

Netverk - om at forebygge og afhjælpe ensomhed på ungdomsuddannelser

**Spor 1 - evaluering af tilfredshed
og gennemførlighed.**

Mathias Lasgaard
Signe Sofie Nielsen
Julie Christiansen
Rune Christensen
Rikke Holm Bramsen



Netverk - om at forebygge og afhjælpe ensomhed på ungdomsuddannelser

Spor 1 – evaluering af tilfredshed og gennemførbarehed.



midt
regionmidtjylland

Af Mathias Lasgaard,
Signe Sofie Nielsen,
Julie Christiansen, Rune
Christensen og Rikke
Holm Bramsen

Udgivet af:

Institut for Psykologi
Syddansk Universitet
Campusvej 55
DK-5230 Odense M
E-mail: mlasgaard@health.sdu.dk

Grafisk tilrettelæggelse:

SH Grafisk, Odense

Tryk:

Print & Sign
Syddansk Universitet, Odense

ISBN: 978-87-92646-71-2

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af denne bog eller dele deraf er uden forfatterens skriftlige samtykke ikke tilladt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Baggrund.	6
Netverk – program ved studiestart	8
Lektion 1: Præsentation og makkerskabsgrupper.	10
Lektion 2: Unges trivsel og mistrivsel	11
Lektion 3: Hjælpemuligheder.	12
Lektion 4: Klassekultur	12
Stiløvelse	14
Lektion 5: Opfølgning	15
Seminar og materialer	16
Design	18
Spørgeskemaundersøgelse – elever	20
Udvælgelsen af skoler.	20
Dataindsamling	21
Deltagere.	21
Spørgeskema.	22
Resultater	23
Interviews – elever	28
Metode.	28
Makkerskabsgrupper og makkerskabsnetværk	29
Trivsel.	31
Hjælpemuligheder.	34
Klassekultur og klassekontrakt	35
Stiløvelse	37
Opfølgningslektionen	38
Spørgeskemaundersøgelse – lærere	39
Metode.	39
Resultat.	40
Tilfredshed	42
Interview – lærere	43
Metode.	43
Resultater	43
Sammenfatning og anbefalinger	46
Gennemførlighed.	47
Tilfredshed	47
Referencer	54

Indledning

En landsdækkende spørgeskemaundersøgelse med 1009 elever fra 46 gymnasieskoler peger på, at 6 % af eleverne ofte eller altid føler sig ensomme et halvt år efter studiestart (Lasgaard & Kristensen, 2009). Undersøgelsen peger endvidere på, at ensomhed i gymnasiet ofte er forbundet med andre alvorlige tegn på mistrivsel, bl.a. depression, angst, selvskadende adfærd og selvmordstanker.

I efteråret 2009 tog den frivillige sociale organisation Ventilen initiativ til 'Netværk ud i livet' – et pilotprojekt på gymnasier i hovedstadsområdet, der havde til formål at forebygge ensomhed. En efterfølgende evaluering indikerede, at pilotprojektet udgør et væsentligt skridt på vejen i udvikling af et evidensbaseret forebyggelsesprogram rettet mod ensomhed på ungdomsuddannelserne (Lasgaard, Karstoft & Bramsen, 2012). Således var elevernes vurdering af projektets metoder overvejende positiv, og hovedparten af eleverne anbefalede, at de forskellige metoder blev anvendt det følgende år. Endvidere var forekomsten af ensomhed i de evaluerede klasser lavere end landsgennemsnittet.

Denne rapport har til formål at præsentere en foreløbig evaluering af Netwerk, som er en videreudvikling af 'Netværk ud i livet'. Indholdet er blevet justeret og forøget, ligesom projektet tilbydes til flere typer ungdomsuddannelser i hele landet.

Netwerk er et samarbejdsprojekt mellem Ventilen og Mary Fonden med Lauritzen Fonden som finansiel partner. Projektet tilsigter at forebygge ensomhed på ungdomsuddannelserne ved bl.a. at skabe stærke fællesskaber og give lærerne redskaber til at håndtere og hjælpe elever, der føler sig ensomme.

Evalueringen er foretaget i perioden august 2012 – februar 2013 og er et led i en omfattende dokumentation, vurdering og kvalitetssikring af projektet. Denne rapport (spor 1) fokuserer på gennemførlighed og tilfredshed ift. Netwerks studiestartsforløb og dets metoder i gymnasieskolen. I evalueringen deltog elever og lærere fra 17 forskellige gymnasieskoler. Rapportens analyser skal således informere det videre udviklingsarbejde. Dernæst giver rapporten et indblik i studiestartsforløbets hovedelementer og evalueringens metode. Effekten af studiestartsforløbet belyses i en senere udgivelse (spor 2). Ansvarlig for følgeforskning er Mathias Lasgaard, lektor ved Institut for Psykologi, SDU og seniorforsker ved CFK – Folkesundhed og Kvalitetsudvikling, Region Midt.

Rapporten henvender sig til alle, der måtte have interesse for forebyggelse af mistrivsel (særligt ensomhed) på ungdomsuddannelserne og er bl.a. tiltænkt fagfolk, der beskæftiger sig med skolebaseret forebyggelse og sårbare unge. Rapporten indledes med en kort introduktion til projektet, hvilket efterfølges af en beskrivelse af forløbets struktur og elementer. Dernæst beskrives evalueringens metode og design samt resultater vedrørende gennemførlighed og tilfredshed. Afslutningsvis diskuteres centrale fund og det videre udviklingsarbejde. Læsere, der primært interesserer sig for resultatet af evalueringen (frem for selve undersøgelsen), kan med fordel koncentrere sig om rapportens afslutning.

Baggrund

Ensomhed er en subjektiv oplevelse, der udspringer af savnet af meningsfulde sociale relationer og en følelse af manglende nærhed og samhørighed med andre (Lasgaard, 2006; Lasgaard, 2007a). Oplevelsen af at være ensom er forbundet med den enkeltes sociale behov og subjektive vurdering af de faktiske sociale relationer samt udviklingsmæssige og kulturelle forhold.

De fleste unge vil i perioder kunne føle sig ensomme, uden at det vil være forbundet med større problemer. Et forhold går i stykker, en ven svigter, man flytter til en ny by, begynder på et nyt job eller skal i gang med en ny uddannelse og har svært ved at finde sig tilpas i de nye omgivelser. Ensomheden kan i disse tilfælde være udløst af bestemte livsbegivenheder, som udfordrer den unge ift. at indgå i sociale fællesskaber og opnå nærhed (Young, 1982). Denne type ensomhedsfølelse minder os om, at vi er sociale væsener og ikke bør forblive isolerede, men derimod rette vores opmærksomhed mod vores sociale relationer (Caccioppo og Patrick, 2008).

En del elever oplever, at overgangen fra folkeskole (eller andre skoletilbud) til en ungdomsuddannelse kan være forbundet med store omvæltninger og usikkerhed omkring deres sociale rolle. Opstarten på en ungdomsuddannelse vil derfor hos nogle unge udløse en følelse af utryghed og ensomhed. Unge vil håndtere disse forandringer i det sociale liv forskelligt, men størstedelen vil efter en periode genfinde trygheden og opbygge sociale relationer, der kan tilfredsstille deres behov (Cutrona, 1982). Andre unge vil være ensomme over en længerevarende periode og synes at have risiko for at ende i en vedvarende tilstand, som påvirker deres liv på forskellige uhensigtsmæssige måder. Vedvarende ensomhed øger bl.a. risikoen for depression og fysisk sygdom (Vanhalst, Klimstra, Luyckx, Scholte, Engels & Goosens, 2012; Hawkey & Cacioppo, 2011) og er et alvorligt problem, som kan gribe ind i den unges udvikling på forskellige uhensigtsmæssige måder (Heinrich & Gullone, 2006). I dette perspektiv bliver unges ensomhed et problem, som vi bør forsøge at forebygge.



Efter afslutning af folkeskolen fortsætter de fleste danske unge på en ungdomsuddannelse. Mere end 60 % af disse unge tager én af følgende fire gymnasiale ungdomsuddannelser (ca. 46.000 elever årligt), som alle er adgangsgivende til videregående uddannelse: Studentereksamen (STX; 3-årig), Højere forberedelseseksamen (HF; 2-årig), Højere handelseksamen (HHX; 3-årig) og Højere teknisk eksamen (HTX; 3-årig). STX og HF er almendannende uddannelser, hvor største delen af danske gymnasieelever er indskrevet (73 % fordelt på 146 skoler), mens HHX og HTX er erhvervsrettede uddannelser, hvor ca. en fjerdedel af de danske gymnasieelever er indskrevet (27 % fordelt på 98 skoler; Danmarks Statistik, 2012; baseret på tal fra 2011; Undervisningsministeriet, 2012).

Gymnasiet er kendetegnet ved, at den unge placeres i et tilhørsforhold til en bestemt klassekonstellation, der rammesætter den unges umiddelbare sociale muligheder. Den unge foræres dermed nogle givne og oplagte interaktionsmuligheder, men afgrænses også i nogen grad fra andre. For de unge, der har modet til at opsøge nye venskaber og fællesskaber, kan gymnasiet fungere som et tag selv-bord af muligheder – både i klassen og i andre sammenhænge. For andre unge, der ikke har samme mod og overskud, vil der dog i mindre grad være tale om et selvstændigt til- og fravalg af relationer. Disse unge er fremdeles afhængige af et socialt tilhørsforhold til den klasse, de automatisk indgår i (Lasgaard & Kristensen, 2009). Derfor kan forebyggelsesindsatser rettet mod ensomhed med fordel tilsigte at skabe et inkluderende og rummeligt klassemiljø.

Endvidere har unge, der begynder i gymnasiet, forskellige forudsætninger for at blive integreret og accepteret i deres nye miljø. Nogle elever har positive erfaringer med klassemiljø, venskaber og egen faglig formåen, mens andre har negative erfaringer; eksempelvis som følge af mobning eller indlæringsvanskeligheder. Mange bor relativt tæt på deres uddannelse og har gode muligheder for at blive en del af det lokale miljø, mens andre må rejse langt for at komme i skole. Tilsvarende kommer en del unge fra familier med gode socioøkonomiske vilkår, mens andre ikke gør. Denne type personlige, sociale og kulturelle forhold kan influere studiestarten – og skoleforløbet i det hele taget – på forskellige måder. Samtidig har traditioner, elevsammensætning og pædagogisk praksis en væsentlig betydning for, hvordan den enkelte institution modtager og håndterer nye elever, herunder i hvor høj grad man prioriterer forskellige konkrete aktiviteter. Studiestartsforløbet i Netwerk er et struktureret program, der skal bidrage til at sikre en tryk start, fremme en stærk klassekultur og samtidig forebygge ensomhed i gymnasieskolen.

Netwerk – program ved studiestart

Netwerk består af to dele – en forebyggelsesdel, som er centreret omkring studiestarten, og en afhjælpningsdel, som pågår hele året. Denne evaluering belyser kun forebyggelsesdelen; afhjælpningsdelen blev sat i gang november 2012. Forebyggelsesdelen er organiseret som et studiestartsforløb ved overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse og forløber sideløbende med undervisning den første del af 1.g. I det følgende præsenteres forløbets struktur og elementer. Beskrivelsen er baseret på tilhørende baggrundsmaterialer, herunder lærervejledning (Ventilen, 2012) og lærer- og elevmaterialer på projektets hjemmeside (www.projektnetwerk.dk).

Studiestartsforløbet består af 6 lektioner (2 dobbeltlektioner og 2 enkeltlektioner), en stiløvelse samt en opfølgingslektion. Lektioner og øvelser udgør et struktureret forløb, hvor elementerne bygger oven på og understøtter hinanden. Overordnet tilsigter forløbet at skabe gode klassefællesskaber og sikre, at alle har det godt i klassen. Samtidig tilsigter forløbet at give eleverne viden om trivsel og mistrivsel samt sænke grænsen for, hvornår man søger hjælp. Tabel 1 giver et overblik over forløbet og de forskellige lektioner og elementer. I det følgende beskrives lektionerne og deres indhold nærmere.

Tabel 1: Lektionsplan

Aktivitet	Indhold	Formål
Studiestart		
Lektion 1: Introduktion, makkerskabsgrupper og -netværk (45 min.)	Introduktion til program. Etablering af makkerskabsgrupper og -netværk. Øvelse.	At eleverne bliver introduceret til programmet. At eleverne oplever, at skolen har fokus på social trivsel. At eleverne bliver opmærksomme på, hvad der kendetegner en god klassekammerat. At eleverne følger et medansvar for hinanden og især for deres makker/makkerskabsnetværk.
1.-3. uge efter studiestart		
Lektion 2: Unge trivsel og mistrivsel (2x45 min.)	Oplæg om unges trivsel. Øvelse på baggrund af oplæg ("Når jeg siger-øvelse").	At eleverne lærer om trivsel/mistrivsel. At eleverne lærer om ensomhed. At eleverne bliver opmærksomme på vigtigheden af at tage vare på sig selv og hinanden samt at søge hjælp, når det er nødvendigt. At eleverne forstår, at det er helt normalt at opleve problemer og pres.
Lektion 3: Hjælpe-muligheder (45 min.)	Oplæg om det vigtige i at søge hjælp. Hjælpesøgningsøvelse. Oprettelse af henvisningsmappe.	At vise eleverne, at der er mange muligheder for at få hjælp, hvis man mistrives eller har et problem. At gøre det legitimt for eleverne at opsøge hjælp. At gøre eleverne i stand til selv at kunne finde hjælp, hvis de oplever, at de selv eller en klassekammerat mistrives.
Lektion 4: Klassekultur (2x45 min.)	Oplæg om klassekultur. Videocases og diskussion i makkerskabsnetværk. Formulering af klassekontrakt.	At afstemme elevernes forventninger til klassekulturen. At eleverne skaber en klassekultur, hvor alle føler sig inkluderet. At give eleverne nogle konkrete redskaber og aftaler, som kan understøtte klassekulturen, via formuleringen af en klassekontrakt.
Mellem studiestart og efterårsferien		
Stiløvelse	En personlig refleksionsøvelse.	At skabe mulighed for personlig refleksion. At give eleverne mulighed for at reflektere over deres forståelse af trivsel og mistrivsel. At øge mængden af viden, eleverne tilegner sig om trivsel og mistrivsel.
Ugen før efterårsferien		
Lektion 5: Opfølgning (45 min.)	Præsentation af pointer fra stile. Diskussion i grupper. Opsamling og beslutning om, hvad der skal gøres fremover.	At følge op på centrale pointer fra stiløvelsen. At sikre sig, at tiltagene virker efter hensigten. At fastholde elevernes interesse for klassens trivsel. At skabe mulighed for italesættelse af eventuelle problemer i klassen. At justere metoderne fremadrettet.

■ Lektion 1: Præsentation og makkerskabsgrupper

Denne lektion afholdes ved studiestart og, ideelt set, første skoledag. Den består af et læreroplæg, hvor projektet og makkerskabsgrupperne præsenteres. I læreroplægget understreges det, at projektet handler om at skabe trivsel og et godt klassefællesskab for alle. Desuden informeres eleverne om forløbet og de forskellige elementer, herunder hvorfor, det er vigtigt, og hvor meget, det kommer til at fylde i deres hverdag. Herefter laver eleverne øvelser i de nyetablerede makkerskabsgrupper.

En makkerskabsgruppe består af to elever, som på forhånd er sat sammen af læreren. De er dannet tilfældigt, dog består en gruppe som udgangspunkt af elever af samme køn. I disse små grupper har eleverne særlige opgaver over for hinanden. De skal bl.a. sidde ved siden af hinanden i klassen, være opmærksomme på, om deres makker trives, skrive eller ringe til makkeren ved dennes fravær samt arbejde sammen med makkeren ved gruppearbejde.

I denne første lektion sætter eleverne sig sammen i makkerskabsgrupperne og laver en præsentationsøvelse, hvor de på skift interviewer hinanden og udveksler mailadresser og telefonnumre.

Makkerskabsgrupperne er endvidere sat sammen to og to i makkerskabsnetværk, der danner firemandsgrupper. Dette gør, at makkerskabsgrupperne er mindre sårbare, f.eks. ved fravær eller frafald, og giver mulighed for gruppearbejde i på forhånd definerede større grupper. Idéen med makkerskabsgrupperne og makkerskabsnetværkene er at skabe små fællesskaber i det store klassefællesskab. Da eleverne på forhånd ved, hvem de skal sidde ved siden af og samarbejde med, skabes forhåbentlig en tryghed, som er god i den første ofte forvirrende tid på en ungdomsuddannelse.



I læreroplægget understreges det, at det ikke er formålet, at man skal blive nære venner med sin makker, men at man lærer at være en god kollega eller klassekammerat ved f.eks. at være opmærksom, og hjælpe og støtte makkeren, hvis der er behov for det. Eftersom grupperne er tilfældigt sammensat, vil eleverne muligvis komme i gruppe, og dermed kontakt, med klassekammerater, de ellers ikke ville have opsøgt. Dette antages at kunne bidrage til at skabe et bedre miljø og sammenhold i klassen.

Som udgangspunkt anbefales det, at eleverne er i deres makkerskabsgruppe i en måned, hvorefter der i klassen diskuteres fordele og ulemper ved ordningen, forslag til ændringer osv. Endvidere rekonstrueres grupperne ved samme anledning, således at eleverne får en ny makker og et nyt netværk. Efter efterårsferien er det op til klassen at beslutte, om de ønsker at fortsætte med makkerskabsgrupperne.

■ Lektion 2: Unges trivsel og mistrivsel

Mange evidensbaserede forebyggelsesprogrammer, som er rettet mod skoleklasser (f.eks. Andersen & Nord, 2010; Cusimano & Sameem, 2011), indeholder psykoedukative elementer, der har til formål at øge forståelse for og genkendelse af konkrete problemer. Den anden lektion i forløbet er et eksempel på et sådant element. Lektionen består af et læreroplæg vedrørende trivsel og mistrivsel blandt unge. På projektets hjemmeside har lærerne adgang til et forslag til et oplæg. I det tilhørende materiale fremgår en række punkter, som læreren bør komme ind på, hvis denne vælger at lave sit eget oplæg. Udover oplægget indgår en øvelse, som eleverne skal lave i deres makkerskabsnetværk, samt en opsamling på klassen.

I oplægget indgår følgende hovedpointer: a) At langt de fleste unge har det godt og er glade for livet, b) At unge, der trives, også kan have problemer eller opleve at være under pres, c) At sociale relationer har betydning for trivsel, og d) At det er vigtigt at tage fat om problemer, da de ellers kan vokse sig store og dermed blive svære at løse.

Af materialet på hjemmesiden fremgår endvidere resultater fra diverse undersøgelser omhandlende mistrivsel samt en liste over risikofaktorer ift. ensomhed. Oplægget, hvad enten læreren udarbejder sit eget eller anvender standardoplægget fra hjemmesiden, har til formål at give eleverne viden om trivsel og mistrivsel og sætte en ramme for senere diskussioner. I forbindelse med oplægget vises en film fra DR Tværs, hvor en pige fortæller, hvordan hun føler sig ensom i sin gymnasieklasse.

Efter oplægget skal eleverne i deres makkerskabsnetværk lave en øvelse (betegnet "Når jeg siger..."-øvelsen). I øvelsen præsenteres eleverne for en række udsagn, som de skal diskutere i makkerskabsnetværkene. Eksempler på udsagn er: "man har selv ansvar for at blive en del af klassen", "det er et tegn på svaghed, hvis man skal have hjælp fra andre", og "det er flovt ikke at have venner". Efter øvelsen er der opsamling i plenum.

■ Lektion 3: Hjælpemuligheder

Den tredje lektion handler om muligheden for og vigtigheden i at søge hjælp. Målet med lektionen er at vise eleverne, hvor mange muligheder, der er for at få hjælp, samt at gøre dem i stand til at finde hjælp til sig selv eller andre. I forlængelse af de forudgående lektioner holder læreren i denne lektion et oplæg om hjælpemuligheder. Tilsvarende oplægget om trivsel og mistrivsel foreligger der et standardoplæg på Netwerks hjemmeside, men læreren kan også vælge at designe sit eget oplæg, omend der også i denne lektion er en række punkter, der skal belyses. Disse inkluderer vigtigheden i at søge hjælp samt hvor man kan finde hjælp, både på skolen og uden for skolen. Læreren har endvidere til opgave at understrege, at det er helt normalt og i orden at have brug for hjælp, hvis noget er svært, samt vigtigheden i at være opmærksomme på hinandens trivsel.

Efter oplægget skal eleverne – igen i deres makkerskabsnetværk – finde frem til konkrete tilbud, der retter sig mod forskellige problematikker. Dette sker på baggrund af videocases og artikler, der beskriver forskellige unge, som har det svært. Et eksempel på en case er en pige, som i gymnasiet kæmper med ensomhed, hvilket hænger sammen med, at hun er blevet mobbet i folkeskolen og derfor er blevet indesluttet. I slutningen af lektionen samles besvarelsene ind, og læreren samler dem i en mappe, som er tilgængelig for eleverne – enten i papirform eller på klassens eller skolens intranet. Formålet er, at eleverne hermed har nem adgang til forskellige tilbud hvis de selv eller en klassekammerat i løbet af gymnasietiden får brug for hjælp. Samtidig får de erfaring med at søge hjælp og øget kendskab til eksisterende tilbud.

■ Lektion 4: Klassekultur

Den fjerde lektion handler om klassekultur og tilsigter en diskussion omkring, *hvad* klassekultur er, *hvorfor* klassekultur er vigtig samt *hvordan* der skabes et miljø i klas-

sen, hvor alle er en del af fællesskabet. Med klassekultur henvises bl.a. til normer, håndtering af uenigheder, sociale arrangementer samt sprogbrug.

Lektionen har baggrund i den tese, at fælles sociale spilleregler er fremmende for en sund klassekultur, hvor der er plads til alle. Der indledes med et læreroplæg, som bl.a. skal omhandle, hvorledes faglig formåen og social trivsel ofte går hånd i hånd. Efter det indledende oplæg skal eleverne lave en øvelse i deres makkerskabsgrupper. Øvelsen går ud på at se en række videocases og herefter besvare en række spørgsmål til hver case; f.eks. "Hvad var for mig den væsentligste pointe i filmen?", "Hvad ville jeg have ønsket, hvis jeg var fortælleren i filmen?" og "Hvad kan vi tage med fra denne diskussion for at styrke fællesskabet i vores klasse?"

I videoerne møder eleverne unge fra Ventilens mødesteder, som har erfaringer med at gå på en ungdomsuddannelse. De fortæller deres historier, som bl.a. omhandler ensomhed. Et eksempel er en dreng, som møder op til en klassefest, hvor han bliver bedt om at gå, fordi han ikke er inviteret. Et andet eksempel omhandler en pige, som i en periode isolerer sig på grund af personlige problemer og derefter ikke kan komme ind i klassens sociale fællesskab. På den baggrund diskuterer eleverne, hvordan de ønsker, at deres klasse skal være, og de formulerer et sæt regler for, hvorledes de vil færdes socialt i klassen. Sidstnævnte skyldes en antagelse om, at en klassekontrakt forpligter eleverne til at følge de regler, de i fællesskab har lavet, samtidig

”Der var ingen, som sad alene i et hjørne og ikke turde sige noget.”

(Camilla, HF)

Eksempel på en klassekontrakt

Vi respekterer hinanden

- Vi lytter, når andre taler.
- Vi kommer til tiden – eller giver besked til vores makker, hvis vi er forsinket.
- Vi giver plads til forskellige holdninger.
- Vi diskuterer – men skændes ikke.
- Vi respekterer forskellighed.

Vi ønsker at lære noget

- Vi forbereder os til timerne
- Vi bakker hinanden op ved fremlæggelser og i gruppearbejde
- Vi sørger for, at alle, der ønsker det, kommer med i en gruppe.

Vi arbejder for, at alle har det sjovt

- Vi taler pænt til hinanden.
- Alle bliver inviteret med til arrangementer, der har noget med skolen at gøre – også hyggen før festerne på skolen.

Vi gør hver (mandag) morgen god

- Vi siger godmorgen til hinanden alle sammen.
- Vi husker hinandens fødselsdage og siger tillykke.
- Vi spørger til fravær.
- Vi bruger henvisningsappen.

Vi gør vores bedste for at holde kontrakten

- Hvis nogen glemmer et punkt, så skal de andre gøre opmærksom på det.
- Hvis et punkt konsekvent bliver glemt, kan man bede læreren om at tage det op.
- Hvis man ikke trives i klassen, eller man får mistanke om, at en anden ikke trives, skal man sige det til læreren.

med, at den giver et sæt konkrete redskaber og aftaler, som kan bruges til at sikre en god klassekultur. Klassekontrakten kan eksempelvis indeholde retningslinjer for det gode gruppearbejde og det sociale liv uden for klassen. Der findes i lærermaterialet et eksempel på en klassekontrakt (se nedenfor), men det er i princippet op til eleverne, hvad der skal fokuseres på i deres klasse og hvad de mener, er vigtigt at aftale, for at sikre en god kultur i netop deres klasse.

■ Stiløvelse

Med henblik på at give eleverne mulighed for individuelt at reflektere over studiestartsforløbet samt egen og andres trivsel og mistrivsel, er der efter den fjerde lektion indlagt en "stiløvelse". Stilen skrives med udgangspunkt i et skriftligt oplæg, som eleverne får udleveret. Dette består af artikeluddrag, som på forskellige måder omhandler trivsel og mistrivsel. I tilknytning hertil foreligger en række spørgsmål, som for eksempel "Hvad får teksterne dig til at tænke på ift. trivsel og mistrivsel?" og "Kan du genkende nogle af tankerne eller følelserne?". Formålet med øvelsen er at give eleverne mulighed for at arbejde med emnet ud fra et personligt perspektiv. Elever, der ikke ønsker at skrive noget personligt om emnet – eller ikke finder det relevant – kan behandle emnerne på et overordnet niveau.

Det fremgår ikke af lærervejledningen, hvilken form øvelsen skal have, om den bliver rettet og hvordan der bliver givet feedback. Læreren skal dog modtage stilopgaven. Det understreges imidlertid, at hvis nogle elever vælger at bruge stiløvelsen til at beskrive egne problemer, er det vigtigt, at læreren, efter behov, følger op på dette. Dette kan gøres ved at lægge op til en samtale (f.eks. i den skriftlige tilbagemelding). Efter at have gennemlæst stilene udvælger den ansvarlige lærer endvidere centrale pointer, som kan danne baggrund for den følgende lektion.

■ Lektion 5: Opfølgning

Som et sidste element i forløbet, er der indlagt en opfølgningslektion. Denne har til formål at følge op på de tiltag, der er sat i gang, og de elementer, som eleverne har været igennem, bl.a. makkerskabsgrupper og -netværk, klassekontrakt og stiløvelse. Lektionen giver samtidig mulighed for at evaluere den tid, der er gået, og diskutere, hvordan klassen ønsker at fremtiden skal være. Endelig skal lektionen medvirke til at understrege, at lærerne tager tiltagene og elevernes trivsel alvorligt.

Der er ikke fastsat en ramme for, hvorledes denne opfølgningslektion skal udformes. Ifølge lærervejledningen kan læreren vælge at gennemgå centrale pointer fra klassens stile og derved sammenfatte, hvad eleverne selv har skrevet om miljøet i deres klasse. Herefter kan eleverne i grupper diskutere forskellige emner med fokus på bl.a. fremtid, klassekultur, klassekontrakt og makkerskabsgrupper.



■ Seminar og materialer

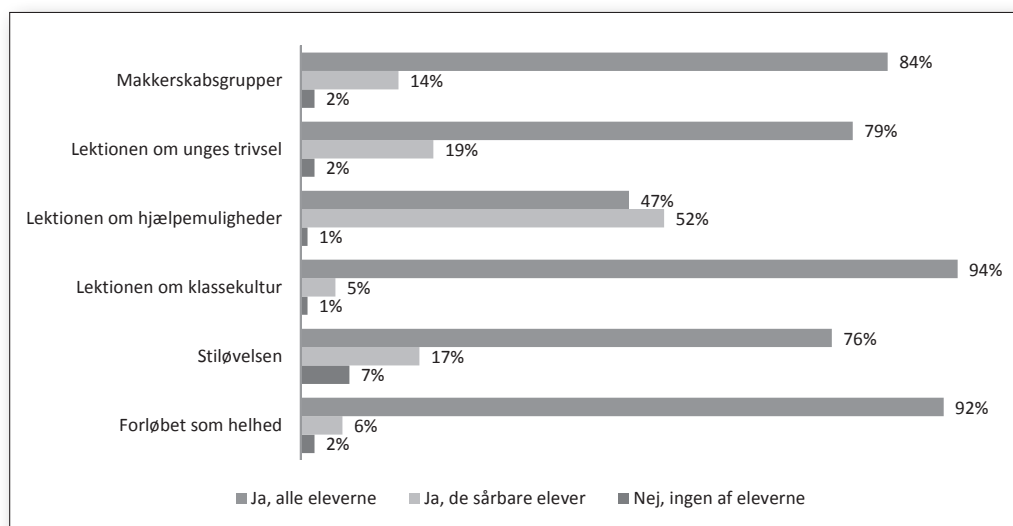
Et lærerseminar, en lærervejledning samt informationer på den tilhørende hjemmeside danner tilsammen grundlaget for studiestartsforløbet og giver lærerne mulighed for at tilegne sig den nødvendige viden inden projektets opstart og implementering af Netwerk.

Lærerseminar

I maj 2012 blev der afholdt fem seminarer – et i hver region – hvor i alt 250 lærere fra de 17 deltagende gymnasieskoler deltog. Lærerseminarerne varede hver 3 ½ time og havde til formål at introducere lærerne for Netwerks undervisningsmateriale samt bidrage med information om mistrivsel blandt unge (særligt ensomhed). Seminarerne indeholdte tre oplæg ('unge og ensomhed', 'Netwerk – forebyggelsesprogram' og 'at se, kontakte og hjælpe ensomme elever'). 172 deltagere (69 %) på de fem seminarer deltog i en kort skriftlig evaluering.

I denne angav 87 %, at seminaret havde klædt dem godt eller delvis godt på til at anvende metoderne i deres klasser. Endvidere tilkendegav mere end 90 % af deltagerne, at de fandt oplæggene på seminarerne relevante eller meget relevante. Adspurgte til Netwerks metoder, mente langt de fleste af deltagerne, som det fremgår af nedenstående tabel, at metoderne ville have en positiv virkning på alle elever og/eller de sårbare elever i deres klasse.

Tabel 2: Vurdering af positiv virkning på eleverne



Lærervejledningen

Lærervejledningen, som findes på projektets hjemmeside, indeholder et indledende afsnit om ensomhed og ensomme unge samt grundantagelserne bag metoderne i forløbet. Herefter følger en beskrivelse af lektionsplanens elementer. For hver lektion eller øvelse præsenteres målet med lektionen/øvelsen, baggrund, fremgangsmåde samt hvad man, som lærer, skal være særligt opmærksom på i forbindelse med lektionen/øvelsen.

Vejledningen indeholder også et overblik over forløbet med angivelse af tidsforbrug til forberedelse og de enkelte øvelser, samt hvor de tidsmæssigt er placeret i forløbet. Endvidere indgår en referenceliste med den litteratur, der er inddraget i udviklingen af Netwerk og udformningen af lærervejledningen samt en oversigt over nationale henvisningsmuligheder og tilbud til unge.

Hjemmesiden

På Netwerks hjemmeside (www.projektnetwerk.dk) kan lærere og elever finde yderligere informationer. Siden er opdelt i en lærer- og en elevdel. Både lærer- og elevdelen kræver et login.

På lærersiden ligger lærervejledningen tilgængelig som pdf sammen med øvrige materialer til brug i undervisningen (ark til øvelser, PowerPoint-præsentationer til oplæg mv.). Der ligger desuden links til videoer på Danmarks Radios Tværportal (www.dr.dk/tvaers), som kan bruges i lektionerne.

Tilsvarende har eleverne på deres del af siden adgang til de dokumenter og informationer, de skal bruge til at løse de forskellige opgaver, samt artikler og videoer, der bruges som oplæg til diskussion. Der er også links og information om hjælpemuligheder og mulighed for at uploade stiløvelsen.

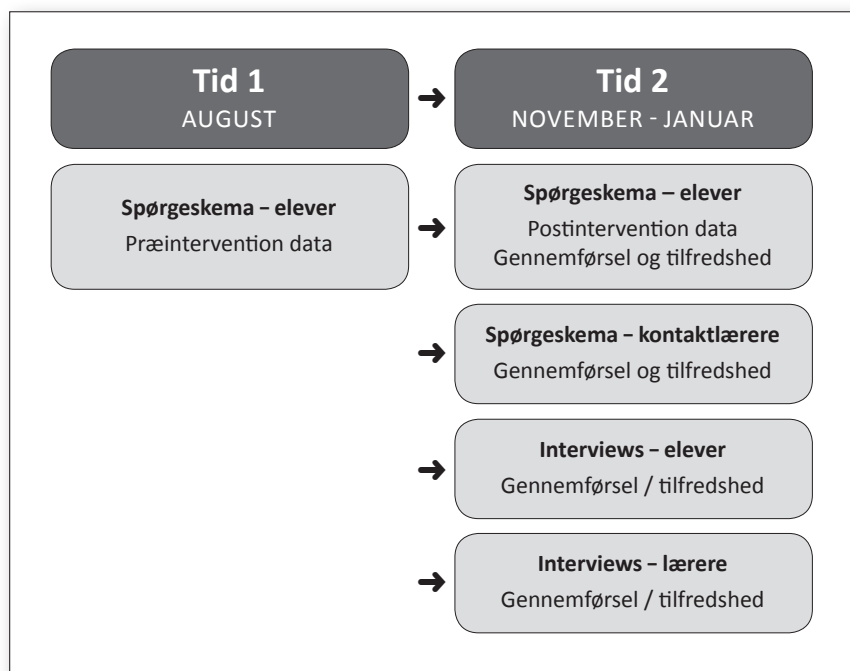
Design

Evalueringen af Netwerks studiestartsprogram har flere formål. Et centralt formål med evalueringen er at belyse både elevernes og lærernes oplevelse af programmet. Dernæst har det, som led i evalueringen og udviklingen af projektet, været væsentligt at undersøge dels, om det er lykkedes at gennemføre projektet som tiltænkt, og dels elevernes og lærernes tilfredshed med Netwerk, herunder deres syn på de konkrete metoder, der har været anvendt. Dette er fokus i indeværende rapport (spor 1). Endelig har evalueringen til formål at vurdere Netwerks effekt på de involverede elever, hvilket som nævnt belyses i en senere udgivelse (spor 2).



Med henblik på ovenstående er der foretaget en omfattende dataindsamling i form af spørgeskemaundersøgelser og interviews med henholdsvis elever og lærere (se Figur 1). Således blev der, som led i evalueringen, indsamlet data ved studiestart (august; præintervention) og efter programmets gennemførelse (november-december; postintervention). Ved studiestart udfyldte udtrukne klasser (fra henholdsvis testskoler, som deltager i Netwerk, og kontrolskoler, som ikke deltager i projektet) et mindre spørgeskema og efter efterårsferien fulgte et mere omfattende spørgeskema. Endvidere fik kontaktlærere, der havde været tilknyttet de involverede klasser, tilsendt et mindre spørgeskema efter efterårsferien. Efterfølgende blev udvalgte elever og lærere interviewet. Denne rapport vedrørende gennemførlighed og tilfredshed baserer sig primært på data indsamlet efter studiestartsforløbet (postintervention) og inddrager ikke data indsamlet i kontrolklasser.

Figur 1: Dataindsamling



Spørgeskemaundersøgelse – elever

■ Udvælgelsen af skoler

Med henblik på at sikre evalueringen af Netwerk en høj validitet blev det tilstræbt, at deltagerne på testskoler og kontrolskoler udgjorde et repræsentativt udsnit af danske gymnasieelever. I den eksisterende udenlandske forskning anvendes typisk tilfældigt udvalgte grupper af unge, der er umiddelbart tilgængelige for forskere, snarere end grupper, der er nogenlunde repræsentative for den undersøgte population (Heinrich & Gullone, 2006). Heri ligger en risiko for, at resultaterne kun er gyldige for netop den gruppe, som er blevet undersøgt. Der ses således et generelt behov for repræsentative studier, hvor deltagere udvælges på tværs af forhold som geografi og uddannelsestype.

Som led i udvælgelsen af skoler blev alle relevante danske institutioner identificeret og nummereret på baggrund af deres optræden i undervisningsministeriets databaser over almene- og erhvervsgymnasiale uddannelser (Undervisningsministeriet, 2012). Med henblik på at opnå en tilfredsstillende geografisk spredning blev skolerne opdelt i fem områder (svarende til de fem regioner) og antallet af deltagende skoler fra hver region blev vægtet, svarende til de enkelte områders samlede elevantal på de almene – og erhvervsgymnasiale uddannelser (Danmarks Statistik, 2012; baseret på tal fra 2011). Tilsvarende blev de deltagende skoler vægtet mhp. at opnå en tilfredsstillende fordeling mellem institutioner med almengymnasiale uddannelser (STX; HF) og institutioner med erhvervsrettede uddannelser (HHX; HTX). På landsplan inkluderedes henholdsvis 26 institutioner med almengymnasiale uddannelser og 9 institutioner med erhvervsgymnasiale uddannelser, svarende til fordelingen på landsplan (Danmarks Statistik, 2012; baseret på tal fra 2011; Undervisningsministeriet, 2012). De udvalgte skoler blev kontaktet per post og dernæst telefon.

”Jeg fik et rigtig godt forhold til dem og lærte dem ligesom at kende og fik nye kontakter. Nye venner. Nye informationer. Ny viden om alt muligt.”

(Anton, STX)

Samlet set øger ovennævnte udvælgelseskriterier sandsynligheden for, at deltagerne i evalueringen udgør et repræsentativt udsnit af danske gymnasieelever. Endvidere giver det grundlag for at vurdere, om bl.a. uddannelsestype har betydning for tilfredshed og udbyttet af projektet.

■ Dataindsamling

Spørgeskemaerne (beskrevet nedenfor) blev afprøvet i to pilotstudier med deltagelse af elever fra i alt ni forskellige klasser, fordelt på tre forskellige skoler. I maj 2012 blev spørgeskemaet (tid 1; præintervention) afprøvet i en elektronisk version i fire klasser, fordelt på to institutioner. Derudover blev det opfølgende spørgeskema (tid 2; postintervention) afprøvet i papirversion i september 2012 i fem klasser, ligeledes fordelt på to institutioner. Eleverne blev i begge studier (maj og september) opfordret til at give mundtlig og/eller skriftlig feedback på spørgeskemaet, bl.a. i henhold til forståelsesproblemer, længde og layout. Dette gav anledning til forskellige tilpasninger og bekræftede samtidig, at spørgeskemaerne fungerede efter hensigten. Det første pilotstudie dokumenterede endvidere forskellige vanskeligheder forbundet med elektronisk dataindsamling, hvorfor papirskemaer blev anvendt i den endelige evaluering.

Udfyldelsen af spørgeskemaerne i klasserne blev tilrettelagt og varetaget af de tilknyttede lærere. Skemaerne indeholdt en række personlige spørgsmål, hvorfor det var særligt vigtigt at sikre anonymitet samt diskretion ved besvarelsen. Med henblik på dette blev den ansvarlige lærer instrueret i at være til stede, sikre passende afstand mellem eleverne samt sikre arbejdsro og mulighed for hjælp under udfyldelsen af spørgeskemaerne. Eleverne blev samtidig opfordret til at udvise respekt for deres kammeraters personlige svar, ligesom det blev understreget over for eleverne, at deltagelse var frivillig og at svar var anonyme og udelukkende tilgængelige i evaluerings- og forskningsmæssigt øjemed.

■ Deltagere

801 elever fra 17 testskoler deltog i spørgeskemaundersøgelsen ved studiestart (Tid 1). 56 % af deltagerne på testskolerne var piger, mens 44 % var drenge. De unge var gennemsnitligt 17,2 år og heraf var 86 % mellem 15 og 18 år (variationsbredde: 15-38 år). 93 % af eleverne var af dansk herkomst.

648 elever besvarede det omfattende spørgeskema efter Networks gennemførelse (Tid 2). Frafaldsprocenten var 19 %, hvilket svarer til det forventede. De elever, som ikke besvarede spørgeskemaet ved Tid 2, var enten fraværende på dagen (sygdom, rejse, udeblivelse mv.) eller helt stoppet i klassen. Ved den anden dataindsamling var 57 % af deltagerne piger, mens 43 % var drenge. De unge var gennemsnitligt 17,1 år og heraf var 88 % mellem 15 og 18 år (variationsbredde: 15-34 år). 95 % af eleverne var af dansk herkomst.

Deltagernes køn, alder og herkomst er i overensstemmelse med de generelle karakteristika for danske gymnasieelever (Danmarks Statistik, 2013, baseret på tal fra 2011). Undersøgelsens deltagere er derfor på forskellige parametre repræsentative for danske gymnasieelever på første årgang.

■ Spørgeskema

Spørgeskemaet, som blev anvendt ved studiestart (tid 1), var sammensat af en række standardiserede måleredskaber (tests), der tilsigter at afdække ensomhed, trivsel og andre psykosociale forhold, samt spørgsmål, der belyser viden om ensomhed/trivsel ved studiestart. Derudover indeholdt skemaet en række enkeltspørgsmål vedrørende demografiske forhold. Spørgeskemaet blev desuden indledt af en tekst, der beskrev undersøgelsens formål og gav instruktioner om, hvordan skemaet skulle udfyldes. Spørgeskemaet, som blev anvendt efter studiestartsforløbet (tid 2), indeholdt de samme spørgsmål og instruktioner, som skemaet ved studiestart (tid 1). Desuden indgik yderligere spørgsmål vedrørende trivsel samt spørgsmål vedrørende klassekultur og skolemiljø. Endvidere indeholdt spørgeskemaet en række spørgsmål vedrørende Netwerk, der danner baggrund for den kvantitative evaluering af elevernes tilfredshed og gennemførsel af projektet. Eleverne angav desuden en kode ved tid 1 og tid 2 mhp. sammenparring af spørgeskemaerne. Nedenstående beskrives de dele af spørgeskemaet, som har relevans for denne rapports analyse (spor 1).

Evaluering af Netwerk

Med henblik på at evaluere metoderne, som indgår i studiestartsforløbet, blev der udarbejdet 24 udsagn, hvortil eleverne skulle angive, om de var meget enige, enige, uenige eller meget uenige. Desuden var det muligt at angive, hvis man ikke havde deltaget i den konkrete aktivitet.

Udsagnene vedrører metoderne i forløbet og har primært til formål at belyse elevernes tilfredshed, herunder om de konkrete lektioner og øvelser var interessante og meningsfulde (F.eks. "Lektionen om hjælpemuligheder var interessant"). Endvidere indgik udsagn, der belyste, om eleverne vurderede, at metoderne havde haft en positiv indvirkning på klassens kultur og sammenhold (F.eks. "Samtalerne om klassekultur har haft en positiv betydning for det sociale liv i klassen").

Med henblik på yderligere evaluering af elevernes tilfredshed indgik desuden en række spørgsmål, der belyser om eleverne vil anbefale, at projektet, og de forskellige

metoder deri, bliver anvendt ved studiestart det følgende år (ja/nej). Endelig skulle eleverne vurdere, om forløbet havde gjort det tryggere/lettere at starte på deres uddannelse (ja/nej).

Ensomhed

I spørgeskemaet indgik to standardiserede ensomhedsmål, som i de følgende analyser anvendes mhp. at belyse sammenhænge mellem ensomhed og tilfredshed med Netwerk.

UCLA Loneliness Scale (Russell, 1996; Lasgaard, 2007; UCLA) er det mest anvendte og anerkendte instrument inden for forskning i ensomhed. I spørgeskemaet spørges ikke til specifikke sociale domæner og relationer, men derimod generelt til ensomhed (f.eks. "Hvor ofte føler du dig udenfor?"). Studier, der har sammenlignet UCLA med andre ensomhedsmål peger dog på, at unge har tendens til at tænke på deres vennerelationer, når de spørges på denne generelle måde (Goossens et al., 2009.). Reliabiliteten i dette studie er tilfredsstillende med en Cronbach's Alpha på .89 ved Tid 1 og .91 ved Tid 2. En høj score på UCLA indikerer, at svarpersonen er ensom.

■ Resultater

Gennemførlighed

Adspurgte vedrørende deres deltagelse i programmets lektioner og øvelser, er det kun få elever (<1 % - 10 %), der angiver, at de ikke har deltaget i projektets lektioner og øvelser (se Tabel 3). Dette er meget tilfredsstillende og bevidner om, at lærerne i vid udstrækning har gennemført programmet som tiltænkt. Dette forhold bekræftes ligeledes af resultater fra en spørgeskemaundersøgelse med lærere (se nedenfor). At enkelte elever ikke har deltaget i konkrete elementer skyldes dels almindeligt fravær, dels at nogle lærere ikke har gennemført enkeltstående programelementer. Ovenstående fund bør imidlertid fortolkes med forsigtighed, da der er en vis usikkerhed forbundet med at stille spørgsmål vedrørende elevernes deltagelse i en række forskellige aktiviteter, der er blevet afviklet over en længere periode.

Evalueringen af 'Netværk ud i livet' pegede på, at nogle lærere ikke formåede at gennemføre eller fastholde brugen af makkerskabsgrupper i de involverede klasser (Lasgaard, Karstoft & Bramsen, 2012). Derfor blev materialet efterfølgende revideret mhp. at løse dette problem. Denne revision synes at være lykkedes. Således angiver

86 % af eleverne, at makkerskabsgrupperne er blevet brugt. Den konkrete brug af makkerskabsgrupper uddybes senere i rapporten.

Tabel 3: Elevernes deltagelse

Metode	Manglende deltagelse (%)
Makkerskabsgrupper	<1 %
Diskussion om klassekultur	1 %
Klassekontrakt	5 %
Oplæg om unges trivsel	3 %
Videocases	10 %
Oplæg om hjælpemuligheder	9 %
Udarbejdelse af henvisningsmappe	20 %

Tilfredshed – metoderne

Elevernes evaluering af Netwerk er overvejende positiv. Godt 7 ud af 10 elever vurderer, at Netwerk har gjort det tryggere/lettere at starte på deres skole, mens godt 8 ud af 10 elever anbefaler, at Netwerk indgår i studiestartsperioden næste år. Endvidere anbefaler et flertal af eleverne, at de konkrete metoder indgår i studiestartsforløbet det følgende år (se Tabel 4). Der ses dog en variation i elevernes tilfredshed med de enkelte lektioner og øvelser.

Hele 83 % af eleverne anbefaler, at makkerskabsgrupper og makkerskabsnetværk indgår i studiestartsperioden for 1.g'ere det følgende år. Endvidere angiver 76 %, at makkerskabsgrupperne har hjulpet dem til at føle sig trygge i klassen, mens 78 % angiver, at makkerskabsnetværkene har haft en positiv betydning for sammenholdet i klassen. Desuden ønsker henholdsvis 56 % og 60 % af eleverne at fortsætte med henholdsvis makkerskabsgrupper og -netværk efter efterårsferien (afslutningen af studiestartsforløbet).

” Jeg kom i en gruppe, hvor mig og min makker ikke kunne særlig godt sammen, og så er det meget at være sammen i en hel måned, når man sidder lige ved siden af hinanden. ”

(Marie, STX)

Hvad angår oplæggene om unges trivsel og hjælpemuligheder, anbefaler henholdsvis 73 % og 74 % af eleverne, at disse fortsat indgår i programmet, ligesom henholdsvis 70 % og 60 % af eleverne angiver, at de fandt oplæggene interessante. Endvidere skal det fremhæves, at 79 % og 78 % angiver, at lektionen om hjælpemuligheder gav dem viden om, hvad man skal gøre og hvor man henvende sig, hvis man selv eller en klassekammerat har brug for hjælp. Det er imidlertid kun cirka halvdelen af eleverne, der angiver, at oplægget om unges trivsel gav dem ny viden (56 %) og at henvisningsmappen er brugbar (49 %).

Adspurgte til konkrete øvelser, angiver 76 % af eleverne, at 'Når jeg siger...'-øvelsen var en god måde at få klassen til at reflektere over trivsel og mistrivsel på, ligesom 77 % af eleverne er enige i, at videocasene var et godt udgangspunkt for samtale om den sociale trivsel i klassen.

Endvidere anbefaler langt hovedparten af eleverne (87 %) diskussionen om klassekultur, mens 67 % anbefaler, at diskussion fører til udarbejdelse af en klassekontrakt. I tråd hermed angiver 76 % af eleverne, at samtalerne om klassekultur har haft en positiv betydning for det sociale liv i klassen, ligesom 78 % mener, at samtalerne om klassekultur har gjort dem mere opmærksomme på, hvordan deres klassekammerater har det. Hvad angår klassekontrakten, angiver 69 % af eleverne, at klassekontrakten har haft en positiv betydning for klassekammeraternes indbyrdes opførsel.

Færrest anbefalinger får stiløvelsen, selvom 60 % af eleverne anbefaler denne. Samtidig angiver 72 % af eleverne, at stiløvelsen gav anledning til refleksion over indholdet i Netwerk. Endelig anbefaler 69 % af eleverne opfølgingslektionen.

Tabel 4: Anbefaling af Netwerk

Metode	Anbefaler	Anbefaler ikke
Netwerk (generelt)	82 %	18 %
Makkerskabsgrupper	83 %	17 %
Makkerskabsnetværk	83 %	17 %
Oplæg om unges trivsel	73 %	27 %
Oplæg om hjælpemuligheder	74 %	26 %
Diskussion af klassekultur	87 %	13 %
Klassekontrakt	67 %	33 %
Stiløvelse*	60 %	40 %
Opfølgingslektion	69 %	31 %

* N = 628

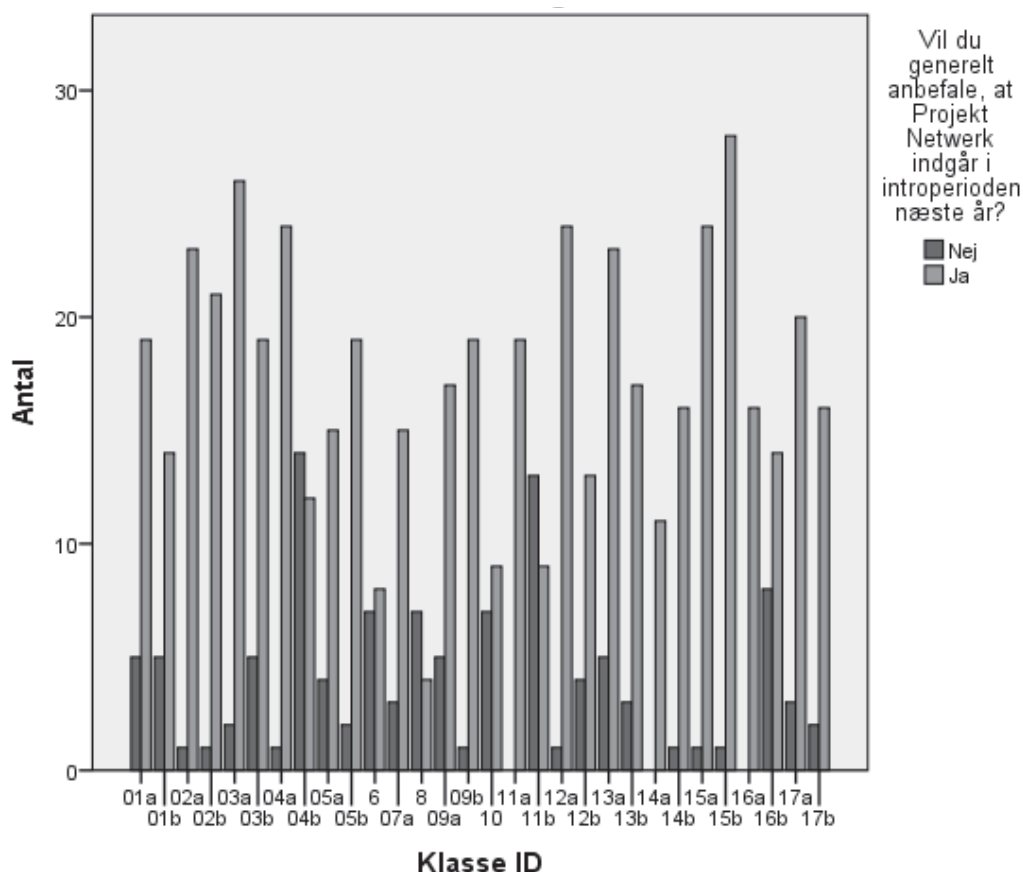
Tilfredshed – variation

Med henblik på at belyse variationer i tilfredshed blandt forskellige subgrupper er der foretaget en række supplerende analyser. Disse belyser, om køn, alder, uddannelsestype, afstand til skole, klasse og ensomhed (ved studiestart) har indflydelse på elevens vurdering af projektet. Som proxy for tilfredshed anvendes elevernes tilkendegivelse af, hvorvidt de anbefaler, at projektet og de forskellige metoder indgår i studiestartsperioden næste år.

Der ses generelt få forskelle i tilfredshed på tværs af sociodemografiske forhold. Således har deltagernes køn begrænset betydning for deres tilfredshed. Dog anbefaler signifikant flere piger end drenge oplægget om trivsel ($p < .05$). Der ses endvidere ingen signifikant forskel på tilfredsheden med projektet hos unge med traditionel gymnasiealder (15-18 år) og ældre elever (19 år +). Endvidere ses der ingen variation i elevernes tilfredshed på tværs af de forskellige uddannelsestyper (STX/HF versus HHX/HTX og STX versus HF). Dog anbefaler signifikant flere SDT/HF elever brug af opfølgingslektion, hvilket kan skyldes en statistisk tilfældighed ($p < .05$). Afstand til skole har ligeledes ikke betydning for, om eleverne anbefaler projektet. Sammenfattende synes elevernes positive evaluering af studiestartsforløbet at være robust og uafhængig af en række baggrundsfaktorer.

Der ses imidlertid en stor variation i de enkelte klassers tilfredshed. Figur 2 viser fordelingen af elever som anbefaler Network (ja/nej) fordelt på 30 deltagende klasser. Som det fremgår, er der enkelte klasser, hvor mange elever ikke anbefaler projektet. Samtidig er der en del klasser, hvor alle og/eller stort set alle anbefaler projektet. Når 82 % af eleverne anbefaler Network, dækker det således over en betydelig variation af de deltagende klasser imellem.

Figur 2:



Om eleverne anbefaler projektet og dets metoder afhænger ikke af forekomsten af ensomhed ved studiestart (opgjort som henholdsvis a) totalscore på UCLA og b) UCLA score > gennemsnit + 1 standard afvigelse). Til gengæld er elevernes evaluering af Netværk interessant nok forbundet med forholdet mellem ensomhed ved studiestart og ensomhed efter studiestartsforløbet. Således rapporterer elever, der generelt ikke anbefaler Netværk, gennemsnitligt, at de er blevet lidt mere ensomme siden studiestart, mens de elever, der generelt anbefaler projektet, gennemsnitligt rapporterer, at de er blevet lidt mindre ensomme siden studiestart (Tid 2-Tid1; $p < .05$). Dette kan tyde på, at elevernes vurdering af Netværk er forbundet med, om de selv har profiteret af den konkrete intervention.

Interviews – elever

■ Metode

I november-december 2012 blev der foretaget fokusgruppeinterviews og individuelle interviews med elever fra udvalgte, deltagende skoler. Interviewene var semistrukturerede og blev foretaget på baggrund af en fastlagt spørgeguide.

Skolerne blev udvalgt således, at der i interviewene deltog et rimeligt antal elever fra de forskellige uddannelsesretninger (3 STX, 2 HF, 2 HHX og 1 HTX). Med henblik på rekruttering af deltagere blev der rettet henvendelse (per e-mail) til elever, der ved studiestart, i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen, havde tilkendegivet, at de kunne kontaktes mhp. et uddybende interview. I henvendelsen blev formålet med interviewet beskrevet, ligesom det blev understreget, at interviewet ikke ville omhandle deres personlige trivsel, men deres erfaringer med og oplevelse af projektet. I e-mailen til eleverne blev det yderligere understreget, at interviewet var frivilligt og at alt, der blev sagt, ville blive behandlet fortroligt. For at øge incitamentet for deltagelse, blev eleverne tilbudt slik og sodavand samt et gavekort (værdi 100 kr.) som belønning for deres deltagelse. Eleverne blev bedt om at svare tilbage, såfremt de ønskede at deltage, samt at vælge, om de helst ville interviewes alene eller i en gruppe. Samtidig blev der udsendt et informationsbrev til de berørte lærere.

”Jamen, jeg synes, det har været et rigtig godt projekt. Rigtig interessant. Nogen af de ting, som vi gjorde i projektet, det var ting, som vi gjorde i forvejen. Men projektet har været med til at opkvalificere de her ting.”

(René, HHX)

I alt deltog 60 elever i interviews (13 drenge, 47 piger). I ni fokusgruppeinterviews medvirkede fire til otte elever. Fem elever tilkendegav, at de ønskede at blive interviewet alene. Interviewene tog mellem 40 minutter og halvanden time, afhængigt af gruppedynamik og antal deltagere, og blev efterfølgende transskriberet. På enkelte skoler var der kun få elever, som reagerede på henvendelsen, hvorfor disse blev opfordret til at tage en klassekammerat med til interviewet. I forbindelse med de angivne citater er indsat uddannelsesretning samt et fiktivt navn.

Hovedfokus i spørgeguiden var elevernes oplevelse af og tilfredshed med metoderne og forløbet som helhed. Eleverne blev løbende opfordret til at uddybe deres svar. Endelig blev eleverne spurgt, om de troede, metoderne havde ændret noget og/eller haft indflydelse på det sociale miljø i klassen. Det blev i forbindelse med interviewene gentaget, at det var metoderne anvendt i Netwerk og elevernes erfaringer med disse, der var genstand for analyse, og altså ikke elevernes personlige trivsel.

■ Makkerskabsgrupper og makkerskabsnetværk

I det følgende præsenteres de interviewede elevers erfaringer med og vurdering af makkerskabsgrupper og makkerskabsnetværk.

*Der var ingen, som sad alene i et hjørne og ikke turde sige noget.
(Camilla, HF)*

De fleste interviewede elever giver, i tråd med spørgeskemaundersøgelsen, udtryk for, at de har været glade for makkerskabsgrupper og -netværk, særligt i de første par uger på skolen. De strukturelle tiltag (fast plads, fast makker og fast gruppe) og at man lærer en klassekammerat at kende fra første skoledag er, ifølge de fleste elever, med til at skabe tryghed i en stresset situation.

*Da jeg startede i klassen, kendte jeg ikke nogen overhovedet, så jeg synes, det var rigtig godt at vide, at her sidder jeg, og her sidder hun, og det er hende, jeg arbejder sammen med og kan snakke med her i starten.
(Julie, STX)*

Jeg var lettet over, at der endelig var et tidspunkt, hvor man ikke skulle anstrenge sig for at finde nogen at sidde med, men at man bare kunne sætte sig, og så havde man den gruppe. (Astrid, STX)

Flere elever giver endvidere udtryk for, at man ved studiestart skal være meget social og aktiv, hvorfor de rammer, som Netwerk skaber, er med til at give et pusterum. Særligt de elever, som ikke kendte nogen i forvejen, følte sig hjulpet. Samtidig fremhæver en del elever, at grupperne og netværkene bidrager til, at man hurtigt lærer forskellige elever at kende, samtidig med, at elever, der kender hinanden i forvejen (f.eks. fra folkeskolen), ikke så nemt grupperer sig og dermed lukker andre ude. Flere elever giver desuden udtryk for, at tiltagene har medvirket til, at de lærte elever at kende, som de sandsynligvis ikke selv havde valgt at opsøge, og at dette, i en del tilfælde, har været positivt og lærerigt.

Det hjalp i hvert fald mig. Der var nogen, som jeg havde et indtryk af fra starten – ud fra udseende eller rygte. De indtryk blev nedbrudt virkelig hurtigt, fordi man blev tvunget til at snakke med dem. De viste sig at være søde og slet ikke som jeg havde forestillet mig. (Amalie, STX)

Jeg var rigtig heldig at blive sat sammen med én, jeg ikke havde snakket så meget med. Det er rigtig rart at lære et nyt menneske at kende – og jeg synes i hvert fald, at man ret hurtigt bliver ret gode venner... Normalt, så ville jeg nok sætte mig sammen med nogen, der har de samme holdninger som mig. Det er også meget rart at sidde sammen med nogen, hvor man bliver udfordret – så man lærer fra sig og lærer noget nyt. (Jonas, STX)

Endelig nævner nogle elever, at makkerskabsgrupper og -netværk har dannet baggrund for forskellige tiltag uden for klasseværelset.

Man begyndte at snakke mere sammen og vi kommunikerede også en del mere over facebook o.l., hvis nu der var en fest eller måske én der inviterede de andre over. Det var en fordelene. (Niels, STX)

Jeg fik et rigtig godt forhold til dem og lærte ligesom dem at kende og fik nye kontakter. Nye venner. Nye informationer. Ny viden om alt muligt. Der var stor vidensdeling. Det åbnede nye døre i virkeligheden – uden at man skulle gøre ret meget for det. (Anton, STX)

Trods den generelt positive evaluering, er der nogle elever, som har negative erfaringer med makkerskabsgrupper og/eller netværk, hvilket typisk bunder i forskellige faglige ambitioner, samarbejdsvanskeligheder eller manglende stabilitet i grupper og/eller netværk. Desuden savner nogle elever at have mulighed for at opbygge flere eller selvvalgte kontakter og samarbejdsrelationer, f.eks. i forbindelse med gruppearbejde.

Jeg synes ikke, at det har været så godt. I det netværk jeg er i, er der nogen som jeg arbejder godt sammen med, og så er der nogen, der slet ikke er på samme niveau. Vi er bare forskellige steder ift. det, vi vil, f.eks. når vi skal fremlægge noget. (Christine, HHX)

Jeg kom i en gruppe, hvor mig og min makker ikke kunne særlig godt sammen, og så er det meget at være sammen i en hel måned, når man sidder lige ved siden af hinanden. (Marie, STX)

I tråd med ovenstående opfordrer en del elever til, at den periode, man er sammen med sin makker og sit netværk, forkortes, således at der hurtigere sker en omrokering.

De interviewede elever er ikke enige om, hvorvidt makkerskabsgrupperne og -netværkene har haft betydning for klassens sammenhold. Nogle vurderer, at tiltagene ikke har haft den store betydning for sammenholdet, mens andre mener, at de har haft en positiv indflydelse. De forskellige vurderinger af tiltagenes betydning ses først og fremmest på tværs af klasserne. I overensstemmelse med spørgeskemaundersøgelsen tyder interviewene således på, at elevernes tilfredshed hænger sammen med kontekstuelle forhold.

Jeg tror helt klart, det har haft betydning for sammenholdet. Jeg tror, det betød rigtig meget i starten, at man blev sat sammen med én som man ikke nødvendigvis passede så godt sammen med, men så lærer man jo alligevel personen at kende, og det er jo nogen super søde mennesker alle sammen, så selvfølgelig bliver man gode venner. Det tror jeg, har været rigtig godt. Jeg tror helt klart, at det har bundet vores klasse tættere sammen.
(Jonas, STX)

Jeg har faktisk tænkt over, hvis det ikke var der, om det så ville være anderledes. Men det tror jeg ikke. (Lisa, STX)

Endelig bemærker nogle elever, at makkersgrupper og -netværk især hjælper dem, der har det svært socialt.

Hvis man nu ikke har nogen at være i gruppe med, så tror jeg, at det er rigtig rart, at have en gruppe, som man kan holde sig til, så man ikke behøves at stå helt alene. (Mia, STX)

Der er selvfølgelig forskellige typer i alle klasser. Der er altid dem, som er super sociale og åbne lige fra starten. Så er der dem, der er lidt mere stille, som mig for eksempel. Typen, hvor der lige går en måned, til jeg ligesom føler mig tilpas. Netværksgrupperne hjalp mig rigtig meget til at komme ind og lære folk at kende. Helt klart. (Anton, STX)

■ Trivsel

Der er blandt de interviewede elever delte meninger om kvaliteten og relevansen af lektionen vedrørende trivsel. En del elever efterlyser et højere videns- og abstraktionsniveau på oplæg og cases, hvilket hænger sammen med, at mange oplever, at hele eller dele af stoffet er velkendt fra bl.a. folkeskolen.

Jeg synes godt, der kunne være lidt mere bid i. Jeg synes godt, der kunne have været noget mere viden. Nogle flere ting, som man ikke havde hørt før. (Michelle, STX)

Jeg tror, at folk her på gymnasiet er modne nok til, at vi ikke behøves at få banket det ind. (Jonas, STX)

Følgelig oplever en del elever denne lektion som uinteressant og langtrukken. Dette vedrører særligt den del af lektionen, som berører mobning. Der er dog også elever, der udtrykker tilfredshed med, at lektionen giver mulighed for at få kendt stof genopfrisket.

Jo mere, vi får det banket ind i knolden, jo bedre. For vi kan alle sammen sidde og være søde og sige, at det er almen høflighed – og det er det også for rigtig mange – men det er også rigtig let at glemme, at der er nogle mennesker, som har rigtig, rigtig svært ved helt basale sociale situationer. Hvor det er en kæmpe stor ting for dem at prøve at komme med i en samtale. Og det er virkelig godt, at man har om sådan noget, sådan at man ikke glemmer dem... (Olivia, STX)

I tråd med kritikken af, at lektionens niveau er for lavt, giver nogle elever udtryk for, at de behandlede problemer virker banale og at eleverne derfor føler sig talt ned til. Samtidig har nogle elever svært ved at identificere sig med lektionens oplæg og de anvendte cases – enten fordi de ikke synes, det har relevans for dem selv/personligt, eller fordi, de vurderer, at det ikke har relevans for nogen i klassen. På den baggrund finder nogle elever lektionen irrelevant.

Der er ikke nogen i vores klasse, der er ensomme... (Maria, STX)

Andre elever er positive over for oplægget og finder det tankevækkende. Samtidig angiver en del af disse elever, at lektionen har fået dem og resten af klassen til at være mere opmærksomme på hinanden. Endeligt angiver en del af de interviewede elever, at de ikke selv har brug for, at der sættes fokus på mistrivsel, men at det er vigtigt af hensyn til andre elever.

Jeg havde aldrig hørt noget om trivsel overhovedet. Så man fik noget information om, at hvis man har sådan nogle symptomer, så betyder det, at der er noget galt. Så jeg tror, at hvis vi så symptomerne, så ville vi have holdt øje med det. Nu så vi ikke nogle, men hvis vi havde set dem, så tror jeg, at vi ville have grebet dem. (Anton, STX)

Det kan jo være en, som man slet ikke regner med, har det sådan, for man kan slet ikke se det på personen. (Sophia, HHX)

Generelt er de fleste elever positive over for brugen af video-cases og de gennemførte interviews efterlader generelt det indtryk, at videoerne har givet eleverne anledning til overvejelser og debat om adfærd og socialt ansvar.

Jeg kan huske en (video –red) om ensomhed: en pige, hvor det virkede som om, at hun slet ikke prøvede på at gøre noget ved det, og det kom der en rigtig stor debat ud af – og det blev debatteret efter skole. (Niels, STX)

Det fik mig til at tænke på visse ting og det gør det stadig. Når jeg f.eks. ser en i klassen, som er helt alene... f.eks. en, jeg slet ikke har snakket med, snakkede jeg med her forleden. Og hun åbnede sig virkelig op... så det har hjulpet lidt, de der videoer, altså på mig. (Kamilla, HF)

Nogle elever oplever dog, at de anvendte eksempler/historier er langt fra deres virkelighed. Tilsvarende anfører en del elever, at lektionens fokus er for negativt og efterlyser historier med en mere positiv udgang. Samtidig efterspørger en del elever konkrete forslag til problemløsning.

Der måtte gerne have været en 'Happy ending' ... Måske ikke efter hvert videoklip, men måske bare efter ét af dem i hvert fald. Måske en succes-historie. 'Det her har jeg gjort for at komme ud af det.' De var alle sammen triste. (Katrine, STX)



Når det kommer til, hvad man egentlig skal gøre, hvis der er nogen, der er udenfor, så ved vi ikke hvad man skal gøre... det fik vi ikke at vide.
(Olivia, STX)

Eleverne efterspørger bl.a. helt konkrete sætninger, som man kan starte en samtale med. De er også meget optagede af, hvornår man kan tillade sig at blande sig i andres problemer og hvornår man f.eks. kan gå til læreren, hvis man har fået fortalt noget i fortrolighed af en klassekammerat.

■ Hjælpemuligheder

De gennemførte interviews indikerer, at lektionen vedrørende hjælpemuligheder har givet anledning til en del overvejelser og debat om, hvornår et problem er stort nok til, at man skal søge hjælp, samt hvorvidt og hvornår man skal reagere over for jævnaldrene, der viser tegn på, at de har det svært.

Det er tit svært at finde ud af, om personen har det dårligt, for tit er folk gode til at skjule deres følelser... det kan være svært at finde ud af, om en person egentlig har det dårligt, om man skal hjælpe eller ej. (Louisa, STX)

Endvidere giver mange elever udtryk for, at de, som følge af lektionen, har overvejet, hvordan de selv ville reagere, såfremt de fik det svært. Samtidig anfører en del elever, at lektionen gav dem ny viden og at de blev overraskede over mængden af tilbud.

Vi lavede ret meget i min gruppe og jeg blev ret overrasket over, hvor meget hjælp, man egentlig kan få, hvis man har brug for det. Jeg tænkte, at der kun ville være et par stykker, men der var virkelig mange. Der var nærmest en for alle; for børn, der havde mistet en, for de ensomme ... for alt. (Astrid, STX)

Jeg har ikke brugt den hjælp, men det var da meget rart at vide, man altid kunne gå et sted hen. (Sigrid, STX)

Samtidig anfører flere elever, at den præsenterede og indsamlede viden om konkrete hjælpetilbud har størst relevans for unge, der mistrives. Således angiver en del elever, at de ikke har behov for hjælp og at det derfor (aktuelt) ikke gjorde nogen forskel for dem.

Hvis man har problemer med at have mistet nogen eller er ensom, så lytter man vel efter, og hvis man ikke har de her problemer, så er man vel ligeglad. (Pernille, STX)

Sammenlignet med lektionen om trivsel er der flere elever, der nævner, at lektionen om hjælpemuligheder er mere konkret, og færre angiver, at stoffet er velkendt fra f.eks. folkeskolen.

Det er noget mere håndgribeligt og der lærer man om en ny hjemmeside eller lærer om et tlf.nr., man kan ringe til, og sådan. Så det er noget, man kan bruge til noget, i stedet for det andet, som var mere med at føle og sådan... Hvis der nu er nogen, der har det dårligt, så er det fedt at vide, at man har det tlf.nr. eller den her hjemmeside. (Jonas, STX)

Jeg synes egentlig, at det var meget godt at vide, hvornår man f.eks. går til en lærer, og hvornår løser man selv, og hvornår snakker man med studievejlederen ... (Mia, STX)

Der er imidlertid en del af de interviewede elever, som føler, at de stadig mangler viden om, hvornår man skal søge hjælp og hvornår man skal forsøge at hjælpe andre.

Endeligt peger interviewene på, at en del klasser ikke har udarbejdet en egentlig hjælpemappe, ligesom hjælpemappen, såfremt den er blevet udarbejdet, i mange tilfælde er blevet glemt.

■ Klassekultur og klassekontrakt

At diskutere er rigtig godt, men jeg vil sige, at klassekontrakter aldrig dur ... (Pernille, STX)

Evalueringen af lektionen vedrørende klassekultur og klassekontrakt tyder på, at eleverne finder diskussion af klassekultur vigtig og relevant, mens mange er kritiske over for klassekontrakten, der beskrives som et levn fra folkeskolen. Flere elever angiver desuden, at diskussionen om klassekultur har fået dem til at tænke over deres egen fremtræden. Samtidig har diskussion gjort dem opmærksomme på de andre i klassen og deres behov, herunder særligt elever, som de fornemmer, har det svært.

Det var rigtig godt! Selvom den måske ikke er blevet overholdt, satte det alligevel tanker i gang hos alle i klassen. Selv dem, der ikke normalt siger så meget, kom med en masse forslag. Og det gør, at jeg nu ved, også ift. dem, jeg ikke snakker så meget med, hvad de står inde for. (Kamilla, HF)

Samtidig er der mange elever, som angiver, at den nuværende klassekultur er god og inkluderende. Nogle af de interviewede elever mener, at dette har direkte sammen-

hæng med diskussionen om klassekultur og Netwerks øvrige elementer, mens andre er usikre på dette. Om dette faktisk er tilfældet belyses i et senere studie.

Vi har jo fået øjnene op for, at der er nogen, der har nogle ret anderledes holdninger end en selv, og vi respekterer jo også hinandens holdninger, og det var jo også det, der var meningen med debatten, forhåbentlig.

(Sigrid, STX)

Mange af eleverne, som kritiserer klassekontrakten, synes, det er vigtigt at drøfte normerne for klassens samvær. Problemet er imidlertid, at det nedskrevne bliver for simpelt eller overordnet. Dermed afspejler kontrakten ikke klassens diskussion og refleksionsniveau, men kommer derimod til at fremstå barnlig og/eller unødvendig. Dette har, ifølge flere elever, den konsekvens, at klassekontrakten latterliggøres eller glemmes. Samtidig anfører en del elever, at det ikke burde være nødvendigt at udarbejde en egentlig kontrakt, fordi man i gymnasiet bør vide, hvordan man opfører sig.

Vores var bare sådan: 'ikke larme', 'husk at række hånden op', 'ingen skal sidde alene'. Sådan noget rigtig typisk noget, som jeg tænker, vi burde vide.

(Malene, HF)

Jeg synes, det der med klassekontrakt var lidt børnehave. Vi går alligevel på en gymnasial uddannelse. Det burde ikke være nødvendigt.

(Amalie, HTX)

Der skal retfærdigvis nævnes, at der også er elever, der fortæller, at klassekontrakten har haft en positiv betydning og at den er blevet overholdt. Én elev mener eksempelvis helt klart, at kontrakten har gjort en forskel ift., hvordan man behandler hinanden. Han fortæller:

Der er ligesom fastlagt nogle rammer for os. Det er blevet lidt til, at når det er vigtigt for alle andre, så må jeg også som enkeltperson respektere dem.

(Anton, STX)

■ Stiløvelse

Der er stor forskel på elevernes tilfredshed med stiløvelsen. Mens nogle fremhæver stiløvelsen som det bedste element i projektet, synes andre, øvelsen burde udelades. En del af de kritiske elever finder opgaven irrelevant og er frustrerede over at skulle bruge tid på den, samtidig med, at de føler sig presset af andre skoleopgaver.

Jeg synes faktisk, det var en lidt dårlig idé med at lave en stil, for vi var lige startet i gymnasiet og havde fået afleveringer for, og der var bare en del, og det blev bare så overflødigt at få en Netwerk-stil. Vi fik jo ikke karakterer for den, hvilket er meget godt, det er jeg glad for, vi ikke fik, for vi sad bare der med alle vores andre afleveringer og var ved at dø ved tanken om vores Netwerk-stil. Jeg synes heller ikke rigtigt, det havde ændret noget at skrive den. (Lærke, STX)

Andre elever er kritiske, fordi de oplevede, at de rammer, læreren definerede for øvelsen var uklare. Ifølge en del elever var det ikke tydeligt for dem, om det skriftlige arbejde skulle vurderes som en traditionel aflevering. Tilsvarende anfører andre af de interviewede elever, at de fandt det underligt, at en personlig stil skulle rettes ift. sprog og tegnsætning.

Jeg ved ikke, om det bare var vores lærere, men opgaveformuleringen var vist lidt svær, og så begyndte de at lave om på den, så der pludselig var nogle, man ikke skulle lave, osv. Det virkede bare voldsomt, når vi lige var startet og allerede havde en del opgaver. (Emilie, STX)

Når det kom til sådan noget med rigtige opgaver, så synes jeg netop, at det blev lidt for skoleagtigt, og lidt for tvungent. Jeg ville hellere have, at det virker som om, at det er noget der bliver gjort, fordi at skolen vil sine elever det bedste, og bare godt vil have at de får et godt sammenhold. Det andet kommer til at virke som om, at; nåh ja, der skal jo skrives en dansk stil, og så kan de jo ligeså godt skrive om det her. (Mette, STX)

Enkelte af de interviewede elever gav udtryk for, at de fandt opgaven grænseoverskridende, fordi den var personlig og skulle læses af deres nye lærer. Disse elever havde den opfattelse, at man i øvelsen skulle skrive om egne oplevelser.

Det er en meget personlig stil. Og det er jo forskelligt fra person til person, alt efter hvad de har oplevet og hvad de ikke har oplevet. Så jeg synes, det er en grænseoverskridende stil at skulle lave. Og jeg synes heller ikke, det er helt okay, når vi ikke har gået her længere tid, at skulle aflevere noget, som

kan blive virkelig personligt og være... det synes jeg ikke, er okay. Jeg synes, det var for hurtigt og det var for tæt på. (Camilla, HF)

Andre elever er meget positive over for stiløvelsen, fordi den gav dem anledning til refleksion, selvstændighed og fordybelse. Således var nogle elever glade for at få anledning til at skrive om deres egne erfaringer, mens andre elever skrev mere generelt om Netwerk og/eller mistrivsel.

Det var den bedste øvelse. Fordi, der fik man lov til, selv at skrive sine egne tanker ned om det. Altså hele emnet, hvis man kan sige det. (Thomas, HF)

Vi havde det som rigtig aflevering. Jeg synes, det var meget godt. Det gav noget selvindsigt. Det fik mig til at tænke over, hvordan man selv kunne klare problemerne. Det er tit, man ikke rigtig tænker over, hvad man synes – man synes bare det samme som klassen. Her skulle man skrive sine egne ord ned på papir – det, man synes, var godt og dårligt. Det var godt at lave sådan en aflevering. (Julie, STX)

Desværre indikerer interviewene, at nogle elever har oplevet, at lærerens opfølgning på stiløvelsen var mangelfuld. Denne kritik rejses primært af elever, der i stilen har skrevet om personlige oplevelser og problemer og som efterfølgende har savnet, at en lærer tog det seriøst og eventuelt fulgte op på det.

Jeg skrev for eksempel om et ret stort problem, der har gjort mig ked af det i mange år. Og så havde jeg skrevet den og så fik man den bare klasket tilbage, og der stod bare 'fint'. Og så var man kommet med alle sine personlige følelser, og den blev bare ikke taget seriøst. (Nathalie, HF)

■ Opfølgningslektionen

Endelig indikerer interviewrækken at opfølgningslektionen ved afslutning af studiestartsforløbet har haft forskellig form og indhold i de involverede klasser. En del elever er usikre på, om der har været en reel opfølgningslektion, mens andre fortæller, at der er blevet fulgt op på konkrete elementer, særligt makkerskabsgrupperne, klassekontrakt og/eller stiløvelse.

Spørgeskemaundersøgelse – lærere

■ Metode

Centralt for denne evaluering er de erfaringer, som de involverede lærere har gjort sig i forløbet. De deltagende kontaktlærere har været med til at udfolde projektet og har dermed bl.a. nyttige erfaringer vedr. eventuelle barrierer og problemstillinger.

Som led i evalueringen blev der foretaget en mindre elektronisk spørgeskemaundersøgelse, udført i november-december 2012. Spørgeskemaet blev sendt via e-mail til 32 kontaktlærere, der var tilknyttet klasser, som deltog i evalueringen af Netwerk. De kontaktlærere, der ikke reagerede på henvendelsen, blev rykket op til to gange. Til indsamling af data blev programmet SurveyXact benyttet (et elektronisk survey-program).

Spørgeskemaet bestod af 17 spørgsmål, som omhandlede gennemførlighed og tilfredshed med studiestartsforløbet. Indledningsvis skulle lærerne tilkendegive, hvilke elementer (lektioner, øvelser, opgaver mv.), de havde anvendt under studiestartsforløbet. Derudover blev lærerne bedt om at vurdere, hvilke elementer, de mente, var projektets bedste og dårligste (det var muligt at angive flere elementer). Afslutningsvis blev lærerne bedt om at tage stilling til projektet som helhed, herunder om projektet havde gjort studiestarten lettere for eleverne, om projektet kan anbefales til studiestart det følgende år samt at angive deres generelle tilfredshed med Netwerk på en skala fra 1 til 10. I spørgeskemaet var desuden indsat en række kommentarbokse, hvori lærerne kunne uddybe deres svar og kommentere projektet. Disse kommentarer og data fra lærerinterviews behandles samlet i den anden del af lærerevalueringen (se nedenfor).

Af de 32 kontaktede lærere besvarede 29 spørgeskemaet, svarende til en svarprocent på 91 %. Dette er særdeles tilfredsstillende. Endvidere var alle de deltagende gymnasieskoler repræsenterede i undersøgelsen, idet minimum en kontaktlærer fra hver deltagende institution besvarede den elektroniske spørgeskemaundersøgelse.

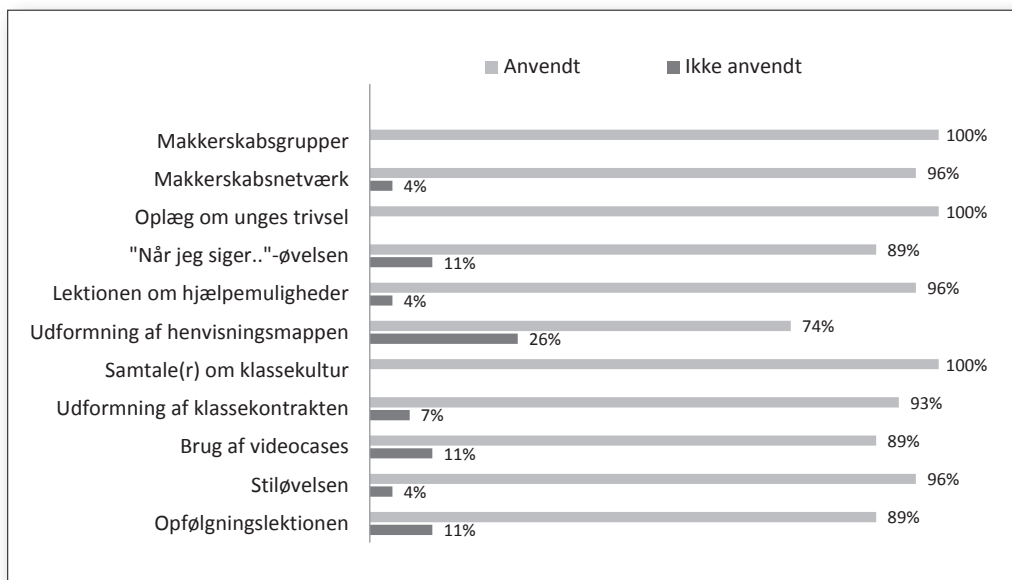
■ Resultat

Gennemførelse

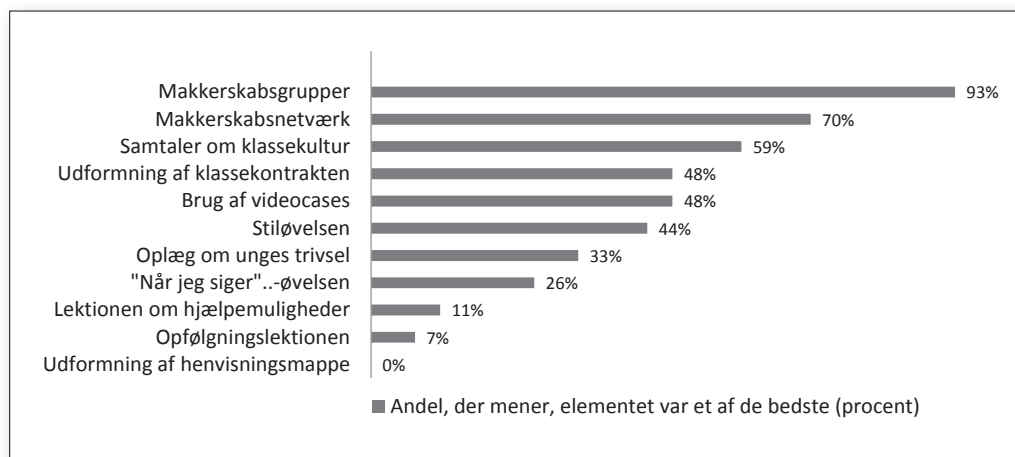
Studiestartsforløbet er hovedsageligt gennemført som foreskrevet, da de adspurgte lærere har anvendt alle eller hovedparten af de anbefalede elementer. Et enkelt element (lektionen om henvisningsmappen) er dog ikke blevet anvendt så konsekvent som de øvrige.

Tabel 5 viser, hvorledes projektets elementer er blevet anvendt gennem forløbet fra august 2012 til oktober 2012. Alle de adspurgte lærere har anvendt makkerskabsgrupper, oplæg om unges trivsel samt samtale(r) om klassekultur. Derudover har langt de fleste af de adspurgte lærere benyttet makkerskabsnetværk, "Når jeg siger.."-øvelsen, lektionen om hjælpemuligheder, udformning af klassekontrakten, brug af videocases, stiløvelsen, samt opfølgingslektionen. Omtrent en fjerdedel af lærerne har udeladt at udforme en henvisningsmappe. Sammenfattende indikerer evalueringen, at det er lykkedes at realisere projektet, da alle, eller hovedparten af, elementerne er blevet anvendt på de deltagende skoler.

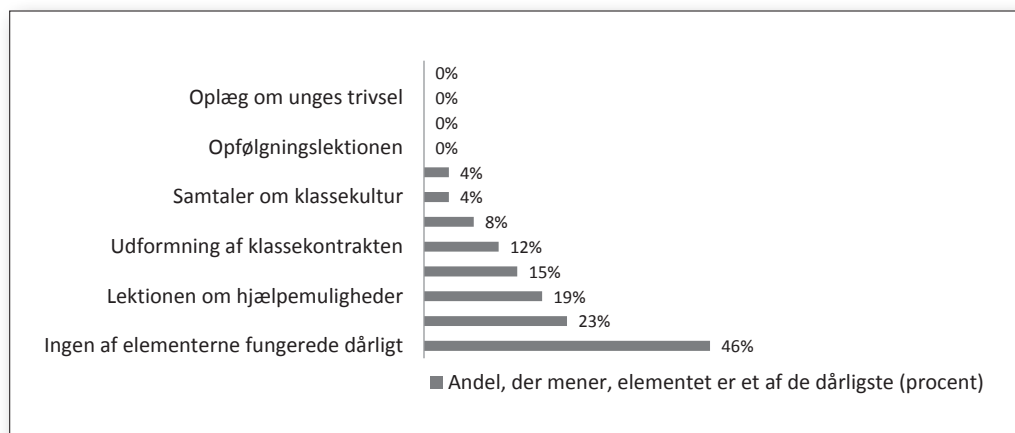
Tabel 5: Brugen af projektets elementer



Tabel 6: De bedste elementer



Tabel 7: De dårligste elementer



■ Tilfredshed

Som led i evalueringen blev lærerne bedt om at vurdere, hvorvidt studiestarten er blevet tryggere for eleverne pga. Netwerk. Til dette svarer lærerne enstemmigt 'ja'. I tråd hermed vil *alle* adspurgte lærere anbefale, at projektet gennemføres næste år. Dette afspejler sig ligeledes, når lærerne angiver deres tilfredshed med projektet på en skala fra 1 til 10. Gennemsnittet er her 7,7 og blot en enkelt har angivet en tilfredshed på under 5.

Adspurgt til, hvilke elementer i forløbet, der fungerede bedst, fremhæver langt de fleste lærere makkerskabsgrupperne og makkerskabsnetværk. Herudover angiver op mod halvdelen af de adspurgte lærere, at samtalerne om klassekultur, udformning af klassekontrakt, brug af videocases samt stiløvelsen var elementer, der fungerede særligt godt. Ingen mener derimod, at udformningen af henvisningsmappen har været et af de bedste elementer. Endeligt er det kun få af lærerne, der mener, at lektionen om hjælpemuligheder samt opfølgingslektionen tilhører gruppen af bedst fungerende elementer.

” Næsten hver gang, jeg så eleverne, der skulle vi lave et eller andet med Netwerk. Og det begyndte de at synes, var lidt meget, og spurgte, om vi ikke snart kunne lave noget samfunds-fag i stedet. Så måske skal det smøres tyndere ud over længere tid. ”

(Ida (lærer), STX)

I tråd med ovenstående resultater angiver omtrent halvdelen af de adspurgte lærere, at der ikke er nogen elementer, der fungerer dårligt. Dog angiver en fjerdedel af de adspurgte, at henvisningsmappen er et af de dårligst fungerende elementer. Endvidere angiver 5 ud af 26 af de adspurgte lærere, at lektionen om hjælpemuligheder fungerede dårligt, mens 4 ud af 26 mener, at ”Når jeg siger...”-øvelsen var et af de dårligste fungerende elementer. Derudover angiver enkelte lærere, at udformning af klassekontrakten var et af projektets dårligst fungerende elementer.

Alt i alt peger spørgeskemaundersøgelsen på, at der er tilfredshed blandt lærerne med Netwerk. Lærerne anbefaler, at projektet fortsætter, og langt de fleste elementer vurderes positivt, ligesom få vurderes til at fungere dårligt.

Interview - lærere

■ Metode

Som supplement til spørgeskemaundersøgelsen blev der i februar 2013 foretaget interviews med lærere, som havde deltaget i Netwerk. Kontaktlærerne fik tilsendt en e-mail med en beskrivelse af formålet med interviewet. Fem lærere fra fem forskellige skoler blev herefter interviewet telefonisk. Interviewene tog udgangspunkt i en række åbne spørgsmål vedrørende Netwerk. Spørgsmålene fokuserede på studiestartsforløbet som helhed, de konkrete metoder, der indgår i Netwerk, eventuelle problemer samt gennemførligheden af projektet. Interviewene blev optaget og herefter transskriberet. I forbindelse med de angivne citater er indsat uddannelsesretning samt et fiktivt navn.

I spørgeskemaundersøgelsen med kontaktlærerne var det løbende muligt at kommentere projektet og dets metoder og derved uddybe egne besvarelser. Mange lærere benyttede sig af denne mulighed. Disse kommentarer danner, sammen med data fra de gennemførte lærerinterviews, baggrund for den følgende analyse.

■ Resultater

De gennemførte interviews og lærernes kommentarer i spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at hovedparten af lærerne overordnet set er tilfredse med forløbet. Flere af lærerne giver samtidig udtryk for konstruktiv kritik, bl.a. hvad angår forløbets længde/omfang samt visse dele af materialet.

Den positive evaluering har forskellige årsager. Flere af lærerne anfører, at Netwerk bidrager med konkrete redskaber, der skaber tryghed i opstarten, ro i klasserummet og gode muligheder for elever, der tidligere har haft en svær skolegang. Dette vurderes at være positivt for bl.a. klassefællesskabet og det faglige udbytte. Flere lærere tilkendegiver i forlængelse heraf, at makkerskabsgrupper og – netværk er et vigtigt og centralt element i Netwerk. Dog tilføjes det, at nogle elever har givet udtryk for, at grupperne har fyldt meget i hverdagen samt forhindret, at de har lært andre klassekammerater at kende. Samtidig har flere lærere oplevet, at studiestartsforløbet har bragt dem tæt på klassen og givet dem indsigt i elevernes baggrund (bl.a. stiløvelsen) samt et forbedret grundlag for personlige samtaler. Dermed har pro-

jektet været med til at udvide lærernes forståelse og almindelige praksis. Endelig tilføjer flere lærere, at det er godt, at forløbet er struktureret og at programmet er fastlagt. På baggrund af disse positive erfaringer forventer og ønsker de adspurgte lærere, at projektet fortætter de kommende år. I hvert fald i en eller anden form.

Jamen, jeg synes, det har været et rigtig godt projekt. Rigtig interessant. Nogen af de ting, som vi gjorde i projektet, det var ting, som vi gjorde i forvejen. Men projektet har været med til at opkvalificere de her ting.
(René, HHX)

Som kontaktlærer var det fantastisk at læse de der stile, for det gav mig et indblik i deres personlige overvejelser. Man lærer sine elever at kende på en anden måde. (Søren, HHX)

Adspurgte til projektets gennemførlighed og integration i hverdagen, giver de fleste lærere udtryk for, at dette er gået tilfredsstillende. Flere lærere nævner imidlertid, at forløbet har været komprimeret og derved har fyldt for meget i studiestarten. Som konsekvens heraf har enkelte lærere oplevet, at det er gået ud over den almindelige undervisning, ligesom det generelt har været svært at overholde de tidsfrister, der er angivet i materialet. Andre lærere nævner tilsvarende, at forløbet har været for omfangsrigt og gentagende. Denne kritik skal bl.a. ses i lyset af, at mange elever ved studiestart er fokuserede på at komme i gang med den faglige del af uddannelsen. På den baggrund foreslås det, at forløbet enten strækkes over en længere periode eller trimmes, så den ressourcemæssige belastning mindskes.

Næsten hver gang, jeg så eleverne, der skulle vi lave et eller andet med Netwerk. Og det begyndte de at synes, var lidt meget, og spurgte, om vi ikke snart kunne lave noget samfunds-fag i stedet. Så måske skal det smøres tyndere ud over længere tid. (Ida, STX)

Det er jo den virkelighed, vi står i ude på gymnasierne, at vi, som sagt, er i konkurrence med mange andre ting. Og man kan måske se, om man kan skærpe forløbet, uden at man taber væsentligt indhold. Det kunne være et forsøg værd i hvert fald. (René, HHX)

Lærerne giver generelt udtryk for, at de har følt sig klædt på til at varetage forløbet og afholde de forskellige oplæg. Dog har nogle lærere oplevet, at projektet kan skabe et fokus på problemer, som de umiddelbart ikke er sikre på, hvordan de skal håndtere (f.eks. ved opfølgning på stiløvelsen og videocasene), ligesom enkelte lærere finder det vanskeligt at kontakte elever, der har det svært. I tråd hermed skal det også næv-



nes, at nogle lærere har oplevet, at dele af projektet (særligt videocasene) har påvirket elever, der selv havde negative sociale erfaringer i form af eksempelvis ensomhed, mobning eller omsorgssvigt. En lærer fortæller i den forbindelse:

I den klasse, jeg har, er der også et par elever, der på flere måder har haft et lidt hårdt liv. De har tilkendegivet, at noget af det, de f.eks. ser på videoer, det er hård kost for dem at sidde og se på. (René, HHX)

Det er derfor, ifølge lærerne, vigtigt, at man som lærer er opmærksom på elevernes reaktioner.

Generelt udtrykker lærerne tilfredshed med projektets materialer og det afholdte forberedelses-seminar (se også tidligere nævnte evaluering af sidstnævnte). Blandt andet beskrives lærervejledningen som overskuelig og let tilgængelig. Dog bemærker flere lærere, i tråd med elevernes evaluering, at nogle elever opfatter indholdssiden af projektet som irrelevant og/eller 'folkeskoleagtigt' (f.eks. klassekontrakten).

Der er imidlertid delte meninger om videocasene blandt lærerne. Nogle mener, videocasene fungerer godt, da det bl.a. giver eleverne mulighed for at spejle sig i de

medvirkende personer. Andre anfører, at eleverne har svært ved at forholde sig til casene, fordi de omhandler unge, der har haft massive vanskeligheder. Tilsvarende anfører flere lærere, at forløbet indimellem bliver for problemorienteret.

Jeg synes, den har været rigtig, rigtig godt bygget op. Det er et eksempel til efterfølgelse ift., hvordan man laver sådan noget... Det, jeg eventuelt kan udsætte på det, det er, at eleverne godt kan have lidt svært ved at identificere sig med nogle af de personer, der optræder – altså de cases, der er. (Søren, HHX)

De fleste lærere har afviklet forløbet sammen med en eller flere kollegaer. Dette beskrives af lærerne som en fordel, da de har kunnet supplere, motivere og støtte hinanden. Som følge heraf er flere lærere imidlertid usikre på, om studiestartsforløbet er udført helt efter planen. Spørgeskemaundersøgelserne med elever og lærere peger dog på at dette er tilfældet.

Sammenfatning og anbefalinger

Sammenfattende peger evalueringen af Netwerks studiestartsforløb på, at det er lykkedes at realisere projektet som ønsket. De evaluerede klasser har i vid udstrækning gennemført studiestartsforløbet som skitseret i lærervejledningen. Elevernes og lærernes evaluering af projektets metoder er endvidere overvejende positiv, og et flertal af eleverne og samtlige adspurgte lærere anbefaler, at projektet gentages ved næste års studiestart. Disse resultater er glædelige og indikerer, at Netwerk udgør et bud på et egentligt skolebaseret forebyggelsesprogram. Samtidig rejser elever og lærere i evalueringen en række væsentlige kritikpunkter, hvilket bør give anledning til forskellige ændringer og justeringer af studiestartsforløbet.

De lærere, der medvirkede i pilotprojektet i 2011, havde en betydelig frihed til at anvende og sammensætte metoderne på forskellig vis, hvilket skabte en variation i de konkrete tiltag, der gjorde det vanskeligt at vurdere og sammenligne på tværs af klasserne (Lasgaard, Karstoft & Bramsen, 2012). Det er således en betydelig styrke ved denne evaluering, at den belyser en versionering af projektet, hvor indhold og form er blevet standardiseret, således at metoderne og deres afvikling er søgt ensartet.

Datamaterialet fra pilotprojektet var endvidere indsamlet på et mindre antal skoler i hovedstaden. Denne evaluering er langt mere omfattende og grundig. Således baserer spørgeskemaundersøgelsen med eleverne sig på et geografisk stratificeret nationalt sample, som er vægtet ift. uddannelsestype. I tråd hermed indikerer post hoc analyser, at de deltagende elever er repræsentative for den samlede population af førsteårs elever i gymnasieskolen. Endvidere indgår kvantitative og kvalitative data fra deltagende elever og lærere i analysen. Alt i alt giver evalueringen grundlag for en kvalificeret vurdering af projektet.

En svaghed ved det indsamlede datamateriale er dog, at kønsfordelingen blandt de interviewede elever er temmelig skæv, idet hovedparten var piger. Dette bør dog ikke give anledning til væsentlig bekymring, da der ikke ses betydelige kønsforskelle i den spørgeskemabaserede evaluering af projektet.

■ Gennemførlighed

Evalueringen peger på, at de medvirkende skoler har gennemført studiestartsforløbet som planlagt. Lærerne har anvendt alle, eller hovedparten af, de anbefalede elementer og kun et fåtal af eleverne har ikke deltaget i projektets lektioner og øvelser. Dette er meget tilfredsstillende og vidner om, at lærerne i vid udstrækning har udført Netwerk som tiltænkt. I de fleste tilfælde har en gruppe lærere været ansvarlige for Netwerk og evalueringen indikerer, at det er en fordel, at lærerne kan supplere og støtte hinanden.

Endvidere har lærerne generelt følt sig klædt på til at varetage forløbet. Dog oplever nogle lærere, at specielt videocases og opfølgning på stiløvelsen kan være svært at håndtere og efterlyser samtidig kompetencer, som er forbundet med kontakt til og samtale med sårbare elever. Flere lærere og elever har desuden oplevet, at programmet har været for kompakt, set ift. øvrige aktiviteter i studiestartsperioden. Dette taler for, at *forløbet strækkes ud* over en længere periode eller alternativt trimmes, så den ressourcemæssige belastning i studiestartsforløbet reduceres. Under alle omstændigheder anbefales det, at de *angivne tidsfrister løsn*es, så forløbet i højere grad kan indpasses i skolernes øvrige aktiviteter.

■ Tilfredshed

Eleverne og lærernes evaluering af Netwerk er overvejende positiv og indikerer, at der generelt er tilfredshed hos deltagerne i projektet. Langt de fleste af projektets

metoder evalueres positivt af lærerne og 7 ud af 10 elever vurderer, at Netwerk har gjort det tryggere/lettere at starte på deres skole. Derudover anbefaler 8 ud af 10 elever, at Netwerk indgår i studiestartsperioden næste år, mens samtlige adspurgte lærere anbefaler dette. Samtidig fremhæver lærerne, at projektet giver konkrete redskaber, der bl.a. er virksomme ift. elever, der tidligere har haft det svært.

Der ses imidlertid en betydelig variation i tilfredshed på tværs af de deltagende klasser, hvilket er bemærkelsesværdigt, da elevernes evaluering derudover fremstår robust og bl.a. er uafhængig af køn, alder og uddannelsesretning. Dette indikerer, at kontekstuelle forhold har betydning for elevernes oplevelse af projektet. De ansvarlige lærere spiller en nøglerolle for Netwerks udførsel, og såfremt lærerne mangler kompetencer eller interesse i projektet vil det kunne have stor betydning for elevernes oplevelse af projektet. I særdeleshed må lærernes engagement antages at have betydning for den løbende opfølgning på metoderne, klassens miljø og projektets kvalitet som helhed. Langt de fleste lærere er imidlertid tilfredse med materialet, finder projektet relevant og føler sig "delvis godt"/"godt" klædt på til at udføre studiestartsforløbet. Det er derfor sandsynligt, at også andre kontekstuelle faktorer influerer klassernes evaluering. Stemningen i klassen (den oplevede klassekultur), studieretning, opbakning fra skoleledelse, tilgængelige ressourcer og sammensætningen af elever samt enkelte dominerende elevers positive eller negative stillingtagen til projektet er andre faktorer, der muligvis medvirker til at skabe variation klasserne imellem. Under alle omstændigheder understreger dette fund, at det er vigtigt, at lærerne er engagerede og ikke mindst opmærksomme, så de kan gribe ind, hvis projektet får en negativ modtagelse eller tager en negativ drejning. Dette kan med fordel adresseres på lærerseminaret forud for studiestart. Samtidig vil denne variation muligvis mindskes, såfremt nogle af elevernes og lærernes kritikpunkter imødekommes.

Trods den positive evaluering, kritiserer en del elever Netwerk for at være for "folkeskoleagtigt". Dette gælder særligt lektionen vedrørende trivsel samt udarbejdelsen af klassekontrakt (se nedenfor). Herved forstås, at niveauet er for lavt (pointerne fremstår velkendte og/eller banale), at eleverne føler sig talt ned til, at metoderne opfattes som mere relevante for folkeskoleelever og at projektet berører mobning, som mange elever har beskæftiget sig med i folkeskolen. Denne kritik er væsentlig og bør tages alvorligt, da den må antages at afspejle et reelt niveauproblem. Set i det lys, anbefales det, generelt at *hæve niveauet på projektets lektioner og øvelser*, og derved udfordre eleverne yderligere. Dernæst anbefales det at *nedtone fokus på mobning*, som ikke er hyppigt forekommende i gymnasieskolen (Lasgaard & Kristensen, 2009), og eventuelt andre emner, som må antages at være velkendt stof.

En bagvedliggende årsag til kritikken er formodentlig, at mange elever netop ved overgangen til gymnasieskolen lægger afstand til folkeskolen og samtidig forventer og oplever et øget krav om selvstændighed og ansvarlighed. Derfor reagerer en del elever negativt på aktiviteter og formidlingsformer, der henvender sig til dem på et niveau, som de føler sig hævet over. Et relateret kritikpunkt går på, at studiestartsforløbet indeholder flere gentagelser. Det bør derfor også overvejes, om det er muligt at skærpe indholdsbeskrivelsen af de forskellige elementer.

Endeligt er der forskel på deltagernes tilfredshed med de enkelte metoder. Dette blottægges især i interviewene med eleverne, hvori der påpeges forskellige styrker og svagheder. I det følgende afsnit evalueres metoderne enkeltvis.

■ Makkerskabsgrupper og makkerskabsnetværk

Evalueringen af makkerskabsgrupper og makkerskabsnetværk er positiv, og både lærere og elever nævner flere fordele herved, bl.a. øget faglighed, tryghed og bedre klassekultur. Blandt andet angiver 76 % af eleverne, at makkerskabsgrupperne har hjulpet dem til at føle sig trygge i klassen, mens 78 % angiver, at makkerskabsnetværkene har haft en positiv betydning for sammenholdet i klassen. Dette uddybes i interviewene, hvor en del elever bl.a. fremhæver, at grupperne og netværkene bidrager til, at man hurtigt lærer forskellige elever at kende, samtidig med at elever, der kender hinanden i forvejen, ikke så nemt grupperer sig. Endvidere har en del elever øje for, at makkerskabsgrupper og/eller –netværk især hjælper dem, der har det svært socialt.

Nogle elever har dog negative erfaringer med makkerskabsgrupper og/eller netværk og oplever tiltagene som begrænsende. Dette bunder typisk i forskelle i fagligt ambitionsniveau, samarbejdsproblemer eller manglende stabilitet. For disse elever er fire uger med samme gruppe og/eller netværk lang tid. Det vurderes, at perioden, man er sammen med sin makker og sit net-

” Der er selvfølgelig forskellige typer i alle klasser. Der er altid dem, som er super sociale og åbne lige fra starten. Så er der dem, der er lidt mere stille, som mig for eksempel. Typen, hvor der lige går en måned, til jeg ligesom føler mig tilpas. Netværksgrupperne hjalp mig rigtig meget til at komme ind og lære folk at kende. Helt klart. ”

(Anton, STX)

værk, med fordel kan *forkortes*, således at der hurtigere sker en omrokering. Dette vil desuden medføre, at eleverne lærer flere elever bedre at kende. Samtidig er det centralt, at lærerne er opmærksomme på, at nogle elever vil opleve, at makkerskabsgrupperne og -netværkene ikke fungerer efter hensigten.

■ Trivsel

I spørgeskemaundersøgelsen angiver 7 ud af 10 elever, at oplægget om trivsel var interessant, og ligeså mange anbefaler, at elementet fortsat indgår i programmet. Endvidere angiver en del af de interviewede elever, at oplægget har fået eleverne til at være mere opmærksomme på hinanden. Dog er det kun godt halvdelen af eleverne, der angiver, at oplægget gav dem ny viden, ligesom en del af de interviewede elever synes, at niveauet er for lavt og har svært ved at se relevansen af lektionen. Evalueringen tyder således på, at det bagvedliggende materiale er for overfladisk for en del af deltagerne. Det anbefales derfor at *hæve niveauet på lektionen* ved at revidere læreroplægget og eventuelt understøtte dette med videoklip med eksperter og unge. Dermed kan niveauet hæves, samtidig med at lektionen i mindre grad er afhængig af lærerens lyst og evne til at formidle viden om unges trivsel, hvilket sandsynligvis vil bidrage til, at flere elever vil kunne se relevansen af denne lektion. Endvidere er det sandsynligt, at motivationen kan øges ved at *udvide lektionens baggrundsmateriale* med gymnasieegnet litteratur om trivsel, gruppedynamik og kultur. Slutteligt skal det holdes for øje, at lektionen må forventes at have større relevans for nogle elever end andre. Det er derfor forståeligt og acceptabelt, at nogle elever oplever lektionen som mindre væsentlig.

■ Hjælpemuligheder

Hovedparten af eleverne er tilfredse med lektionen om hjælpemuligheder, som bl.a. har givet anledning til overvejelser omkring, hvornår et problem er stort nok til at man skal søge hjælp. Endvidere angiver knap 8 ud af 10 elever, at lektionen gav dem viden om, hvad man skal gøre og hvor man kan henvende sig, hvis man selv eller en klassekammerat har brug for hjælp. I interviewene fremhæver eleverne desuden, at de har fået viden, som de kan benytte sig af i konkrete situationer. Dette indikerer, at lektionens formål er opnået, og at grænsen for hjælpesøgende adfærd muligvis er blevet sænket. Dog har en del elever svært ved at se relevansen af denne lektion, da de ikke aktuelt har eller forestiller sig at få problemer, som kræver hjælp. Dette er forståeligt og hænger bl.a. naturligt sammen med den usårlighedsfølelse, der karak-

teriserer mange unge. Det er imidlertid vigtigt at *tydeliggøre relevansen af lektionen* og fremhæve, at unge kan gøre en stor forskel ved at hjælpe andre unge, der viser tegn på mistrivsel. Samtidig er det sandsynligt at inddragelse af mindre tunge cases i denne lektion vil øge identifikationsgraden og motivationen for deltagelse hos dele af elevgruppen.

Øvelsen med udarbejdelse af henvisningsmappen, som indgår i lektionen, er ikke konsekvent anvendt. Endvidere fortæller flere interviewede elever, at henvisningsmappen er blevet glemt. Da en fjerdedel af lærerne samtidig anfører, at mappen er et af de dårligst fungerende elementer, anbefales det at *revidere øvelsens form*. En mulighed kunne være at give en mere udførlig introduktion til DR's Tværs-portal, der i forvejen indgår i lektionen, samt den kvalitetssikret liste over rådgivningstilbud, som optræder på hjemmesiden. Hermed bliver indsigt i forskellige henvisningsmuligheder et supplement til lektionen snarere end et bærende element.

■ Diskussion af klassekultur og kontrakt

Der er generelt tilfredshed med form og indhold af diskussionen om klassekultur. Således peger evalueringen på, at eleverne finder det relevant og brugbart at tale om social trivsel og klassekultur. Samtidig vurderer flertallet af eleverne, at samtaler om klassekultur har haft en positiv betydning for det sociale liv i klassen, ligesom flere interviewede elever fremhæver at diskussionerne har givet eleverne større kendskab til hinandens holdninger og anledning til overvejelser omkring egen fremtræden ift. klassekammeraterne.

Der er imidlertid ikke samme tilfredshed med klassekontrakten, som ifølge mange elever kommer til at fremstå forsimplet og barnlig, bl.a. fordi nuancerne fra diskussionen går tabt ved formuleringen af kontrakten. Samtidig giver en del elever udtryk for, at de – og klassen som helhed – ikke har behov for et regelsæt eller en kontrakt for opførsel. Nogle elever er dog positive over for kontrakten. Set i lyset af, at mange elever kritiserer klassekontrakten, anbefales det at *ændre på kontraktens form og indhold*. Denne revidering bør imidlertid ske på en sådan måde, at den vigtige diskussion om klassekultur bevarer sin karakter og relevans.

■ Videocases

De fleste elever er positive over for brugen af videocases, og flere interviewede elever angiver, at videoerne, som indgår i programmet, har givet anledning til overvejelser

og debat om adfærd og socialt ansvar. Nogle elever oplever dog, at de anvendte cases beskriver problemer, som ligger langt fra deres virkelighed, og at historien i nogle tilfælde er meget negativ. I tråd hermed efterlyser flere elever videoer med eksempler på løsninger eller en positiv udvikling.

■ Stiløvelse

Der er delte meninger om stiløvelsen. Nogle elever angiver, at det var det bedste element i projektet, bl.a. fordi det gav anledning til refleksion og fordybelse. Dette gælder bl.a. elever, som ikke nødvendigvis er trygge ved at deltage i klassesamtalerne. Andre elever mener derimod, at øvelsen var irrelevant og spild af tid. Lærerne er generelt positive over for stiløvelsen, som flere nævner, giver indsigt i elevernes forskellige baggrund samt grundlag for personlige samtaler.

Samtidig peger elev- og lærerinterviews på, at der er forskel på, hvorledes øvelsen er blevet udført i de deltagende klasser, herunder om opgaven er præsenteret som refleksionsøvelse eller en regulær skoleopgave. Nogle elever oplevede endvidere, at rammerne for øvelsen var for uklare, hvorfor de var usikre på, hvad de præcist skulle gøre. Det anbefales derfor, at *øvelsens form og indhold præciseres*, så det



er tydeligt for eleverne, hvad der er formålet med opgaven. Endvidere savnede nogle af eleverne opfølgning på personlige stile, eksempelvis i form af en skriftlig kommentar. Vigtigheden af passende opfølgning bør derfor indskræmpes over for lærerne.

Det skal også fremhæves, at nogle elever og lærere angiver, at det var svært at nå dette programelement grundet travlhed i forbindelse med studiestart. Da flere deltagere desuden giver udtryk for, at studiestartforløbet generelt er for komprimeret, anbefales det at *flytte stiløvelsen* til senere på året. Dette kan samtidig bidrage til at fastfolde fokus på trivsel og klassekultur. Endelig anbefales det, fortsat at give elever, der ønsker det, mulighed for at skrive om egne erfaringer, da dette evalueres positivt af lærerne og de fleste elever, der har benyttet denne mulighed.

■ Opfølgningslektion

Opfølgningslektionen har en række forskellige formål, bl.a. opfølgning på stiløvelse, justering af metoder og italesættelse af eventuelle problemer i klassen. I praksis har denne lektion dog haft forskellig form og indhold i de deltagende klasser, hvor det typiske er, at lektionen har været brugt til at følge op på konkrete elementer – særligt makkerskabsgrupper og stiløvelse.

■ Afslutning

Alt i alt peger evaluering på, at studiestartsforløbet er gennemført som planlagt, og at deltagerne overvejende er tilfredse med projektets metoder. Samtidig peger evalueringen på en række problemer og svagheder, som bør give anledning til ændringer og justeringer af forløbet. Dette er forventeligt og acceptabelt, da Netwerk er et udviklingsprojekt. Samtidig er vores viden om forhold, der bidrager til at forebygge og fremme ensomhed i forbindelse med studiestart, stadig begrænset. Yderligere viden om udviklingsstier, årsagssammenhænge og sårbarhedsfaktorer vil følgelig kunne påpege vigtige indsatsområder og eventuelt bidrage til at udvikle og styrke programmet (Lasgaard, Karstoft, og Bramsen, 2012).

Referencer

- Andersen, B. J., & Nord, E. (2010). Effekter av program i skolen for å forebygge psykiske plager. *Norsk Epidemiologi*, 20, 15-22.
- Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: Norton.
- Cusimano, M. D., & Sameem, M. (2011). The effectiveness of middle and high school-based suicide prevention programmes for adolescents. *Journal of the International Society for Child and Adolescent Injury Prevention*, 17, 43-49.
- Cutrona, C. (1982). Transition to college: *Loneliness* and the process of social adjustment. I: L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness* (pp. 291-309). San Francisco: John Wiley.
- Danmarks Statistik (2012). Elever ved gymnasiale uddannelser efter område, herkomst, national oprindelse og køn. Danmarks Statistik, www.statistikbanken.dk/U19107
- Danmarks Statistik (2013). Tilgang af elever, alle uddannelser efter tid, alder og uddannelse. Danmarks Statistik, www.statistikbanken.dk/U23
- Goossens, L., Lasgaard, M., Luyckx, K., Vanhalst, J., Mathias, S., & Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Personality and Individual Differences*, 47, 890-894.
- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2011). Perceived social isolation: Social threat vigilance and its implications for health. *The Oxford Handbook of Social Neuroscience* (pp. 765-775). New York: Oxford University Press.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695-718.
- Lasgaard, M. (2006). Ensom blandt andre: En psykologisk undersøgelse af ensomhed hos unge i Danmark. *Psykologisk Studieskriftserie*, 9(1), 1-133.
- Lasgaard, M. (2007a). Et ungdomsliv på egen hånd: Introduktion til forskning i ensomhed blandt unge. I: A. Wiborg (2007), *Der er bare ikke rigtig nogen...: En antologi om unge og ensomhed*. (pp. 40-58). Grenå, Danmark: Grefta
- Lasgaard, M. (2007b). Reliability and validity of the Danish version of the UCLA Loneliness Scale. I: *Personality and Individual Differences*, 42, 1359-1366.
- Lasgaard, M., Karstoft, K. I., & Bramsen, R. H. (2012). *Projekt "Netværk ud i livet" – Evaluerig*. Videnscenter for Psykotraumatologi.
- Lasgaard, M., & Kristensen, N. (2009). *Ensomhed i gymnasieskolen*. Grenå: Ventilen.
- Russell, D. (1996). UCLA Loneliness Scale (version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Undervisningsministeriet (2012). Ministeriet for Børn og Undervisnings institutionsregister, www.service.uvm.dk/InstReg/instreg2.nsf/index.
- Vanhalst J, Klimstra T. A., Luyckx K, Scholte R. H., Engels R. C., Goossens L. (2012). The interplay of loneliness and depressive symptoms across adolescence: exploring the role of personality traits. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 776-87.
- Ventilen (2012). *Fællesskab i klassen. Lærervejledning til forebyggelse af ensomhed på ungdomsuddannelser*. København: Ventilen Danmark.
- Young, J. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. I: L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A source book of current theory, research, and therapy* (pp. 379-405). San Francisco: John Wiley.

Netwerk er et samarbejdsprojekt mellem Ventilen og Mary Fonden med Lauritzen Fonden som finansiel partner.

Projektet tilsigter at forebygge og afhjælpe ensomhed på ungdomsuddannelserne ved bl.a. at skabe stærke fællesskaber i nye gymnasieklasser og give lærerne redskaber til at håndtere og hjælpe elever, der føler sig ensomme.

Denne rapport har til formål at præsentere en evaluering af gennemførlighed af og tilfredshed med Netwerks forebyggelsesdel, der er organiseret som et studiestartsforløb.

