meste se på implementeringsintegritet (fidelity) som er den faktoren som er funnet å ha størst betydning for effekter.

Implementeringsintegritet (Fidelity)

I litteraturen er ofte implementeringsintegritet vektlagt som en viktig faktor ved implementering (Michalic m.fl. 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 m.fl. 2004). Durlak og DuPre (2008) identifiserte imidlertid ingen studier som hadde klart å ivareta implementeringsintegriteten fullstendig (100 %) i sin litteratur-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 m.fl. 1987; McGraw m.fl. 1996; Kerr m.fl. 1985, referert i Durlak & DuPre, 2008). Videre fant Mitchell (1983, referert i Durlak og 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 fanger opp og kontinuerlig vurderer de typene tilpasninger som gjøres og vurderer disse opp mot programmets mål og innhold, heller enn å behandle dem som feil ved implementeringen.

Drømmeskoleprogrammet

Drømmeskolen er en del av Helsedirektoratets satsing på «psykisk helse i skolen». Programmet 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. Gjennom dette er det utviklet en konkret implementeringsstrategi (vedlegg).

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

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 å utvikle et godt læringsmiljø er viktige bærebjelker. Programmet er skoleomfattende, og er ment å involvere alle på skolen i større eller mindre grad. I tillegg er tiltaket knyttet til ulike nivåer i skolen (skolenivå, klassenivå, gruppenivå og individnivå). Programmet involverer en ressursgruppe, elevmentorer, elever og ansatte på skolen (www.vfb.no). I det følgende presenteres **kjerneelementene** i Drømmeskolen.



Modell 1 – Drømmeskolen, organisasjonsstruktur

Drømmeklassen 1 er en tretimers samling første eller andre uken etter skolestart for 1. klasse i videregående skole (vgs), hvor klasseklima er i fokus. **Drømmeklassen 2** er en tretimers oppfølging i begynnelsen av vårsemesteret for å evaluere det som er gjort i høstsemesteret og sette nye mål for våren. I Drømmeklasse-1-prosessen bestemmer elevene, i samarbeid med kontaktlærer, hvordan de ønsker at deres 'drømmeklasse' skal være. Drømmeklassen er et verktøy som fremmer tilhørighet gjennom deltakende læringsaktiviteter og aktiv deltakelse fra alle elevene, samt kontaktlærer. Elevene jobber sammen for å finne frem til hva som kan være med å gi gode læringsforhold for alle i klassen, slik at de mestrer oppgave og får utvikle sine ferdigheter. Ved å jobbe med innholdet i hva som er et godt psykososialt miljø og iverksette aktiviteter som fremmer samhandling og støtte, er det mulig å skape nære forhold som kjennetegnes av gjensidig omsorg og støtte. Det kan også forhindre konfliktskapende atferd i klassen. Aksept fra jevnaldrende er svært viktig for selvtillit, og gode stabile forhold til jevnaldrende er også en avgjørende faktor, særlig hvis forholdet til foreldre ikke er nært. Et viktig mål er derfor å skape tilhørighet og et inkluderende miljø.

Det andre viktige elementet i Drømmeskolen er **elevmentorene**. Elevmentorene er ett år eldre elever som får opplæring av voksne for barn i hvordan de kan bli en god leder og hvordan de kan implementere aktiviteter i sine klasser og på skolen. De blir rekruttert gjennom en intervju prosess, og gruppen består av like mange elever av hvert kjønn og av elever med varierende akademisk kompetanse. To eller tre elevmentorer følger opp sin mentorklasse. De blir også lært opp i hvordan de skal observere og inkludere elever som er utenfor det sosiale miljøet i klassen eller i friminuttene. Forskning har vist at bruken av jevnaldrende (eller ett år eldre) ledere i programmer har positive følger for både ungdommene som lærer fra andre ungdommer, og de jevnaldrende lederne, som selv føler seg styrket (Holsen m.fl. 2014). Bruk av elever som ledere, legger til rette for aktiv bruk av elevenes egne positive ressurser for å bedre skole- og klassemiljøet. Dette gir også en sterkere opplevelse av tilhørighet ettersom de blir involvert i flere nivåer på skolen, og ikke bare i deres egen klasse. Studier viser også at elevmentorrollen kan føre til karakterbygging som respekt for sosiale og kulturelle normer og regler, moral og integritet.

Involvering vil gjelde både for elever i Drømmeklassen og for elevmentorene. Hele Drømmeskolen er basert på deltakelse og involvering fra elevene, elevmentorene, lærerne og skoleledelsen. Deltakerne selv påvirker hvilke mål og regler de setter for sin klasse og for hvordan de ønsker at en

«Drømmeklasse» skal være. Med støtte og trening fra «Voksne for barn» brukes involvering av deltagerne som et virkemiddel gjennom hele prosjektperioden. Det er viktig at ungdommene har støtte og veiledning fra voksne gjennom hele prosessen med implementering av Drømmeskolen. Kontaktlærere (og ressursgruppen) vil følge opp regler og gi ansvar til de unge, samt skape et trygt miljø hvor ungdommene kan oppleve tilhørighet og støtte med rom for utvikling og muligheter.

Lærerne i Drømmeskolemodellen deltar på et kurs i regi av Voksne for barn. Deres rolle i skolemodellen skal være å delta med elevene i Drømmeklassen, og være ansvarlig for at handlingsplanene klassen har laget for Drømmeklassen blir fulgt opp gjennom skoleåret. Lærerne er også en viktig samarbeidspartner for elevmentorene i deres arbeid med klassen.

Ressursgruppen i Drømmeskolen består av medlemmer fra skoleledelsen, lærere, elever og andre ansatte som kan være relevante for gjennomføringen av Drømmeskolen. Ressursgruppens ansvar er å velge ut elevmentorer og sikre oppfølging og implementering av modellen gjennom hele året.

Beskrivelse av skolene

Skole A

Dette er en videregående skole med ca. 1000 elever og 170 lærere. Skolen har et bredt fagtilbud med både studieforbereende og yrkesfaglig opplæring. Det er imidlertid bare yrkesopplæringsdelen som har implementert programmet og den utgjør ca. halvparten av elevene.

Skolen implementerte Drømmeskolen høsten 2014. Skolen er fra før en del av Helsefremmende skoler, men elevtjenesten ønsket seg et eget opplegg for å styrke arbeidet med det psykososiale miljøet ved den yrkesfaglige delen av skolen. Skolen ble rekruttert av Voksne for Barn. Beslutningen om å ta inn Drømmeskolen er forankret i ledelsen, elevtjenesten og i elevrådet ved skolen, men noe mindre i lærerkollegiet. Dette ser vi imidlertid har endret seg noe år 2 da flere lærere er positive til programmet i 2016. Skolen har imidlertid opplevd det som en ekstra utfordring at programmet kun er implementert på yrkesfag og ikke som et helt skoleopplegg.

Representanter fra skolen deltok på en workshop våren 2014 og gjennomførte raskt rekruttering av elevmentorer. De fikk støtte fra Voksne for barn til opplæring av elevmentorene. Rådgiver ved skolens elevtjeneste hadde hovedansvar for programmet i oppstartsfasen og ressursgruppen ble etablert i forkant av skoleåret 2014/2015. Rådgiver er fortsatt hovedansvarlig for Drømmeskolen sammen med ressursgruppen.

Skole B

Dette er en videregående skole med 520 elever og 105 ansatte. Skolen har et bredt fagtilbud med både studieforbereende og yrkesfaglig opplæring.

Skolen implementerte Drømmeskolen høsten 2014. Skolen hadde tidligere jobbet mye med relasjon lærer- elev og ulike opplegg for bedring av skolemiljøet, men dette var mer enkelthendelser. Skolen ønsket seg et mer systematisk opplegg for arbeidet med skole – og klassemiljøet og valgte å ta inn Drømmeskolen av den grunn. Beslutningen om å ta inn Drømmeskolen er godt forankret i ledelsen, elevtjenesten og elevrådet, men noe mindre i kollegiet. De ser imidlertid en positiv utvikling i den retning etter to år med drift av programmet.

Representanter fra skolen deltok på workshop våren 2014, og det ble etablert en ressursgruppe ledet av avdelingsleder samt tre andre representanter. Denne gruppen ble utvidet med to personer til andre året. Avdelingsleder ved elevtjenesten har hatt hovedansvaret for programmet i hele perioden.

Skole C

Dette er en videregående skole med 1100 elever og 200 ansatte. Skolen har et bredt fagtilbud med både studieforberevende og yrkesfaglig opplæring. Skolen hadde opplevd en del utfordringer knyttet til skolemiljøet og ønsket derfor å sette et større og mer systematisk fokus på dette.

Skolen implementerte Drømmeskolen høsten 2014 og flere representanter fra skolen deltok på workshop i Drømmeskolen våren 2014. Det ble etablert en ressursgruppe på seks personer og skolen hadde rundt 30 elevmentorer høsten 2014. Leder for rådgivningstjenesten har ledet ressursgruppen.

Programmet er godt forankret i ledelsen og elevtjenesten, samt i elevrådet. Det er imidlertid mindre forankret i kollegiet, men her rapporterer de en positiv endring der flere er engasjert i år to. Skolen var sterkt rammet av lærerstreiken høsten 2014 og kom dermed sent i gang med mottak av nye elever og gjennomføringen av Drømmeklassen 1.

Metode

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

Prosedyre og utvalg

I utvalget inngår tre intervensjonsskoler, og vi har i den kvantitative delen av prosjektet anvendt et kvasi-eksperimentelt forskningsdesign, alders kohort design, som også er benyttet i tidligere intervensjoner i Norge (Olweus, 2004; Holsen m.fl. 2008; Antonsen & Ertesvåg, 2010). For en mer detaljert beskrivelse av designet, se Cook & Campbell (1979) og Shadish, Cook & Campbell (2002).

Datainnsamling mai 2014-mai 2016

De tre skolene gjennomførte en elektronisk baseline datainnsamling i Vg1 (N= 537) og Vg2 (N=414) i **mai 2014** (T0). I et alders-kohort design er skolen sin egen kontroll, så disse baselinedataene før intervensjonen startet opp utgjør det "matched" sammenligningsgrunnlaget for den videre oppfølging. Det vil si at de nye Vg1 elevene som startet med Drømmeskolen den høsten og da hadde gått ca et skoleår (våren 2015) ble sammenlignet med Vg1 elevene fra baseline (våren 2014). De var da på samme alder og samme klassetrinn, samt at andre skoleforhold også var tilnærmet like.

I **august 2014** (T1) svarte de nye Vg1-elevne som begynte med Drømmeskolemodellen på det elektroniske spørreskjemaet i klasserommet første skoleuke før intervensjonen startet. Totalt deltok 688 elever.

Intervensjonsklassene i Vg1 svarte i **mai 2015** (T2) (etter å ha hatt Drømmeskolen gjennom skoleåret) på samme elektroniske spørreskjema som elevene fra skolens baseline mai 2014 og disse blir så sammenlignet. Deretter i **mai 2016** (T3) svarte intervensjonsklassene som da gikk i 2 vgs på samme elektroniske skjema og blir da sammenlignet med de som var på samme trinn 2. vgs (og samme alder) ved baseline mai 2014, se tabell 1. Her blir sammenligningsgruppen for enkelthets skyld kalt kontroll. Dog er det ingen ren kontroll som i et randomisert kontrollert studie.

Tabell 1

	Høst 2014 Vg1	Vår 2015 Vg1		Vår 2016 Vg2	
Utvalg	Intervensjon	Intervensjon	Kontroll	Intervensjon	Kontroll
Total N	688	458	537	356	414
Gutt	314	217	217	153	183
Jente	374	238	290	181	206
Ubesvart på kjønn	2	3	44	22	25

I tillegg ble det også samlet implementeringsdata i det elektroniske spørreskjemaet våren 2015 og våren 2016, for å kartlegge bruken av programmet.

Utvalget i den kvalitative delen av studien er sammensatt av elevmentorer, medlemmer av ressursgruppen, kontaktlærere, rektorer og elever. Det ble gjennomført fokusgruppeintervju med ressursgruppen (1 gruppe/person per skole), elevmentorer (1-2 grupper per skole), elever (2-3 grupper per skole) og kontaktlærere (1-2 grupper per skole) våren 2015 og våren 2016. Gruppene var på 4-7 personer. Rektorene ble intervjuet individuelt. Totalt ble det gjennomført over 40 intervjuer. Elevene og elevmentorene er fra 16-20 år gamle. Ressursgruppen består mest av voksne men noen ganger av både elever og voksne. Blant elevene under 16 år ble det samlet inn signerte samtykkeskjema fra elevenes foresatte ved baseline høsten 2014.

Spørreskjema

Spørreskjemaene ble utarbeidet på bakgrunn av flere kilder. Disse inkluderer Drømmeskolens programbeskrivelse (www.vfb.no), litteraturanbefalinger for evaluering av programimplementering (Durlak og Dupre, 2008; Larsen og Samdal, 2012), samt skalaer som er pilottestet og benyttet i undersøkelser og prosjekter ved Hemil-senteret ved Universitetet i Bergen - deriblant PAPA (EU finansiert undersøkelse om fysisk aktivitet og motivasjon i barne- og ungdomsfotball og HEVAS studien om helsevaner blant barn og unge). Måling av effekter ble gjort på følgende variabler; skoletrivsel, lærerstøtte, elevstøtte, antall nære gutte- og jentevenner, mestring av skolearbeid, tanker om å fortsette på videregående skole året etter, skolestress, ulike mobbeindikatorer, livstilfredshet og symptomer på angst og depresjon. Innholdet i spørreskjemaene ble også revidert som følge av supplerende informasjon innhentet gjennom den første pilotevalueringen, 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.

Følgende måleinstrumenter inngår i denne rapporten:

Livstilfredshet: Students life satisfaction scale, Huebner (1994).

Skoletrivsel: School satisfaction subskala fra Multidimensional Student Life Satisfaction Scale? (MSLSS) (Huebner & Gilman, 2002).

Symptomer på angst og depresjon: The Symptom Check List for Anxiety and Depression (Derogatis, 1983).

Lærer- og elevstøtte /aksept: Social acceptance and close friendship subskalaer fra Self Perception Profile for Adolescents (SPPA-R) (Harter, 2012, 1988; Wichstrøm, 1995), Class connectedness (Currie m.fl. 2012), og Teacher connectedness (Currie m.fl. 2012).

Nære gutte- og jentevenner: Helsevaner blant Skolebarn (Currie m.fl. 2012).

Mestring av skolearbeidet: Self efficacy, scholastic competence subskala fra Self Perception Profile for Adolescents (SPPA-R) (Harter, 2012, 1988; Wichstrøm, 1995).

Mobbeatferd: Olweus Bullying Questionnaire (Olweus, 1992; Currie m.fl. 2008) og Cyberbullying (Currie m.fl. 2012).

Skolestress: Målt med spørsmålet «Hvor stresset blir du av skolearbeidet (både arbeid du skal gjøre på skolen og lekser), hentet fra Helsevaner blant Skolebarn (Currie m.fl. 2012).

Implementering: Spørsmål utviklet på bakgrunn av egen og tidligere forskning (Larsen m.fl.2012, Durlak og Dupre 2008), samt mål og innhold i programmet (f.eks. gjennomføring av Drømmeklassen 1 og 2, handlingsplaner, antall aktiviteter, samarbeid etc.)

Kvalitative intervjuer

De kvalitative intervjuene ble gjennomført av forskningsgruppen på de respektive skolene. Intervjuene fulgte semi-strukturerte intervjuguider. Spørsmålene ble utarbeidet på bakgrunn av programteorien og tidligere studier av implementering. I tillegg ble flere av spørsmålene fra spørreskjemaet presentert for å innhente informasjon som kunne utdype og supplere de kvantitative dataene. Intervjuene varte i gjennomsnitt fra 20 til 40 minutter. Alle som deltok i intervjuene ga sitt samtykke 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 23.0 for Windows. Frekvensanalyser ble gjennomført for å undersøke den prosentvise responsfordelingen, samt gjennomsnitt og standardavvik på de variabler der dette var mest hensiktsmessig. Vi sammenlignet gjennomsnitt ved ulike tidspunkt for 1) selve intervensjonsgruppen og 2) mellom intervensjonsgruppen og sammenligningsgruppen ved gjeldende alder. Vi så etter tendenser for endring og beregnet effektstørrelser (Cohens *d*).

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 analysing av de kvalitative dataene ble gjort av forskningsgruppen ved at 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.

IMPLEMENTERING OG RESULTATER

Gjennomføringen av Drømmeskolemodellen

Det er flere forhold ved gjennomføringen av Drømmeskolen som har hatt betydning for resultatene. Høsten 2014 var lærerne ved videregående skoler i Norge i streik. Dette medførte forsinket oppstart den høsten av alle fag, også gjennomføringen av Drømmeklassen 1 i de ulike klassene. Dette ble påpekt av både lærere og elever:

«Streiken gjorde at vi kom sent i gang og måtte ta en 'light' versjon ettersom klassene allerede var i gang» (kontaktlærer)

«Veldig dumt at vi startet med streik for det hadde vært fint å ha de drømmeklassesamlingene helt i starten – å begynne på nytt ble helt feil» (elever)

Vg1

Elevene rapporterte også om hvorvidt programmet var gjennomført slik det var tiltenkt og om deres engasjement og involvering i programmets aktiviteter og innhold:

75% av elevene i Vg1 rapporterte at de hadde vært med på Drømmeklassen 1 på høsten, og 68% Drømmeklassen 2 våren etter.

45% av elevene rapporterte at klassen hadde laget en handlingsplan, 38% svarte 'vet ikke'. 27% hadde brukt ønskebrønnen, 34% svarte 'vet ikke'.

52% av elevene hadde vært aktivt deltagende i ulike aktiviteter i Drømmeklassen, 29% svarte 'vet ikke'.

I intervjuene med lærerne kom det frem at lærerne opplevde opplegget som positivt men at det var krevende å holde fokuset oppe utover skoleåret ettersom det er mange ting som skal dekkes i kontaktlærertimene. Tiden strakk ikke til. I tillegg var rollene til kontaktlærer og elevmentor noe uklare. Lærerne ønsket elevmentorene velkommen, men opplevde at en del av dem forsvant litt i løpet av året. Det var spesielt store utfordringer knyttet til de yrkesfaglige studieretningene ettersom mentorene der var i praksis store deler av uken og året. De mente det var behov for en bedre struktur på timeplanen slik at elevmentorene hadde mulighet til å møte sine klasser i de periodene de var på skolen.

I tillegg kom det frem i intervjuene at i alle fall en av skolene ikke brukte begrepene Drømmeskole og Drømmeklasse 1 og 2 første året, men kalte det «ha det bra-samlinger», noe som medførte at elevene ikke umiddelbart gjenkjente spørsmål i surveyen knyttet til gjennomføring av Drømmeklassen. Ved utdyping av innholdet i Drømmeklassen i intervjuet var det flere elever som kjente igjen aktivitetene, noe som kan ha gitt en noe lavere svarprosent i forhold til implementering av Drømmeklassen 1 og 2.

I følge intervjuene med rektor, kontaktlærer og ressursgruppen hadde alle klassene ved skolen gjennomført Drømmeklassen 1. Det var noe mer usikkerhet rundt gjennomføringen av Drømmeklassen 2. Vi vil derfor anta at de reelle prosenttallene ovenfor vedrørende hvor mange som hadde implementert de ulike delene er noe høyere.

Vg2

De fleste av aktivitetene i Drømmeskolen foregår i Vg1, men resultatene viste at enkelte klasser tar opp noen av aktivitetene også i Vg2. Elevmentorene blir også rekruttert fra Vg2. Det var ulikt fra skole til skole i hvilken grad elevmentorene (9 % av elevene i Vg2) setter i gang aktiviteter der hele skolen er involvert.

30 % av elevene i Vg2 rapporterte at klassen hadde laget en Handlingsplan. 20 % rapporterte at den ble brukt. 14 % hadde brukt Ønskebrønnen i klassen. 36 % av elevene svarte at de hadde hatt ulike aktiviteter som en videreføring av Drømmeskolen.

43 % av elevene i Vg2 rapporterte at de er positive til elevmentorene, 40 % vet ikke og 17% er uenige.

Intervjuene med kontaktlærerne i Vg2 viser også at en del av disse lærerne valgte å videreføre opplegget i andre klasse, men i en mindre omfattende versjon.

Resultater fra spørreskjema og intervjuer etter ett og to år med Drømmeskolen

Skoletrivsel, klasse/ elevstøtte, lærerstøtte og mestrings-forventning til skolearbeidet

Endring i gjennomsnittsnivå og standardavvik på de sentrale variablene som Drømmeskolen har som målsetting å påvirke er presentert i Tabell 2.

Tabell 2

Gjennomsnitt (standardavvik) Skoletrivsel, mestringsforventning til skolearbeidet, klasse/elevstøtte, lærerstøtte, svarkategori fra 1 (lav) til 5 (høy).

	Vår 2015 Vg1			Vår 2016 Vg2		
	Intervensjon	Kontroll		Intervensjon	Kontroll	
	Gj.snitt (SA)	Gj.snitt (SA)	<i>d</i>	Gj.snitt (SA)	Gj.snitt (SA)	<i>d</i>
Skoletrivsel	3.59 (1.24)	3.39 (1.16)	.17	3.52 (1.16)	3.67 (1.30)	-
Mestring skolearbeid	4.12 (.89)	3.85 (.96)	.30	4.16 (.87)	4.08 (.97)	-
Klasse /elevstøtte	4.17 (.74)	4.20 (.71)	-	4.10 (.74)	4.16 (.72)	-
Lærerstøtte	3.95 (.95)	3.73 (1.06)	.22	3.85 (.96)	3.76(1.09)	-

d = Cohen's d, SA= standardavvik

Note. N Drømmeskole-elever varierer fra 288 til 342 (Vg1) og fra 215 til 267 (Vg2), N kontrollskole-elever varierer fra 313 til 424 (Vg1) og fra 214 til 271 (Vg2). Effektstørrelse basert på Cohens *d*, kalkulert fra <http://www.uccs.edu/~lbecker/> Cohens *d* < .15 er ikke rapportert

Analysene indikerte en positiv effekt første året av Drømmeskolen, men effektstørrelsene er små. Kun lærerstøtte og mestring av skolearbeid viste en effekt på over .20 som er den effekten som tidligere forskning viser at har betydning i skolesammenheng. Det var også en tendens til at elevene i Drømmeklassene opplevde noe høyere skoletrivsel.

Funn fra de kvalitative fokusgruppeintervjuene støtter opp om de ovennevnte resultatene. Først presenterer vi her funn relatert til elevenes kjennskap til programmet.

Elevenes kjennskap til, og tro på Drømmeskoleprogrammet

Gjennomgående i intervjuene med elevene også i Vg2 var at de kjenner godt til Drømmeskolen og Drømmeklassen og hensikten med programmet. Dette var nok litt mer uklart for noen første året (Vg1) ettersom de kom noe sent i gang og at en del ansatte ikke brukte begrepet Drømmeskole og Drømmeklasse da de startet ut, men hadde innarbeidet det mer etter hvert.

«Drømmeskolen er et program som følger opp elever. Elevmentorer som ser til at vi har det bra... et program for trivsel og hvordan vi har det her.» (elever)

«Drømmeklassen er at det skal være godt arbeidsmiljø og at alle skal ha noen å være med og kunne si feile ting i klassen og at det er greit.» (elever)

De mener også at trivsel er viktig for læring.

«Viktig å trives for å lære – glede seg til å gå på skolen for da er det lettere å yte.» (elever)

I tillegg kom det frem i lærerintervjuene at de har stor tro på programmet og mente at programmet påvirket læringsmiljøet og at bruken av elever var viktig for å lage en god overgang inn i videregående skole.

«Elever er viktig for å hjelpe de nye i gang- de vet hva som virker og ikke for å få et bra miljø og skape trygghet for de nye.» (kontaktlærere)

Skoletrivsel, trygghet og skolemiljø

De fleste elevene snakket positivt om skolen sin og opplevde trygghet og trivsel.

«Føler meg trygg på skolen – vil gjerne være på skolen- veldig bra å være her.» (elever)

«Klassen vår er liksom familie- vi gjør mye aktiviteter sammen.»

De pekte også på verdien av Drømmeklasseopplegget og hvordan opplegget hjalp til med å «bryte isen» og bli kjent med de andre i klassen sin.

«Følte lekene var gode – ble kjent med folk. Med lekene så må du gi litt av deg selv og det får du igjen for siden.» (elever)

Og de fleste beskrev klassen sin og skolen som et godt læringsmiljø og et godt sted å være.

«Veldig bra læringsmiljø- vi hjelper hverandre, det er en sånn veldig åpen klasse.» (elever)

«Læringsmiljøet kan variere fra klasse til klasse- men det er kult å gjøre det bra på skolen og mer seriøst enn på ungdomsskolen.» (elever)

Noen opplevde imidlertid at det er en del klikker og ofte lite samhandling på tvers av studieretninger.

«Vi har veldig godt miljø i klassene her på bygg så der er det ikke klikker, men vi snakker ikke mye med de på studiespesialisering eller musikk.» (elever)

Også lærerne mente at det er viktig at skolen oppleves som et trygt sted å være og at bruken av elevmentorer var med på å bryte ned barriere mellom trinnene.

«Elevmentorene er bra for de nye – de får et godt miljø og blir kjent på tvers av klassen og trinnene.» (kontaktlærer)

«Stas å kjenne noen som er eldre.» (kontaktlærer)

Opplevd lærerstøtte

Når det gjelder opplevd lærerstøtte så viser også intervjuene at elevene opplevde at de hadde et godt forhold til kontaktlærerne. De fleste elevene opplevde også at kontaktlærerne hadde fokus på Drømmeskolen og var opptatt av at de skal ha det bra på skolen.

«Hun er jo en del av Drømmeklassen som lærer og venn.» (elever)

«Bra læringsmiljø og veldig godt samarbeid, ingen som faller utenfor og læreren vår er veldig engasjert i Drømmeskolen og snakker positivt om den, og læreren vår legger til rette for at elevmentorene skal komme i klassen» (elever)

«Lærene har et godt forhold til hverandre.» (elever)

Dette ble også underbygget av lærerintervjuene da de aller fleste opplevde at de hadde et positivt klassemiljø, samt at de også var veldig positive til programmet. (elever)

Elevmentorene

56% av elevene som svarte på spørreskjema var positive til elevmentorene, 26% svarte hverken eller, og 17% var negative.

35% hadde opplevd at elevmentorene hjalp andre elever, 30 % visste ikke.

De fleste elevene som deltok i intervjuene var positive til det å ha elevmentorer og verdien av å involvere elever i arbeidet med skolens miljø. De mente at elevmentorene kjente bedre skolens miljø og lettere kunne sette seg inn i hvordan elevene hadde det enn lærerne.

«De er mer venner, de snakker på en annen måte enn lærerne, mer i våre sko – gjør det lettere å forstå.» (elever)

«Bedre å høre ting fra elevmentorene enn fra lærerne- de (lærerne) er kanskje ikke så «hippe» for det er for stor aldersforskjell- elevmentorene forstår oss bedre og vi kan snakke med dem om alt.» (elever)

De var også opptatt av at elevmentorene kunne bidra faglig i tillegg til sosialt, gjennom å dele sine erfaringer fra foregående skoleår. Men da måtte det legges til rette for bedre samarbeid mellom elevmentorene og kontaktlærerne.

I tillegg mente alle elevgruppene ved de ulike skolene at de hadde ønsket mer kontakt med elevmentorene gjennom året. De fleste rapporterte at de så mest til elevmentorene ved begynnelsen av skoleåret og at det var et stort forbedringspotensial både når det gjaldt det å følge opp klassen gjennom året og det å lage felles aktiviteter for hele skolen. Gjennomgående var at menteprogrammet var et veldig godt opplegg for å skape trivsel, men at de gjerne ville hatt mer kontakt med elevmentorene.

«Elevmentorene vet bedre enn lærerne hvordan ting er på skolen – litt mer i vår posisjon- vi ville brukt de mer om de var litt mer synlige.» (elever)

Det fremkom også at det var en del elevmentorer som var veldig synlige og som gjorde en veldig god jobb med å bidra til miljøet.

«Flere elevmentorer har snakket med folk som er alene- de fleste er veldig flinke- Vi er blitt venn med vår.» (elever)

I intervjuene med lærerne og ressursgruppen kom det frem at de har tro på programmet og ser verdien av elevmentorene. Men de fremhevet at det må jobbes mer med å få elevmentorene bedre integrert i den enkelte klasse for å få utnyttet potensialet i programmet enda bedre slik at de ble der gjennom hele året. Det var også deres erfaring at ikke alle passer til å være elevmentor og at en strategi for å bedre rekrutteringsprosessen kunne være at kontaktlærere var engasjert i rekrutteringen av elevmentorene og at det samhandles på tvers av trinnene for å få dette til.

«Kontaktlærere kan være mer aktive i rekrutteringen av elevmentorene- vi vet litt om hvem som kan passe til det.» (kontaktlærere)

Det burde også legges til rette for mer samspill og samarbeid mellom elevmentorene og kontaktlærere for å utnytte det potensialet som ligger der både faglig og sosialt. I tillegg pekte de på at elevmentorene var en viktig ressurs for å følge opp elever slik at de ikke ble gående alene.

«Elevmentorene og kontaktlærer bør planlegge året sammen slik at begge parter får et eierskap til klassemiljøet – må møtes og snakke om det. » (kontaktlærere)

Psykisk helse

Elevenes psykiske helse ble målt med syv spørsmål som skal representere hvor tilfredse de er med livet generelt. Vi spurte også hvor plaget de var med ulike symptomer på tristhet, nedstemthet, bekymring og angst.

Tabell 3

Gjennomsnitt (standardavvik), Livstilfredshet, svarkategori fra 1 (lav) til 4 (høy) og symptomer på angst og depresjon, svarkategori fra 1 (lav) til 4 (høy)

	Høst 2014 Vg1	Vår 2015 Vg1			Vår 2016 Vg2		
	Intervensjon	Intervensjon	Kontroll		Intervensjon	Kontroll	
	Gj.snitt (SA)	Gj.snitt (SA)	Gj.snitt (SA)	<i>d</i>	Gj.snitt (SA)	Gj.snitt (SA)	<i>d</i>
Livstilfredshet	2.88 (.64)	2.78 (.67)	2.79 (.67)	-	2.74 (.69)	2.78 (.67)	-
Symptomer på angst/depresjon	1.90 (.82)	2.10 (.85)	2.06 (.85)	-	2.15 (.88)	2.03 (.82)	-

SA= standardavvik, *d*= Cohen's *d*. Effekt størrelse basert på Cohens *d*, kalkulert fra <http://www.uccs.edu/~lbecker/> Cohens *d* < .15 er ikke rapportert

Det var ingen signifikante endringer hverken i livstilfredshet eller symptomer på angst og depresjon mellom Drømmeskole-elevene og kontrollgruppene ved de tidspunktene vi har målt. Psykisk helse ser ut til å være relativt stabilt over tid mellom intervensjon og kontroll. Imidlertid kan en her bemerke at Drømmeskole-elevene rapporterte noe bedre psykisk helse ved oppstart videregående (høst 2014) enn de gjorde senere i Vg1 og i Vg2. Høsten 2014 hadde vi ikke kontrollklasser så vi kan ikke si noe om signifikante forskjeller eller ikke, dog er det rimelig å anta at de fleste elevene ved oppstart er forventningsfulle og motiverte og derfor skårer noe høyere på psykisk helse mål.

Fullføring og frafall i videregående opplæring

Elevers tanker og planer om å fortsette på videregående skole året etter er viktig for fullføring av videregående skole. Vi spurte intervensjonsklassene da de gikk i Vg1 og senere i Vg2 om de hadde tenkt å fortsette på videregående skole neste år. Kontrollklassene i Vg1 og Vg2 ble også spurt om det samme:

Tabell 4

Har du tenkt å fortsette på videregående skole neste år?

	Høst 2014 Vg1	Vår 2015 Vg1		Vår 2016 Vg2	
	Intervensjon	Intervensjon	Kontroll	Intervensjon	Kontroll
Ja	93,5 %	92,5 %	95,3 %	81,9 %	72,0 %
Sannsynlig	5,3 %	4,6 %	3,1 %	4,6 %	5,1 %
Lite sannsynlig	0,3 %	0,7 %	0,7 %	2,3 %	2,9 %
Nei	0,5 %	0,9 %	0,3 %	7,2 %	15,5 %
Annet	0,5 %	1,3 %	0,5 %	4,0 %	4,6 %

I Vg1 vår 2015 var den prosentvise andelen som ønsket å fortsette på videregående skole året etter nokså lik mellom intervensjon- og kontrollklassene. I Vg2 svarte en betydelig større andel av elevene i Drømmeklassene 'ja' til at de skal fortsette eller at det er 'sannsynlig' at de fortsetter på videregående utdanning, henholdsvis 86,5 % mot 77,1 % i kontrollklassene. I intervjuene med Drømmeskole-elevene kom det frem at mange elever opplevde at trenden ved deres skole var at det er «kult å gjøre det bra på skolen».

Nære venner

Forskning viser at det å finne seg en nær venn har betydning for hvor godt en elev trives på skolen og hvor godt en elev presterer faglig på skolen. Dette var også noe som kom frem i de kvalitative intervjuene som skissert under skoletrivsel.

Tabell 5

Hvor mange nære gutte – og jente-venner har du nå for tiden? (verdi: 1 lav – 4 høy)

	Vår 2015 Vg1				Vår 2016 Vg2			
	Intervensjon		Kontroll		Intervensjon		Kontroll	
	G. venn	J. venn	G. venn	J. venn	G. venn	J. venn	G. venn	J. venn
Gjennomsnitt (SA)	3.23 (1.10)	3.32 (1.02)	3.15 (1.10)	3.28 (1.06)	3.19 (1.05)	3.30 (1.00)	3.19 (1.06)	3.37 (0.98)
Ingen	12,8 %	9,9 %	13,0 %	11,1 %	10,1 %	8,3 %	10,0 %	8,3 %
En	13,3 %	11,6 %	14,7 %	12,9 %	16,8 %	14,4 %	18,1 %	10,3 %
To	12,3 %	15,5 %	16,6 %	13,2 %	17,7 %	16,2 %	14,1 %	17,2 %
Tre eller flere	61,7 %	63,0 %	55,7 %	62,8 %	55,5 %	61,2 %	57,1 %	64,2 %

SA = standardavvik

Resultatene viste liten forskjell i gjennomsnitt mellom elevene i Drømmeklassene og kontrollklassene når det gjaldt antall nære venner. Den prosentvise andelen elever som rapporterte at de hadde «ingen» nære gutte- eller jentevenner lå henholdsvis mellom 13 % og 8 %, og prosentandelen var relativt lik mellom elever fra Drømmeklassene og elever fra kontrollklassene både i Vg1 og Vg2. I intervjuene med Drømmeklasse-elevne kom det frem at elevene var opptatt av at det å få venner, og det å bli inkludert på skolen eller i alle fall i en gruppe eller klasse, var viktig for å trives og for å lære. Her var det også noen elever som fremhevet verdien av å være en stor skole; «en stor skole gjør at det er noen for alle og de fleste kommer inn i en gruppe». Tallene viser likevel at rundt 1 av 10 rapporterte at de ikke hadde noen nære venner, noe som kan indikere at en del elever er ensomme.

Mobbing

En viktig målsetting med programmet er å skape et mer inkluderende psykososialt skolemiljø og av den grunn er det relevant å se nærmere på rapportering av mobbing.

Tabell 6

Hvor ofte er du blitt mobbet på ungdomsskolen i løpet av våren (høst Vg1) / på skolen i løpet av de siste månedene (vår Vg1 og vår Vg2)?

	Høst 2014 Vg1	Vår 2015 Vg1		Vår 2016 Vg2	
	Intervensjon	Intervensjon	Kontroll	Intervensjon	Kontroll
Jeg er ikke blitt mobbet	77,8 %	86,1 %	84,5 %	84,9 %	82,2 %
Bare en sjelden gang	14,0 %	11,1 %	11,0 %	11,4 %	13,8 %
2 eller 3 ganger i måneden	4,2 %	1,2 %	2,5 %	1,9 %	2,0 %
Omtrent en gang i uken	1,7 %	0,7 %	1,2 %	0,6 %	0,3 %
Flere ganger i uken	2,3 %	0,9 %	0,8 %	1,2 %	1,7 %

Vi ser en tendens til at i Drømmeskoleklassene oppga prosentvis flere elever at de ikke hadde blitt mobbet sammenlignet med elever i kontrollklassene. Legger vi sammen de tre siste svarkategoriene og sammenligner ser vi at vår 2015 Vg1 oppga 2,8 % av elevene i Drømmeklassene at de hadde blitt mobbet mot 4,5 % av elevene i kontrollklassene. Etter to år med Drømmeskolen svarte 3,7 % av elevene i Vg2 at de hadde blitt mobbet mot 4,0 % av elevene i kontrollklassene.

Tabell 7

Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en annen elev/andre elever på ungdomsskolen i løpet av våren (høst Vg1) / på skolen i løpet av de siste månedene (vår Vg1 og vår Vg2)?

	Høst 2014 Vg1	Vår 2015 Vg1		Vår 2016 Vg2	
	Intervensjon	Intervensjon	Kontroll	Intervensjon	Kontroll
Jeg har ikke mobbet	91,0 %	91,0 %	86,5 %	90,1 %	87,1 %
Bare en sjelden gang	5,5 %	5,5 %	10,8 %	7,1 %	9,2 %
2 eller 3 ganger i måneden	4,2 %	1,2 %	1,4 %	0,9 %	2,0 %
Omtrent en gang i uken	1,7 %	0,9 %	0,4 %	0,6 %	0,6 %
Flere ganger i uken	2,3 %	1,4 %	1,4 %	1,2 %	1,1 %

Prosentvis flere elever i Drømmeskoleklassene oppga at de ikke hadde mobbet andre sammenlignet med kontroll klassene. Legger vi sammen de tre siste svarkategoriene og sammenligner ser vi ingen prosentvis forskjell mellom Drømmeklassene og kontrollklassene hverken i Vg1 eller Vg2.

Tabell 8

Hvor ofte har noen sendt stygge meldinger, innlegg på veggen min, e poster og SMS 's, eller laget en internettside som gjorde narr av meg?

	Høst 2014 Vg1	Vår 2015 Vg1		Vår 2016 Vg2	
	Intervensjon	Intervensjon	Kontroll	Intervensjon	Kontroll
Jeg er ikke blitt mobbet	89,3 %	90,2 %	94,0 %	92,9 %	92,4 %
1 eller 2 ganger	5,6 %	7,1 %	4,2 %	6,2 %	3,8 %
2 eller 3 ganger i måneden	2,6 %	1,7 %	0,8 %	0,6 %	2,6 %
Omtrent en gang i uken	0,8 %	0,5 %	0,2 %	0,3 %	0,6 %
Flere ganger i uken	1,7 %	0,5 %	0,8 %	0,0 %	0,6 %

Her viser de prosentvise tallene at ca. 90 % av elevene ikke hadde opplevd denne type mobbing. Tallene spriker noe mellom Vg1 og Vg2 når det gjelder de tre siste svarkategoriene. Her opplevde 2,7 % av Drømmeklasse elevene og 1,8 % av elevene i kontrollklassene Vg1 mot henholdsvis 0,9 % og 3,8 % i Vg2 at de hadde blitt mobbet på denne måten.

Skolestress

Det har de siste par årene vært mye fokus både i forskning og i media rundt elevenes opplevelse av skolestress. Drømmeskolen har ikke som nedfelt målsetting å påvirke dette, men det er en viktig faktor å kartlegge for å få bedre kjennskap til forhold som kan påvirke elevenes skoletrivsel. Vi har derfor spurt elever både i Drømmeklassene og kontrollklassene om opplevd skolestress.

Tabell 9

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

	Vår 2015 Vg1				Vår 2016 Vg2			
	Intervensjon		Kontroll		Intervensjon		Kontroll	
	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente
Ikke i det hele tatt	18,3 %	6,4 %	13,6 %	3,5 %	22,2 %	1,8 %	21,5 %	4,6 %
Litt	42,6 %	24,8 %	46,7 %	32,9 %	34,8 %	22,6 %	54,4 %	27,2 %
Ganske mye	18,3 %	32,6 %	28,6 %	36,0 %	25,9 %	36,3 %	17,4 %	37,6 %
Svært mye	20,8 %	36,2 %	27,5 %	27,5 %	17,0 %	39,3 %	6,7 %	30,6 %

Disse prosenttallene peker først og fremst på at en stor prosentandel, spesielt hos jenter, opplever 'ganske mye' til 'svært mye skolestress'.

Diskusjon og konklusjon

Til tross for oppstartsproblemer og dermed store utfordringer i forhold til implementeringen av programmet høsten 2014, viser pilotevalueringen at programmet kan ha påvirket noen av parameterne i en positiv retning. I denne delen vil vi først belyse og diskutere implementeringen og dens betydning i forhold til virkningen av programmet og deretter diskutere de resultater vi finner av programmet.

Implementering

Vi vet fra tidligere forskning at implementering av programmer i skolen er en krevende prosess og at det tar lang tid å få alle i skolen med (Rogers, 2003). I intervjuene kom det frem at skolene hadde god forankring i ledelsen, i ressursgruppen og elevgruppen, men noe mindre i lærerkollegiet. Dette er også i tråd med tidligere forskning som har vist at det tar flere år å få nye tiltak integrert som en del av skolens praksis (Larsen, 2005). Imidlertid viste intervjuene at lærerne var mer positive det andre året enn det første, noe som er positivt for fremtidig bruk av Drømmeskolemodellen. Det kom også frem under intervjuene at den manglende forankringen kan ha ført til at potensialet i programmet ikke er fullt utnyttet. De fleste lærerne ønsket mer bruk av elevmentorene, mer samarbeid og sterkere involvering i rekrutteringen av elevmentorer og mer tid til dette arbeidet.

I tillegg til at de fleste i skolen som helhet er positive til programmet var det godt forankret på ledelsesnivå. Alle ressursgruppene hadde inne en representant fra ledelsen. Vi vet også at rektor er en

nøkkelperson for å lykkes med implementeringen (Larsen, 2005; Durlak og Dupre, 2008), og i alle skolene var programmet godt forankret hos rektor. Noe som taler for at programmet har gode vilkår for videre bruk.

I tillegg har ressursperson(ene) ved skolene gjort en formidabel innsats under hele prosessen med å implementere Drømmeskolen ved sin skole. Men det kom frem i intervjuene at det var behov for flere personer og funksjoner inn i disse gruppene. Spesielt løftet noen frem behovet for at avdelingsledere også er engasjerte, spesielt for å få en bedre struktur på de yrkesfaglige linjene der klassene og elevmentorene har utfordringer i forhold til møtetid pga. praksis. For videre fremdrift av programmet er det viktig at ressursgruppen består av flere aktive personer.

Det viktigste for effekter av programmer er programlojaliteten (fidelity) (Durlak og Dupre, 2008). Programlojalitet omhandler i hvilken grad programmet brukes i tråd med dets intensjoner, hvor mye det brukes og om alle deler brukes. Når det gjelder bruken av programmet (fidelity) er tallene relativt positive til tross for store utfordringer med streik i oppstarten høsten 2014. Gjennomgående viste tallene at mer enn 70 % av elevene oppga at klassen har brukt Drømmeklassen 1 og rundt 50 % Drømmeklassen 2, samt en del andre aktiviteter første året. Dette er tilfredsstillende i forhold til forskning som peker på hvor godt et program er implementert ved en skole. I følge Durlak og Dupre (2008) vil en kunne oppnå gode effekter med en implementeringsprosent over 60. I så måte vil en kunne hevde at programmet er godt implementert. Men sammenholdt med intervjuene med rektor, kontaktlærer og ressursgruppen kan den tolkes som noe lav, ettersom det der kom frem at alle klassene hadde i alle fall gjennomført Drømmeklassen 1. En forklaring på dette kan være at i alle fall en skole valgte å ikke bruke begrepene Drømmeskole og Drømmeklasse, noe som medførte at elever ikke kjente igjen disse begrepene i spørreskjemaet og dermed kan ha svart at de ikke brukte det til tross for at det var gjennomført. Dette kan ha bidratt til at det er rapportert en lavere prosentandel enn det som var tilfelle. Med andre ord kan programlojaliteten knyttet til Drømmeklassen ha vært enda høyere. Til tross for dette viste intervjuene at programmet som helhet fremdeles hadde noe preg av å være en «happening» i starten av skoleåret. Dette kom også frem i den forrige pilotevalueringen (Larsen m.fl. 2012). Dette gjelder spesielt elevmentorene som «forsvinner» i løpet av året, og noen elever hevdet at de ikke har sett de etter oppstarten. Lærerne sa også at de ikke har nok tid til å følge opp for eksempel handlingsplanen i løpet av året, og at de hadde mest fokus på dette de første månedene.

På den andre side viste det seg at selv om Drømmeklasseaktivitetene primært foregår i Vg1, så fant vi at rundt 40 % av elevene rapporterte at klassen hadde videreført programmet eller plukket opp igjen deler i Vg2. Dette er positivt og gir en pekepinn på at klassene opplever å ha nytte av programmet eller som de sier selv: «det er gøy». Dette ble også understøttet av noen av lærerne som pekte på at de hadde brukt Drømmeklasseopplegget og en del aktiviteter også i andre klasse. Dette var imidlertid begrenset til lærere som hadde brukt opplegget i første klasse og som var spesielt positive til programmet.

Effektevaluering

Drømmeskolens målsetting er å påvirke det psykososiale læringsmiljøet i skolen ved å styrke relasjonen mellom elever og mellom elever og ansatte, styrke elevenes tilhørighet, deltakelse, mestring og motivasjon, øke elevenes motivasjon for å fullføre og bestå, og ikke minst det å bruke elevene selv som ressurser i et systematisk arbeid for å fremme et godt psykososialt læringsmiljø. Denne undersøkelsen har sett på virkningen av Drømmeskolemodellen på følgende parametere: Skoletrivsel, opplevd lærerstøtte og medelevstøtte, antall nære venner, mestring av skolearbeid, skolestress, ulike

typer mobbing, skoletilstedeværelse og psykisk helse. Vi har også sett på elevers opplevelser av bruken av elevmentorene. Elevmentorrollen er grundigere evaluert i evalueringens Del B.

Oppsummert viste evalueringen at det ser ut til at programmet målt i effektstørrelse kan ha hatt en positiv effekt på elevenes opplevelse av støtte fra lærer og mestring av skolearbeidet første året, med effektstørrelser på over 0.20. Dette tolkes i statistisk sammenheng som en liten effekt, men tidligere forskning i skolen med lignende parametere (Durlak m.fl. 2011) har vist at en effekt på denne størrelsen gjenspeiler en reell effekt som er av praktisk betydning for elevene. Dette funnet imøtekommer Nordahl m. fler (2009) som peker på forholdet mellom lærer og elev og kultur for læring som to vesentlige faktorer for å skape et godt læringsmiljø samt å fremme faglige prestasjoner i skolen. Nå er ikke prestasjoner direkte målt i denne piloten, men vi ser at elever i Drømmeklassene har en høyere andel elever som rapporterte at de ønsket å fortsette på videregående skole sammenlignet med elever i kontrollklassene. I tillegg rapporterte flere elever at de opplevde at det var «kult» å gjøre det bra på skolen noe som kan indikere en god læringskultur. Her er det viktig å merke seg at dette også kan ha hatt innvirkning på opplevelsen av skolestress i form av prestasjonspress, noe som ikke er like positivt. Men det å stimulere elevenes grunnleggende behov for kompetanse og å gi dem mestringsopplevelser, er spesielt relevant i skolesammenheng ettersom dårlig akademisk prestasjon er en av de sterkeste prediktorene for å falle ut av skolen (Battin-Pearson m.fl. 2000). Det foreligger omfattende evidens på at når elevenes behov for autonomi, kompetanse og sosiale tilhørighet blir tilfredsstillt, gir det resultater i form av mer selvregulert læring, bedre skoleprestasjoner og trivsel (Durlak m.fl. 2011; Niemiec & Ryan, 2009). Resultatene i form av økt lærerstøtte (tilhørighet) og bedre mestringsforventning (kompetanse), og det at flere rapporterer at de vil fortsette på skolen kan være en indikasjon på at programmet har effekt på elevenes læring og motivasjon.

Elevers opplevelse av støtte og respekt fra lærer er også viktig for å fremme psykisk velvære hos elever. Krane, Karlsson, Ness og Kim (2016) har gjennomgått 16 internasjonale forskningsstudier som har analysert faktorer av betydning for bortfall i videregående utdanning. De konkluderer med at et positivt forhold mellom elev og lærer er svært viktig både for å hindre at elever slutter på skolen samt for å fremme elevers psykiske helse. Dette er også løftet frem av Hattie (2013) som hevder at en av de viktigste suksessfaktorene for å lykkes i skolen er at minst en voksen ser en og tilkjenner at de ser og bryr seg om den enkelte (Hattie, 2013). Dette ble også fremhevet av *Skoleproffene* som viktig for at elever, spesielt de som sliter, skal komme på skolen (Forskningsrådets forskningsfrokost om frafall i videregående skole 19.11.2015). I den nye kunnskapsoversikten om frafall i videregående skole blir gode relasjoner også løftet frem som en av de overgripende og viktigste faktorene for å hindre frafall (Lillejord m.fl. 2015).

Dataene peker også i en retning av at elevene som deltok i Drømmeklassene opplever også noe høyere skoletrivsel enn elever i kontrollklassene første året, dog en svak effekt på 0.17. Dette sammen med elevenes opplevelse av lærerstøtte og mestring av skolearbeidet er positive funn og indikerer at Drømmeskoleprogrammet som et systematisk helsefremmende program kan være et positivt bidrag inn i skolen.

Resultatene viste dog ingen effekt på parametere som målte medelevstøtte og elevers psykiske helse (livstilfredshet og angst /depressive symptomer). Det er mulig at en ved en bedre integrering av Drømmeskoleprogrammet i skolen og oppfølging av elevene over flere år vil kunne påvise en effekt på disse parametere også. Vi vet at elevers opplevelse av positivt forhold til lærer også har innflytelse på forholdet elevene imellom. Elevers psykiske helse i dette studiet er målt med nokså globale mål, det vil si at de er påvirket av faktorer også utenfor skolekonteksten, noe som medfører at en mulig endring kan være vanskelig å påvise, i hvert fall på kort sikt. Det er dog vært å merke seg at rundt 1 av 10 elever

rapporterer at de ikke har noen nære venner. Dette kan indikere at det er en god del ensomme elever i videregående skole. I følge Hattie (2009) er det å få en venn i løpet av første uken på en ny skole en viktig prediktor for å lykkes i skolen. Drømmeskoleprogrammet har som mål å legge til rette for tilhørighet og inkludering gjennom også å ha fokus på å fange opp elever som faller utenfor, men den delen bør kanskje vektas enda mer i opplæringen.

Drømmeskoleprogrammet har ikke som eksplisitt målsetting å redusere ulike typer mobbing. Med bakgrunn i det fokuset som har vært, og er, blant norske skolemyndigheter og i norsk skole om å redusere mobbing, har vi likevel spurt elevene både i intervensjons- og kontrollklassene om de er blitt mobbet eller har mobbet andre (også mobbing via sosial medier). Vi så en svak tendens i positiv favør Drømmeskolen når det gjaldt å bli mobbet eller mobbe andre, men forskjellene er små, så vi kan ikke med bakgrunn i denne pilotstudien konkludere at dette kan skyldes at elevene har deltatt i programmet.

Denne pilotstudien har noen begrensninger. For det første deltok bare tre skoler i studien. Dette er et rimelig antall skoler i en pilotundersøkelse, men for å kunne generalisere funnene er det nødvendig med en større effektundersøkelse som inkluderer flere skoler. Imidlertid var utvalget nokså stort, totalt er 1639, fordelt på intervensjon og kontroll. I et alders-kohort design fungerer også skolen som sin egen kontroll. Dette ivaretar matchingsgrunnlaget ved at skoleforhold og elevenes alder er like, men det ivaretar ikke den mulige bias som at kohorter med kontrollklassene fra Vg1 og Vg2 vår 2014 kan være noe ulike de som begynner påfølgende høst. Disse blir først sammenlignet året etter i 2015 og så igjen i 2016. Det kan være historiske forskjeller, noe kan ha skjedd i samfunnet i løpet av året som kan påvirke resultatet. Vi ønsker følgelig å påpeke at dataene våre fra spørreskjemaundersøkelsen peker på tendenser til positive endringer som følge av Drømmeskolen.

Alt sett under ett ved at vi har data både fra intervju med alle involverte og spørreskjema fra elever ved flere tidspunkt er det grunnlag for å si noe om mulig virkning av Drømmeskoleprogrammet. Dette vil kunne ha betydning for videre arbeid med programmet, for videre utvikling av forskning og for bevilgende myndigheters videre satsning på programmet. Resultatene indikerer at Drømmeskolen kan være et godt verktøy for systematisk arbeid med det psykososiale miljøet i videregående skoler, som et ledd i å hindre frafall.

Anbefalinger

I intervjuene kom det frem en del anbefalinger knyttet til gjennomføring og bruk av programmet. Lærere var opptatt av at det må bygges en enda bedre struktur for samarbeidet mellom kontaktlærer og elevmentorer slik at de sammen kan planlegge skoleåret for sin klasse. I tillegg mente de at det måtte legges større vekt på rekrutteringsprosessen for å sikre at en fikk de «rette» mentorene som kunne bidra gjennom hele året. Alle skolene rapporterte at noen av mentorene falt fra i løpet av året, at det ble mest fokus i oppstarten, og da mer som en happening enn som et systematisk arbeid over tid. Elevene mente at det var viktig med variasjon og at opplegget i Drømmeklassen 1 og 2 var for like. I tillegg var de også opptatt av at elevmentorene burde være mer tilgjengelig og synlige gjennom hele året og ikke bare den første tiden. Samlet gir dette et bilde av at elevmentorrollen og samarbeidet mellom kontaktlærer og elevmentorene bør videreutvikles og tydeliggjøres enda mer. I tillegg bør arbeidet med å få alle elever inkludert muligens betones enda mer i opplæringen.



PILOTEVALUERING II AV DRØMMESKOLEN 2014- 2016

ELEVMENTORENE I DRØMMESKOLEN BETYDNING, ERFARINGER OG UTFORDRINGER

DEL B



HEMIL-SENTERET, UNIVERSITETET I BERGEN

Ingrid Holsen, Torill Larsen, Elisabeth Årdal og Lisbeth Mortensen



Målsetting

Målsettingen for denne delen av rapporten er å presentere ny kunnskap om bruken av elever som elevmentorer i Drømmeskolen. Hvilke erfaringer har de gjort seg, hva har de lært og hvilke utfordringer har de møtt? Vi har innhentet data ved hjelp av intervjuer av elevmentorene, samt spørreskjema våren 2015 og våren 2016.

Hva vet vi om bruk av elever som mentorer og ledere i skolen?

Skolen har en viktig rolle når det kommer til å fremme eller hemme en positiv utvikling i ungdomstiden (Vieno, Santinello, Pastore, & Perkins, 2007). Elevens opplevelse av felleskap og tilhørighet i skolesammenheng er en viktig motivasjons-, holdnings-, og adferdsfaktor som er forbundet med velvære og innstilling hos eleven. Ved å ha fokus på skoletilhørighet og et godt fellesskap blant elevene, kan skolen være med å tilrettelegge for at elevene utvikler både sosiale styrker og mestrer dagliglivets utfordringer (Vieno m.fl. 2007).

I et metastudie påpeker Hattie (2009) at lærer/elev relasjonen og relasjonen mellom jevnaldrende er viktige faktorer ved det psykososiale klimaet ved skolen som igjen har betydning for læring. 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).

Intervensjoner ledet av jevnaldrende, i hovedsak intervensjoner hvor jevnaldrende er forbilder for andre, har vært en mye brukt tilnærming både i skoler og lokalsamfunn gjennom årtier. Begrunnelsen for å bruke jevnaldrende i stedet for voksne er bygget på viten knyttet til utvikling i ungdomstiden. De unge blir mer og mer autonome, de stiller spørsmål til voksnes autoritet og får større samhandling med jevnaldrende grupper, noe som samlet representerer en utfordring for voksne når målet er å motivere, engasjere og påvirke ungdom (Furman og Buhrmester, 1992). I tillegg vil man i ungdomstiden ha individuelle ferdigheter knyttet til kognitive, atferdsmessige og sosiale relasjoner som aktivt bidrar både i den enkeltes utvikling og til endringer i en kontekst.

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 trivsel, 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 opplevelse av tilhørighet til skolen er assosiert med mindre involvering i risikoferd og større tilpasningsdyktighet, motivasjon og positive holdninger til skolen (Anderman, 2003). I noen sammenhenger blir tilhørighet vurdert som svært kritisk og viktig i ungdomsårene, ettersom det er en periode der elever utviklingsmessig er mer sensitive og bevisste på 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 dem muligheter til å ta ansvar og avgjørelser angående eget læringsmiljø. Gjennom elevmentoroppdraget mobiliseres og tilrettelegges det for dette potensialet hos elevene.

Tidligere forskning har vist ulike gevinster i bruk av jevnaldrende som ledere. En oversiktsstudie av Mellanby, Rees, og Tripp (2000) indikerte at påvirkning fra jevnaldrende i helserelaterte program var minst like effektiv, om ikke mer, sammenlignet med opplæring gitt av voksne. Studien viste at informasjon ble bedre kommunisert mellom ungdom på samme alder som delte de samme opplevelser (fra samme kontekst). Bruk av jevnaldrende i stedet for voksne har også vist seg å være positivt i røykeforebyggende programmer (Flay, 2009) og kostveiledningsprogrammer (Story, Lytle, Birnbaum, & Perry, 2002). En systematisk oversiktsstudie fra skolebaserte intervensjoner i Europa om mental helse, viste overveiende positive funn. Her var involvering av jevnaldrende viktig blant annet i implementeringsprosessen (Weare & Nind, 2011). I tillegg er bruken av eldre elever som mentorer eller faddere i kunnskapsstatusen om frafall vurdert som et effektivt tiltak (Lillejord m.fl. 2015).

Forskning har imidlertid også pekt på utfordringer knyttet til bruk av jevnaldrende elever som ledere i et program. Det har blitt rapportert at eldre elever som mentorer/ledere har bidratt til en forsterkning av negativ adferd og holdninger (Farrington & Ttofi, 2009).

Samtidig har forskning omkring implementering vist at det er stor grad av variasjon knyttet til hvordan programmer ble tatt i bruk og levert i ulike kontekster. Likeså var effekten av programmer i stor grad relatert til hvordan programmer ble gjennomført i skolene (Dusenbury, 2005).

Dersom en neglisjerer implementeringen som et supplerende fokus i evalueringen av programmer, kan det være vanskelig å vite om eventuell manglende effekt av tiltaket skal tilskrives programmet i seg selv eller faktorer knyttet til implementeringen av det. Flere fremhever nå også viktigheten av at presentasjonen av egne historier og erfaring fra de som faktisk bruker programmer kan være med å gi en rik kontekstuell bakgrunn for vurderinger av hvordan programmer tas inn og brukes i skolen (Elias m.fl. 2003).

Metode

I denne evalueringen er det benyttet mixed metode bestående av både spørreskjema og fokusgruppeintervjuer. Til sammen ble det på hver skole gjennomført 9 fokusgruppeintervjuer med 3-8 elevmentorer i hver gruppe i løpet av våren 2015 og 2016. Intervjuene var semi-strukturerte og fokuserte på erfaringer knyttet til rollen som elevmentor, oppfølging av elever, samarbeid med hverandre og andre ansatte på skolen, samt gjennomføring av Drømmeskolen.

67 elevmentorer (44 jenter og 23 gutter) fra de tre skolene svarte på spørreskjema våren 2015 og 2016. Spørreskjemaene ble distribuert i papirform av kontaktperson, medlem i ressursgruppen ved skolen, eller forskere. Anonymitet ble sikret ved bruk av blanke konvolutter. Spørsmålene i spørreskjemaet var knyttet til implementeringen av programmet, for eksempel aktiviteter, samarbeid med kontaktlærere, opplæring, oppfølging o.l. De ble også spurt om motivasjon for å bli elevmentor og erfaringer med hvordan mentorrollen hadde innflytelse på egen utvikling.

De kvantitative data ble analysert ved hjelp av SPSS 23, og de kvalitative ble analysert i NVivo. Ettersom fokuset i denne delen av rapporten er rettet mot erfaringene til elevmentorene vil hovedvekten av resultatene belyse det kvalitative datamaterialet.

Evaluering av elevmentorrollen i Drømmeskolen

Elevmentorrollen var generelt en utbytterik erfaring for mentorene som ble intervjuet. Samtidig fortalte intervjuene om utfordringer som elevmentorene sto overfor i rollen som mentor. Under presenteres de mest fremtredende positive og de mest utfordrende opplevelsene som kom fram under intervjuene med elevmentorene.

Positive gevinster av å være elevmentor

Mange av de positive opplevelsene kom frem i fortellinger om hvordan elevmentorene oppfattet deres jobb som mentor. Samtidig fortalte de om hvordan de hadde vokst som person og fått et læringsutbytte av å være mentor. Dette, sammen med uttalelser om hvordan de opplever de bidrar i skolemiljøet på en måte som lærerne ikke kan, fremstår som de mest fremtredende positive erfaringer med elevmentorrollen.

Egen læring

I intervjuene snakket elevmentorene om at de hadde lært mye selv av å være mentor. De mest sentrale tema ved egen læring var det å ta ansvar, vise respekt for andre og være oppmerksom på andre.

Ansvar ble uttrykt som det å ha lært å ta litt ekstra ansvar, ansvar for å holde avtaler og følge opp disse. En elevmentor fortalte om opplevelser som viste at han var blitt sitt ansvar bevisst:

«Ehm, for det er fint det å kunne si at: «Jeg er elevmentor, og jeg har... liksom ansvar for at folk skal ha det bra, da.»

Elevmentorene fortalte også om erfaringer med elevmentorjobben som viste at de gjennom sitt engasjement var med og tok ansvar for at elevene skulle ha det bra på skolen:

«Og da var det elevmentorene sin rolle, da... å... vise de rundt. Og så, eh... bare gjorde vi det.»

Elevmentorene fortalte om hvordan de hadde lært å respektere folk for ulikheter:

«Man lærer mye selv også av å være elevmentor. Man blir jo litt mer.. respekterer alle folk for hvem de er, og ikke sant.»

Flere av elevmentorene nevnte at de hadde lært mer om hvordan man snakker til andre med respekt. En av elevmentorene uttrykte det slik:

«Har vel lært hvordan du skal snakke med forskjellige typer mennesker, da. (...) Det er ikke alle som er like. Du kan ikke snakke... likt til alle sammen. (...)»

Elevmentorene sa i intervjuene at de var blitt bedre til å være oppmerksom på hvordan andre hadde det. Flere uttrykte i intervjuene at det var det første de tenkte på når de skulle nevne hva de hadde lært av å være elevmentor, slik som sitatet under viser:

«Det første jeg tenker er egentlig å se alle.»

Elevmentorenes oppfattelse av jobben som elevmentor

Elevmentorene snakket om både praktiske oppgaver og deres bidrag til det psykososiale miljø på skolen. En elevmentor nevnte også det å være en utadvendt person som viktig i elevmentorjobben.

Det psykososiale miljø var likevel mest sentralt omkring elevmentorenes oppfattelse av rollen som elevmentor. Det handlet om hvordan elevmentorene opplevde at de bidro til å fremme et psykososialt miljø. Her var det å skape trivsel, trygge og ivareta elevene og skape kontakter mellom elever på skolen noe elevmentorene snakket mest om.

Å skape trivsel kom frem på tvers av alle intervjuene som en viktig oppgave. Elevmentorene fortalte om aktiviteter de gjorde i Drømmeklassen og på skolen for at alle skulle ha det bra og trives. En elevmentor fortalte hvordan han helt bevisst var opptatt av å være der for å få andre til å trives:

«Få folk til å trives på skolen. At de ikke skal føle seg noe utenfor, eller noe.»

Flere av elevmentorene var opptatt av at elevene som kom nye på skolen skulle bli trygge på seg selv og skolen, og uttrykte det som elevmentorenes oppgave å bidra til dette. En av mentorene fortalte det slik:

«Det er veldig givende og det er noe med det å liksom bidra til å skape et trygt miljø da. For det er så avgjørende for både læringsmiljø og psykisk helse at man har noen å være med og at man føler at man er trygg på skolen, og det er jo et, nettopp et godt sosialt, psykososialt miljø at du har et godt læringsmiljø også. Det er jo det som er målet med en skole. At du skal lære mye og ha det fint.»

Elevmentorenes oppfattelse av å bidra til det psykososiale miljø, handlet også om å skape kontakter. Flere av elevmentorene fortalte om hvordan de var oppmerksom på at elever som satt mye alene skulle ha noen å snakke med. Flere fortalte også om hvordan de jobbet for at elevene skulle bli kjent med andre de ikke hadde kontakt med fra før, blant annet gjennom ulike aktiviteter:

«Det er jo en del som også føler det kanskje er litt ubehagelig liksom. (...)Men samtidig så er det jo også litt bra å bli pressa til det da, for da kommer du litt ut av komfortsonen din og du er nødt til å prate med andre mennesker og du.. Du lager.. Du skaper jo en, på en måte en historie bak et ansikt (...)»

«Når vi kom inn og så begynte med å liksom splitte dem litt opp, og sette dem sammen med folk de ikke kjente, og så gjøre oppgaver...sammen og sånt, så er det helt brutt ned. (...) Så... den klassen er egentlig bare en stor gruppe nå... alle sammen.»

Elevmentorenes bidrag som lærere ikke kan

På tvers av intervjuene fortalte elevmentorene om hvordan de opplevde at det var betydningsfullt at elevmentorene og elever var på samme alder. Det handlet om å kunne snakke med jevnaldrende, som vist i sitatet under:

«Og så var det vel også noe litt mer sånn at det... Hvis det var noe som var vanskelig å si ifra til en voksen, da. At det var noen som var litt nærmere... nærmere deg selv. Som var lettere å snakke med».

Det handlet også om at elevmentorene hadde syn for andre ting enn lærerne. En elevmentor uttrykte det slik:

«.. det å kanskje legge merke til de som.. For vi er jo i det miljøet selv, på en måte.. det tenåringsmiljøet, og vi vet hvordan det er selv, og det å se personen når vi kommer inn i et klasserom: man merker veldig godt hvem som liksom får mye oppmerksomhet og skiller seg veldig ut, og de som kanskje sitter i et hjørne som er litt mer stille. Jeg tror det at vi som elevmentorer ser det litt bedre enn lærerne.»

Medvirkning

Elevmentorenes opplevelse av medvirkning i skolen ble uttrykt i størst grad ved at de opplevde å ha innflytelse på det psykososiale miljø på skolen:

«Men, sånn i forhold til hvordan man skal oppføre seg. Så er det, liksom... Man fraråder jo fra å være uhøflig, eller fra å være, liksom, dømmende da».

En mentor opplevde å gi veiledning omkring praksisplass til en elev han hadde i mentorklasse. Andre uttrykte innflytelse på innhold i aktiviteter og på valg av aktiviteter.

Samtidig uttrykte flere av elevmentorene at de ikke hadde myndighet til å endre på noe. Noen fortalte at forslag til endringer ikke alltid ble ført frem til bestemmende instans, som uttrykt av en elevmentor:

«Men for øyeblikket så fungerer vi jo bare som et lite sånn klistremerke på armen rett og slett.»

Utfordringer og barrierer

Elevmentorene opplevde også utfordringer i arbeidet med å være mentor. Fra intervjuene kom det frem at mentorene til tider opplevde manglende forståelse fra andre elever. En elevmentor syntes fortsatt at «folk» lurte litt på hva en elevmentor var. En annen fortalte om elever fra mentorklassen som «ser rart på oss» når de presenterte seg som elevmentorer for klassen. Andre utfordringer som ble nevnt var å håndtere elever som ikke turte ta kontakt eller hadde vanskelig for å snakke med andre. Likevel var det ut fra tema om struktur og samarbeid at det kom frem flest forhold som opplevdes som utfordrende i jobben som elevmentor.

Struktur

Elevmentorene snakket om tid og kommunikasjon som kunne være en barriere i mentorjobben. Her var mangel på tid med mentorklassen sentralt. Flere uttrykte ønske om mer tid sammen med mentorklassen sin:

«Det er ikke så mye vi egentlig gjør, men sannheten er den at vi vil gjerne, men det er vanskelig å få fri og få mulighet til å komme inn og gjøre sånne ting.»

«Prøve å få oss eller få mer tid til å være med klassen kanskje»

For noen elevmentorer var det også utfordrende at tiden de hadde i mentorklassen ble for kort til å kunne utføre det de ønsket, de ønsket å gjøre mer:

«Og så når du først kommer dit, så har du så lite tid. Så... du får liksom ikke... fullført så mye på en time».

Tid handlet også om koordinasjon av tider å møtes. Det kom frem på tvers av intervjuene at elevmentorene opplevde liten hyppighet av møtevirksomhet sammen med ressursgruppen og med de andre elevmentorene. En stor utfordring som ble nevnt i flere intervju av flere elevmentorer handlet også om at elevmentorene hadde vanskelig for å finne tidspunkt for å treffes både seg i mellom og sammen med mentorklassen. Det kunne ha årsak i at de hadde ulike dager for utplassering i praksis, eller ulike tidspunkt for prøver og eksamener.

«(...)vi prøver å få til disse oppleggene, så er det med tid er utrolig vanskelig, å finne en dato hvor alle er på skolen (...)».

«For min del iallefall så har det vært lite tid da, det har stått på. (...). Vi jo ofte utplassert. Så er vi på skolen en gang i uka.. Og timene vi har da er det ganske viktig».

Kommunikasjon handlet om ulike medier og måter elevmentorene kom i kontakt med hverandre og med de ulike aktørene på skolen som de samarbeidet med. Det kom frem av intervjuene at mentorene brukte både facebook, hadde laget årshjul, snakket «på mail og i gangene». For noen mentorer hadde dette fungert «helt greit». Likevel kom der uttalelser som sitert under, som uttrykte at beskjeder kunne ha vanskelig for å nå frem:

«Det har vært litt kommunikasjonssvikt.»

«Mer og bedre informasjon.»

Samarbeid

Elevmentorene skulle samarbeide med mange av Drømmeskolens aktører på flere nivå. Under intervjuene ble det fortalt litt om hvordan samarbeidet med de ulike aktørene fungerte, og her var samarbeidet med kontaktlærerne mest sentralt. Flere av elevmentorene hadde selv hatt kontaktlærer fra mentorklassen som sin egen kontaktlærer tidligere skoleår. Dette ble uttrykt som en positiv opplevelse, hvor mentorene opplevde støtte fra kontaktlærer.

Samtidig ble det uttrykt at det var viktig for dem å bli verdsatt i rollen som elevmentor, og i den sammenheng var kontaktlærer en person som ble nevnt ofte:

«Og så føler jeg også at mange lærere ikke ser viktigheten da til elevmentorene og hva er det egentlig de gjør. At de tar det for gitt at førsteklasinger kommer inn og på en måte kan gli inn i (navn på skolen) miljøet da. At de ikke setter så veldig pris da, på vår jobb.»

Det ble sagt tydelig i intervjuene når elevmentorene opplevde mangel på støtte, og da især fra kontaktlærer til mentorklassen. Mange av mentorene uttrykte ønske om å bli mer brukt i mentorklassene, og opplevde at kontaktlærerne ikke utnyttet deres potensiale godt nok.

« (...) vi oppdaget jo, når vi var der nå sist, at det var veldig mange ting som, på en måte, kunne jobbes med og utvikles i den klassen. Men det virket ikke som det var noen som tok...tak i det. (...) Ja, og så bør lærerne være litt mer engasjert i forhold til, liksom, å invitere oss, kanskje.(...) For da er det litt mer sånn at man, ehm... spesielt i en klasse med mye utfordringer, og sånne ting, så føler man seg ikke nødvendigvis veldig velkommen. (...) da hadde det vært lettere hvis, liksom... Ehm, kontaktlæreren tok kontakt med oss, da.»

I samarbeid med kontaktlærer kunne elevmentorene oppleve at lærer overtok styringen av Drømmeklassen, og de uttrykte en opplevelse av å ikke få lov til å lede Drømmeklassen som de ønsket.

«Nei, så det virker ikke som hun helt bryr seg. For hun tar det liksom bare litt opp kontroll og... ikke lar oss holde på, på en måte.»

Resultater fra spørreskjema til elevmentorene

Motivasjon til å bli elevmentor

Elevmentorene svarte på ulike alternative grunner til at de søkte om å bli elevmentor. Svaralternativene var på en skala fra 1 til 5, fra svært uenig til svært enig. De viktigste grunnene som elevmentorene oppga som vesentlig for at de ønsket å være elevmentor var:

- Det er en god erfaring å ha med seg
- Ønske om å hjelpe andre
- Lyst til å utfordre meg selv
- Bli kjent med nye mennesker
- Det bidrar til personlig utvikling

De var i mye mindre grad opptatt av om det å være elevmentor gjorde de mer populær blant jevnaldrende, fordi andre venner valgte det, fordi andre elever eller lærere hadde sagt det eller fordi de ønsket anerkjennelse av andre.

Opplæringen

Elevmentorene oppga å ha deltatt på fra 2 til 4 samlinger der opplæring var i fokus. 36 av de hadde deltatt sammen med kontaktlærer. Det kommer ikke fram fra spørreskjemaet hvor mange av samlingene dette gjaldt for.

Elevmentorene ble i spørreskjema presentert for ulike utsagn om opplæringen, innholdet og selve ledelsen av opplæringen. De aller fleste, ca. 80 % opplevde opplæringen som nyttig, og at de fikk brukt den kunnskapen og kompetansen i rollen som elevmentor. Ca. 60 % oppga at de synes det de lærte var lett å bruke i praksis, de resterende elevmentorene var mer usikre.

Flere enn 80 % svarte at lederen for opplæringen var flink til å lære bort, var motiverende og kunnskapsrik. Elevmentorene oppga at de følte seg godt ivaretatt.

Aktiviteter i Drømmeskolen

De fleste av elevmentorene hadde deltatt i eller arrangert aktiviteter på sin skole. På spørsmål vedrørende hvor mange aktiviteter de som elevmentor hadde deltatt i i regi av Drømmeskolen dette

skoleåret svarte 50 av elevmentorene fra 2 til 5 aktiviteter, 17 visste ikke. Følgende er ulike aktiviteter for hele skolen som elevmentorene har gjennomført i regi av Drømmeskolen i de tre skolene:

Bowling / Bowling og pizza

Pepperkaker og gløgg og kos med gruppa

Drømmeskolen øvelser/aktiviteter

Free hugs day og gi klemmer til alle

Free hugs og gi pepperkaker og gløgg

Hyggedager med vafler, gløgg ol.

Kahoot og juleavslutning, speed date

Leker osv.

Speed date klasser på tvers av studieretning, snakker sammen, juleverksted, tur, quiz

Speed dating

Utdeling av div. mat

Vafler i kantina

De fleste elevmentorene oppga at de hadde dårlig tid til å utføre aktiviteter både når det gjaldt aktivitetene for hele skolen og aktivitetene i selve Drømmeklassen. De var også delt i oppfatningen av om de fikk tilgang til tilstrekkelig med utstyr, og om de hadde økonomiske ressurser til å gjennomføre arrangementer ved skolen.

15 av elevmentorene syntes det ble mye fravær fra egne skoletimer, 27 var uenig i dette.

De fleste av elevmentorene har vært aktive i Drømmeskolens aktiviteter. Det er kun noen få elevmentorer som har deltatt i møtet med foreldrene. Se tabell under.

Utvikling av mål, handlingsplan og deltakelse i Drømmeklassen I og II

	JA	NEI
Laget dere som elevmentorer felles mål for hele skolen?	44	19
Var du med på gjennomføringen av Drømmeklassen 1?	57	5
Var du med på gjennomføringen av Drømmeklassen 2?	50	10
Laget dere felles mål med deres Drømmeklasse (handlingsplan)?	53	9
Har du vært med å lede grupper med elever, eks. 'Ha det bra grupper'?	50	12

Har du møtt foreldrene til elevene i mentorklassen?	3	63
---	---	----

Utsagn om arbeidet som elevmentor

Det er stort sprik i hvor enig eller uenig elevmentorene var i at alle elevmentorer hadde bidratt like mye i arbeidet. Det varierer også hvor enig eller uenige elevmentorene var i at de hadde brukt aktivitetene i Verktøykassen (aktivitetsmappen til Drømmeklassen). En del av dem hadde gjort andre aktiviteter som erstatning for Verktøykassen.

Utsagn /spørsmål	Svært enig	Enig	Hverken eller	Uenig	Svært uenig	U-besvart
Alle mentorene har bidratt like mye	4	12	19	23	7	2
Jeg har brukt 'Årshjulet' i mitt arbeid	0	6	21	8	6	26
Jeg har brukt aktivitetene i Verktøykassen	5	21	23	9	5	4
Jeg har gjort andre aktiviteter	7	21	24	10	2	3
Handlingsplanen gav oss konkrete mål å jobbe etter	4	25	28	3	0	7
Klarte dere å nå de målene som ble satt for Drømmeklassen?	3	33	22	2	0	7
Det var lett å engasjere elevene i Drømmeklassen	7	15	26	12	5	2

Elevmentorene svarte med tekst om andre forhold de hadde møtt som elevmentor i arbeidet med ulike aktiviteter i Drømmeskolen:

- *Det har vært vellykket, men kunne gjort det enda bedre!*
- *Elevene i drømmeklassen var ikke så motiverte til noe av det vi gjorde. Da mistet man fort lysten.*
- *Få møter med mentorklassen*
- *Klassen var ikke engasjert for å ha oss der.*
- *Vanskelig å vite hva man kan gjøre.*
- *Større klasser trenger mer tid, og forskjellige metoder for å løse utfordringer*
- *Vanskelig å samarbeide med kontaktlærer for mentor klassen. De må få vite hvor viktig opplegget er!*

Situasjoner der elever har blitt stående utenfor klassene

29 av de 67 elevmentorene oppga at de hadde opplevd situasjoner der en elev hadde blitt stående utenfor klassen. Av disse sa 21 at de gjorde noe med det og at det var hjelp i det de gjorde.

Kontakt med ressursgruppen, kontaktlærerne og ledelsen

26 av de 67 elevmentorene oppga at de fikk tilstrekkelig med oppfølging av ressursgruppen ved skolen, 23 svarte hverken eller og 24 var uenig i dette. 25 elevmentorer svarte ja på at en ressursperson hadde tatt kontakt med dem i løpet av skoleåret, 40 svarte nei på dette spørsmålet. 30 elevmentorer hadde selv tatt kontakt med en i ressursgruppen, 37 svarte at de ikke selv hadde tatt kontakt.

23 elevmentorer opplevde at kontaktlærerne var interessert og engasjert i de som elevmentor, 26 oppga hverken enig eller uenig i dette og 15 var uenige. Dog opplevde de fleste at kontaktlærerne respekterte deres rolle som elevmentor. I forhold til selve Drømmeklassen så sa halvparten av elevmentorene at samarbeidet med kontaktlærerne fungerte bra.

31 elevmentorer opplevde ledelsen som interessert og engasjert i de som elevmentor, 25 oppga hverken enig eller uenig i dette og 13 var uenige.

Hva har rollen som elevmentor gitt dem?

Elevmentorene svarte på ulike utsagn om hva de følte at det å være elevmentor hadde gitt dem. De svarte svært positivt på de fleste av utsagnene. Det som de opplevde som viktigst var:

- Det har gitt meg en god erfaring å ta med meg
- Det har vært bra for meg
- Påvirket positivt mine evner til å lede andre
- Har kunnet hjelpe andre
- Har vært givende
- Blitt kjent med medelever
- Har gitt meg nok kunnskap og kompetanse til å lære opp nye elevmentorer
- Gitt meg en god følelse
- Har vært morro
- Fått ansvar for andre

De svarte i mindre grad at elevmentorrollen hadde gitt de en følelse av:

- Å være populær
- Å få mer anerkjennelse
- At skolen var blitt mindre kjedelig

De var delte i synet på om det å være elevmentor hadde svart til forventningene deres. Dog ønsket de fleste å være elevmentor igjen hvis de fikk muligheten til det.

Diskusjon

Målet for denne pilotevalueringen (del B) var å se nærmere på rollen som elevmentor i Drømmeskolen, elevmentors erfaringer, både positive og negative, og ulike utfordringer som de har møtt på i skolen. Vi

samlet data gjennom både intervju og spørreskjema. I det følgende vil vi sammenfatte funnene og diskutere disse i lys av tidligere forskning.

Når det gjelder motivasjon for å være elevmentor så var de unge opptatt av å hjelpe andre, utfordre seg selv, personlig utvikling og å bli kjent med nye medelever. Dette sammenfaller med det som tidligere er funnet i en lignende undersøkelse (Holsen, Larsen, Tjomsland og Servan, 2014). Elevmentorene i den studien fremhevet også det å bidra og bety noe for andre som det viktigste ved rollen deres. Det ser ut som denne type altruisme er viktig for ungdom som den fremste motivasjonsfaktor, men det er også den faktor som de fleste fremhever som den største gevinsten av å være elevmentor. Dog er det noen elever som også sier at de godt kunne bidratt enda mer, men at det er mer strukturelle forhold som hindrer de fra dette.

Elevmentorene rapporterte også at elevmentorrollen har bidratt til at de opplever at de har fått ansvar, og at de har utviklet kompetanse i å lede og lære opp andre. Dette har gitt dem gode erfaringer å ta med seg videre. I henhold til Lerner med flere (2009) teori om positiv ungdomsutvikling er deltagelse, det å kunne bidra (contribution) den sjette C-en (se programteori delen i rapporten). Ungdoms mulighet til aktiv deltagelse og ansvar er fremhevet i flere studier, blant andre av Ozer og Douglas (2015) som peker på at skoler kan hjelpe unge mennesker med å utvikle lederskap og kritisk tenkning ved å gi dem en egen stemme i beslutninger som berører dem. Hvis skoler gir muligheter for styrking av medbestemmelse gjennom å legge til rette for felles beslutninger med både lærere, foreldre og elever, vil det stimulere til økt tillit og respekt for hverandres ideer (Griebler m.fl. 2014). Et annet aspekt ved dette er at når unge mennesker deler sine erfaringer med jevnaldrende og lærer om forskjeller, bryter de ned stereotypier og fordommer (Holsen m.fl. 2014).

Forskning har vist at bruken av jevnaldrende (eller ett år eldre) ledere i programmer har positive følger for både ungdommene som lærer fra andre ungdommer, og de jevnaldrende lederne, som føler seg styrket (Parkin & McKeganey, 2000). Elevmentorene oppgir at de kjente seg som "ice-breakere" mellom elevene og lærerne. Det samme sier elevene selv om elevmentors rolle. De ett år eldre elevene kan snakke med de som er yngre på en måte som lærerne ikke kan. I en litteraturgjennomgang av forskning på elevenes deltagelse i helsefremmende skoler, fant Griebler med flere (2014) at bruk av likemenn i planlegging, implementering og evaluering av helsefremmende arbeid i skolen var assosiert med bedre helse og bedre relasjoner mellom elever.

På spørsmål om de hadde opplevd at elever har stått utenfor er det ca. en tredjedel som sier de har opplevd dette, og av disse hadde de fleste gjort noe for å bedre situasjonen. De opplevde også at det var til hjelp for den det gjaldt. Her viste imidlertid tall fra del A i rapporten at en god del elever oppga at de ikke hadde noen nære venner, noe som kan indikere ensomhet. Dette er derfor et område som kan styrkes ytterligere i programmet.

Det er også et positivt funn at de følte seg respektert av de voksne ved skolen, og de fleste opplevde at både ledelsen, ressursgruppen og kontaktlærerne var positive til arbeidet deres. Ledelsen har også i tidligere intervjuer gitt uttrykk for det positive med å bruke medelever som ressurs i Drømmeskolen. Det varierte imidlertid hvor mye elevmentorene opplevde at de ble fulgt opp av ressursgruppen og hvor godt de opplevde samarbeidet med kontaktlærer. De kjente også på det at de kunne vært brukt mye mer. Tidligere forskning peker på betydningen av god støtte fra voksne i programmer der elever får ansvar som leder eller mentor for andre elever (Ebrero, 2002). Det er også viktig med tilstrekkelig med opplæring så de kjenner seg trygge på de oppga er de blir satt til. Når det gjelder selve opplæringen så oppga de fleste elevmentorene at de var svært fornøyd med den. En del av dem hadde også hatt opplæring sammen med kontaktlærerne. Denne felles forståelsen mellom elevmentor og kontaktlærer

(også ressursgruppe) om hva Drømmeskolen er, målsettinger og mentors arbeid ved skolen og i klassen viste seg å være svært viktig for elevmentors arbeid videre og for suksess av Drømmeskoleprogrammet.

Når det gjelder utfordringer som kom fram både gjennom elevmentorintervjuene og i spørreskjema, ser dette ut til å være knyttet til kommunikasjon og tid. Både elevmentorene og noen lærere har uttrykt at det er liten tid til aktivitetene og at kommunikasjon dem imellom kunne vært bedre. Spesielt krevende var det tidsmessig i forhold til yrkesfaglige studieretninger der de ikke hadde så mye sammenfallende tid med mentorklassen sin på skolen. Dette kom også frem i elevintervjuene i den andre evalueringen. Dette er imidlertid strukturelle forhold som ledelsen må se på mulighetene for å utbedre.

Resultatene viser at de fleste har gjennomført aktiviteter for klassen sin, men i mindre grad for hele skolen. Det ser imidlertid ut til at mye elevmentoraktivitet skjedde tidlig i skoleåret og i mindre grad gjennom hele skoleåret. Dette understøttes også av intervjuer med lærer og elever. Lærerne fremhever at for å få utnyttet potensialet i programmet enda bedre, må det jobbes med å få elevmentorene bedre integrert i den enkelte klasse slik at de blir der gjennom hele året.

Konklusjon

Elevmentorene var godt motivert for den jobben de skal gjøre i Drømmeskolen. Opplæringsdelen av elevmentorprogrammet fungerte også bra. Her kan det nok etterstrebtes at elevmentorer og kontaktlærere i enda større grad gjennomfører felles opplæring. De fleste elevmentorer fungerte veldig bra i den jobben de skulle gjøre, enkelte andre bidro i mindre grad. Det var også lærernes erfaring at ikke alle passer til å være elevmentor. Her etterspurte lærerne en bedre rekrutteringsprosess, gjerne da i samarbeid med lærere som kjenner eleven. En strategi for å bedre rekrutteringsprosessen kan være at kontaktlærere er engasjert i rekrutteringen av elevmentorene og at det samhandles på tvers av trinnene for å få dette til.

Elevmentorene rapporterte at de blir respektert av lærere, ressurspersoner og ledelsen ved skolen, men noen etterlyste mer kontakt med ressursgruppen og kontaktlærer for mentorklassen. Enkelte steder, spesielt i yrkesfaglige studieretninger, er det behov for å se på tid og struktur ved skolen så elevmentorene får avsatt tid med mentorklassen.

Å bruke ett år eldre elever som elevmentorer i Drømmeskolen ser ut til å fungere godt. De blir oppfattet som 'is-brytere' og trivselsfremmere og kan kommunisere lettere med elevene enn det lærerne kan, og da om andre viktige tema. Elevmentorene får utviklet sitt potensiale til å lede og ta ansvar for andre, og de aller fleste opplevde det som givende og lærerikt.

Referanser del A og B

- 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.
- Andersson, H. W., Kaspersen, S. L., & Bungum, B. (2010). Psykisk helse i skolen. *Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica*. Sintef rapport.
- Antonsen, T., & Ertesvåg, S. K. (2010). Godt læringsmiljø og bedre læring gjennom implementering av skoleomfattende tiltak? *Spesialpedagogikk*, 3, 31-44.
- Backett-Milburn, K., & Wilson, S. (2000). Understanding peer education: insights from a process evaluation. *Health Education Research*, 15 (1), 85-96
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Jenkins, R., & Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Public Health*. doi:10.1186/1471-2458-13-835
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of educational psychology*, 92(3), 568.
- 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
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., deLooze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (reds.) (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & Analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin Company: Boston.
- DeJong, P., & Berg, I.K. (2002). *Løsningsskapende samtaler*. Oslo: Gyldendal.
- Derogatis, L. R., & Melisaratos, N. (1983). ϕ The Brief Symptom Inventory: an introductory report. *Psychological Medicine*, 3, 595-605.
- 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.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), pp. 405-432.
- Dusenbury, L., m.fl. *Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions*. Health Education Research, 2005. 20(3): p. 308-313.
- Ebrero, A., Feist-Price, S., Siewe, Y., & Zimmerman, R. (2002). Effects of peer education on peer educators in a school-based HIV prevention program: Where should peer education research go from here? *Health Education & Behavior*, 29(4), 411-423.

- 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.
- Flay, B. R. (2009). The promise of long-term effectiveness of school-based smoking prevention programs: a critical review of reviews. *Tobacco Induced Diseases*, 5(1), 7.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). How to reduce school bullying. *Victims and Offenders*, 4(4), 321-326.
- 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., & Buhrmester, 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.
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V., & Forster, R. (2014). Effects of student participation in school health promotion: A systematic review. *Health promotion international*, dat09.
- Harter, S. (2012,1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. University of Denver.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York; Routledge.
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the Social Competence Program *Second Step* in Norwegian Elementary Schools. *School Psychology International*, 29 (1), 71-88. doi: 10.1177/0143034307088504.
- Holsen, I., Larsen, T., & Tjomsland, H.E. (2015) 'Exploring the Importance of Peers as Leaders in the Dream School Program; from the Perspectives of Peer Leaders, Teachers and Principals'. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8 (1), 4-16.
- Holthe, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for den norske psykologforening*, 49 (7). 693-695.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 60(1-3), 115-122.
- Hølge-Hazelton (2004) Virker ung-til-ung? *Ungdomsforskning*, 3(1), 6-16

- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, e11. <http://dx.doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Kunnskapsdepartementet (2006). ... og ingen sto igjen. Tidlig insats for livslang læring. St. meld nr 16 2006- 2007, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter*. (Meld. st. 22 2010- 2011). Hentet fra: www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251
- Larsen, T. (2005). Evaluating Principals and Teachers implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools. Doktorgrads avhandling ved det Psykologiske Fakultet, Universitetet i Bergen.
- Larsen, T. (2016). Shifting towards Positive Youth Development in Schools in Norway – Challenges and Opportunities. *International Journal of Mental Health Promotion*.
- Larsen, T., Holsen, I., Tjomsland, H., & Servan, A. K. (2012). Pilotevaluering 1 av Drømmeskolen. Rapport – Helsedirektoratet, Oslo
- Larsen, T., & Samdal, O. (2012). Viktige forutsetninger for implementering av forebyggende innsatser i skolen. www.forebygging.no (revidert utgave).
- Larson, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55 (1), 170-183
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H Study of Positive Youth Development: A view of the issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 567–570.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fisher-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T., Hommer, A.D., Manger, T., Kirkebøen, L.J., & Sandør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning, www.kunnskapssenteret.no
- Massey, O. T., Armstrong, K., Boroughs, M., Henson, K., & 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.
- Mellanby, A., Rees, J., & Tripp, J. (2000). Peer-led and adult-led school health education: a critical review of available comparative research. *Health education research*, 15(5), 533-545.
- 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 [tp://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/)
- Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, Sage, Vol. 7 (2), 133-144.

- Olweus, D. (2004). Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 23, 5-18.
- Olweus, D. Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. In: Peters RD, McMahon RJ, Quinsey VL, editors. , eds *Aggression and Violence Throughout the Life Span* Newbury Park, CA: Sage Publications; 1992:100–125
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli nr. 61. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/til-19980717-061-011.html#9a-3>.
- Ozer, E. J., & Douglas, L. (2015). Assessing the key processes of youth-led participatory research psychometric analysis and application of an observational rating scale. *Youth & Society*, 47(1), 29-50.
- 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.
- Parkin, S., & McKeganey, N. (2000). The rise and rise of peer education approaches. *Drugs: Education, Prevention Policy*, 7, 293–310.
- 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., & Ringesen, 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.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovation*. New York, NY: Free Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Ryan, R. M. (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research* (pp.183-205).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., ... & Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: A systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 11(1).
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Story, M., Lyle, L. A., Birnbaum, A. S., & Perry, C. L. (2002). Peer-Led, School-Based Nutrition Education for Young Adolescents: Feasibility and Process Evaluation of the TEENS Study. *Journal of School Health*, 72(3), 121-127.
- 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/>
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A. K., & Tveit, T. (2009). Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. Rapport Utdanningsdirektoratet.

- 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
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26* (1), 29-69.
- Wichstroem, L. (1995). Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of personality assessment, 65*(1), 100-116.
- Ystgaard, M., Reinholdt, N. P., Husby, J., & Mehlum, L. (2003). Villet egenskade blant ungdom. *Tidsskrift for Den norske legeforening, 16*(123), 2241-2245

DRØMMESKOLEN

