

Netværk – evaluering af et udviklingsprojekt

**Mathias Lasgaard
Julie Christiansen
Nanna Lindekilde
Rikke H. Bramsen**





midt
regionmidtjylland

Titel: Netwerk – evaluering af et udviklingsprojekt

Forfattere: Mathias Lasgaard, Julie Christiansen, Nanna Lindekilde & Rikke Holm Bramsen

Udgivet af: Institut for Psykologi, Syddansk Universitet, Odense & CFK, Region Midtjylland, 2015.

Grafisk tilrettelæggelse: ²¹ **hartwork**
Brings content to life

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet, Odense

Denne publikation citeres således: Lasgaard, M., Christiansen, J., Lindekilde, N., & Bramsen, R. H. (2015). Netwerk - evaluering af et udviklingsprojekt. Syddansk Universitet.

ISBN: 978-87-93192-63-8

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af denne rapport eller dele deraf er uden forfatternes skriftlige samtykke ikke tilladt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser. Publikationen kan frit refereres med tydelig kildeangivelse.

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Baggrund | 4 |
| Indledning | 5 |
| Hvad er ensomhed? | 5 |
| Ungdomsensomhed | 5 |
| Konsekvenser | 6 |
| Interventionsmuligheder | 7 |
| Netverk – programbeskrivelse | 9 |
| Forebyggelsesindsats – at forebygge ensomhed og social mistrivsel | 9 |
| Afhjælpningsindsats – at se, kontakte og støtte den sårbare elev | 15 |
| Metode | 17 |
| Design | 17 |
| Udvælgelse af skoler | 18 |
| Dataindsamling | 20 |
| Måleredskaber | 20 |
| Resultater | 28 |
| Dataanalyse | 28 |
| Deltagere | 29 |
| Frafaldsanalyse | 30 |
| Forekomsten af ensomhed | 31 |
| Effektanalyse | 32 |
| Sammenfatning | 41 |
| Referencer | 42 |

Baggrund

Netwerk er et samarbejdsprojekt mellem Ventilen og Mary Fonden med Lauritzen Fonden som finansiel partner. Mathias Lasgaard, lektor ved Syddansk Universitet og CFK, Region Midtjylland, er ansvarlig for projektets følgeforskning.

Netwerk tilsigter at forebygge og afhjælpe ensomhed på ungdomsuddannelserne ved blandt andet at skabe stærke fællesskaber i nye gymnasieklasser og give lærerne redskaber til at identificere og hjælpe elever, der føler sig ensomme.

Netwerk blev lanceret i 2011 og bygger på Ventilens erfaringer med forebyggelsesarbejde i gymnasieklasser i pilotprojekt "Netværk ud i livet" (se Lasgaard, Karstoft, & Bramsen, 2012).

Som en del af udviklingen og afprøvningen af Netwerk blev en evaluering af studiestartsforløbet igangsat i august 2012. Evalueringen bestod af to spor – et om projektets gennemførlighed (om metoderne blev anvendt) og deltagernes tilfredshed og et om Netwerks effekt på de deltagende elever.

I denne rapport belyses den seneste udgave af Netwerk, der er blevet udbredt i gymnasieskolen siden 2014. Rapporten har til formål at vurdere effekten af Netwerk version 2014. Denne version indeholder en række kernelementer fra de tidligere projekter. Samtidig er flere elementer blevet revideret, ligesom nye elementer er blevet tilføjet som følge af tidligere evalueringer og erfaringsdannelse.

Rapporten er en del af det løbende evalueringsarbejde i Netwerk, som er med til at udvikle og kvalitetssikre projektet.

Indledning

Der er i Danmark en stigende opmærksomhed på, at ensomhed er et alvorligt samfundsproblem. Samtidig er der en betydelig usikkerhed om, hvad der skal gøres for at forebygge og afhjælpe problemet. Denne usikkerhed genfindes i den internationale litteratur, der ikke rummer mange kvalificerede bud på effektive løsninger. Det er derfor væsentligt at udvikle, afprøve og dokumentere interventioner rettet mod ensomhed.

Hvad er ensomhed?

Ensomhed er en subjektiv, ubehagelig følelse, der opstår som følge af en oplevet diskrepans mellem individets ønskede sociale relationer og faktiske sociale relationer (Peplau & Perlman, 1982; Rotenberg, 1999) og er afledt af menneskets grundlæggende behov for at knytte sig til andre mennesker og høre til (Baumeister & Leary, 1995). Mens social isolation er et objektivi forhold, er ensomhed en subjektiv følelse, som kan opstå, både når man er alene og når man er omgivet af andre mennesker, for eksempel på en uddannelsesinstitution (Golden et al., 2009; Lasgaard, 2010a; Madsen & Lasgaard, 2014; Nikolajsen, Hedelund & Swane, 2014). Flere studier viser desuden, at det er kvaliteten af de sociale relationer, frem for antallet, der har størst betydning for følelsen af ensomhed (Jones, 1981; Parker & Asher, 1993).

Ungdomsensomhed

Et nyere studie, udarbejdet for Mary Fonden, vurderer på baggrund af en større befolkningsundersøgelse, at der er cirka 210.000 ensomme danskere (Lasgaard & Friis, 2015). Samme studie peger på, at forekomsten af ensomhed er størst blandt unge og de ældste ældre (16-29 år og +80 år). Et andet nyligt studie indikerer, at der igennem de seneste 20 år er sket en lille stigning i andelen af elever i udskolingen, der angiver, at de ofte er ensomme (Madsen & Lasgaard, 2014).

Flere forskere har argumenteret for, at ungdomsårene er en særlig kritisk periode i forhold til ensomhed (Cotterell, 2007; Goossens, 2006; Heinrich & Gullone, 2006; Rubenstein & Shaver, 1982), hvilket blandt andet kan hænge sammen med, at perioden er karakteriseret ved betydelige fysiologiske, sociale og institutionelle forandringer. Flere af disse forandringer opstår gennem samspil med andre unge. Kvaliteten af relationerne til jævnaldrende kammerater samt adgangen til sociale arenaer og fællesskaber er derfor afgørende for unges udvikling, og de jævnaldrende kammerater får i ungdomsårene en anden betydning end i barndommen (Larson, 1999). Ensomme

unge, som ofte har et begrænset netværk og sjældent deltager i sociale og faglige aktiviteter, begrænses således i deres muligheder for at udforske og udvikle sig selv i relation til jævnaldrende kammerater (Lasgaard, 2010b).

Ungdomsårene præges endvidere af overgange og stigende uddannelsesmæssige krav, som kan virke spændende for nogle, men for andre kan være problematiske og forbundet med faglig og social usikkerhed (Cutrona, 1982; Waters, Lester, Wenden & Cross, 2012). Skiftet fra grundskole til gymnasieskole er et eksempel på en sådan overgang (Kingery, Erdley & Marshall, 2011). Flere studier peger på, at sådanne overgange blandt andet kan have betydning for udviklingen af ensomhed (Benner & Graham, 2009; Cutrona, 1982; Waters et al., 2012). I tråd hermed viser et nyere dansk studie (Lasgaard, Christiansen, & Bramsen, 2015), at nogle af de unge, som starter i gymnasieskolen, oplever en øget ensomhed efter studiestart.

Samtidig peger en række studier på, at tristhed/depression og lavt selvværd udgør centrale risikofaktorer for udviklingen af ensomhed i ungdomsårene (Ladd & Ettekal, 2013; Lasgaard et al., 2015; Vanhalst, Klimstra et al., 2012; Vanhalst, Luyckx, Teppers, & Goossens, 2012). Endvidere tyder andre studier på, at også demografiske og sociale faktorer, såsom boligforhold, familieforhold (kernefamilie versus skilsmisefamilie), etnicitet samt social position kan have betydning for ensomhed i ungdomsårene (Cutrona, 1982; Garnefski & Diekstra, 1997; Lasgaard, 2010b; Le Roux, 2009; Schinka, van Dulmen, Mata, Bossarte, & Swahn, 2013).

Konsekvenser

Vedvarende ensomhed kan have længerevarende og alvorlige konsekvenser for både sundhed og trivsel. Studier peger blandt andet på, at ensomhed øger risikoen for forhøjet blodtryk og kolesteroltal, hjerte-kar-sygdomme, smerter, søvnforstyrrelser og træthed (fx Hawkey & Cacioppo, 2010; Hawkey & Capitano, 2015; Jaremka et al., 2014; Luanaigh & Lawlor, 2008; Luo, Hawkey, Waite, & Cacioppo, 2012; Vanhalst et al., 2012). Ensomhed hos unge kan desuden påvirke den generelle skoleformåen, skolefrafald og overvejelser om at frafalde uddannelsen (Benner, 2011; Heinrich & Gullone, 2006; Lasgaard, 2010b). Endvidere ses en sammenhæng mellem den unges oplevelse af længerevarende ensomhed og risikoen for udvikling af depression (Vanhalst, Klimstra et al., 2012). Ensomhed er således et alvorligt problem, som kan have u hensigtsmæssige konsekvenser for den unges udvikling og helbred (Hawkey & Capitano, 2015; Heinrich & Gullone, 2006).

Interventionsmuligheder

Der findes forskellige interventionsprogrammer, som har til formål at afhjælpe og lindre ensomhed. Overordnet ser disse ud til at have en vis effekt i forhold til afhjælpning af ensomhed, om end der er meget få programmer, der kan dokumentere en stor effekt i kontrollerede studier (Masi, Chen, Hawkey & Cacioppo, 2011). Forebyggende interventioner mod ensomhed er så godt som ikke-eksisterende i den internationale litteratur (Lasgaard, Christiansen, Nielsen, Poulsen, & Bramsen, 2013). Der findes dog mange skolebaserede forebyggelsesprogrammer, som har til formål at mindske forekomsten af psykiske problemer, såsom angst, depression og selvmordstanker (Calear & Chrstiensen, 2010; Katz et al., 2013; Niel & Christensen, 2009). En række af disse programmer har haft en positiv effekt, hvilket understreger, at skolen kan være en attraktiv platform for forebyggelse og afhjælpning (Calear & Chrstiensen, 2010; Niel & Christensen, 2009). Ensomhedsforebyggelse kan derfor med fordel hente inspiration fra sådanne programmer, både hvad angår universel forebyggelse, der involverer hele klassen eller skolen, samt selekteret forebyggelse, der involverer den enkelte, sårbare unge (Lasgaard et al., 2015).



Netverk – programbeskrivelse

Netverk består af to dele – 1) en forebyggelsesindsats med en række lektioner centreret omkring studiestarten samt fællesskabende aktiviteter, som pågår hele studietiden, og 2) en afhjælpningsindsats, som ligeledes forløber over hele studietiden. Forebyggelsesindsatsens foregår i forbindelse med opstart på en ungdomsuddannelse og forløber sideløbende med undervisningen den første halvdel af 1.g. De fællesskabende aktiviteter igangsættes også i denne periode og forløber derefter gennem hele studietiden. Afhjælpningsindsatsen rettes mod elever, der oplever ensomhed eller social mistrivsel, mens de går på deres ungdomsuddannelse. I det følgende præsenteres projektets struktur og delelementer. Denne beskrivelse er baseret på tilhørende baggrundsmaterialer, herunder en lærervejledning (Ventilen, 2013) samt materialer på projektets hjemmeside (www.projektnetwerk.dk).

Forebyggelsesindsats – at forebygge ensomhed og social mistrivsel

Forebyggelsesindsatsen består af syv lektioner (to dobbeltlektioner og tre enkeltlektioner), løbende fællesskabende aktiviteter, en skriftlig refleksionsøvelse samt to opfølgingslektioner. Lektioner og øvelser udgør et kontinuerligt og struktureret forløb, hvor elementerne bygger oven på og understøtter hinanden. Det overordnede formål er at forebygge ensomhed ved blandt andet at ruste eleverne til at skabe og vedligeholde en sund klassekultur og et stærkt klassefællesskab. Samtidig tilsigter forløbet at give eleverne viden om trivsel og mistrivsel samt øge kendskabet til konkrete hjælpemuligheder. Tabel 1 giver et overblik over forebyggelsesindsatsen og de dertilhørende lektioner. I de følgende afsnit beskrives lektionerne og deres indhold nærmere.

Table 1: Overblik over forebyggelsesindsatsen

| TIDSPUNKT | INDHOLD | FORMÅL | |
|------------------------------------|--|--|----------------------------|
| <i>Første skoledag</i> | <p>Del 1: Præsentation og makkerskaber (45 min.)</p> <p><i>Præsentation til program.</i></p> <p><i>Etablering af makkerskaber.</i></p> <p><i>Kort introduktion til de fællesskabende aktiviteter.</i></p> <p><i>Interviewøvelse.</i></p> | <p>At eleverne introduceres til Netwerks forebyggelsesindsats.</p> <p>At eleverne oplever, at skolen har fokus på social trivsel.</p> <p>At eleverne bliver opmærksomme på, hvad der kendetegner en god klassekammerat.</p> <p>At eleverne føler et medansvar for hinanden og især for deres makker/ makkerskabsgruppe.</p> <p>At eleverne bliver introduceret til "fællesskabende aktiviteter" og forstår, at alle har et ansvar for at skabe et godt fællesskab.</p> | Fællesskabende aktiviteter |
| <i>1.-3. uge efter studiestart</i> | <p>Del A: Fællesskabende aktiviteter (45 min.)</p> | <p>At introducere eleverne til de fællesskabende aktiviteter, som eleverne skal gennemføre uden for undervisningen.</p> <p>At give eleverne ejerskab over deres fællesskab.</p> <p>At vise eleverne, at det sociale og det faglige hænger sammen, og at teambuilding fremmer de faglige præstationer.</p> | |
| | <p>Del 2: Ensomhed og social mistrivsel (2x45 min.)</p> <p><i>Oplæg om ensomhed og social mistrivsel.</i></p> <p><i>Øvelse på baggrund af oplæg ("Når jeg siger..."-øvelse).</i></p> | <p>At eleverne lærer om social mistrivsel.</p> <p>At eleverne lærer om ensomhed.</p> <p>At eleverne bliver opmærksomme på vigtigheden i at trives socialt - både for dem selv og deres klassekammerater, samt at søge hjælp, når det er nødvendigt.</p> <p>At eleverne forstår, at det er helt normalt at opleve problemer og pres.</p> | |

| TIDSPUNKT | INDHOLD | FORMÅL |
|--|---|--|
| 1.-3. uge efter studiestart | <p>Del 3: Handlemuligheder (45 min.)</p> <p><i>Oplæg om det vigtige i at søge hjælp.</i></p> <p><i>Information omkring hjælpeorganisationer.</i></p> <p><i>Øvelse omkring hjælpemuligheder.</i></p> | <p>At vise eleverne, at der er mange muligheder for at få hjælp, hvis man mistrives eller har et problem.</p> <p>At gøre det legitimt for eleverne at opsøge og bede om hjælp.</p> <p>At gøre eleverne i stand til selv at kunne finde hjælp, hvis de oplever, at de selv eller en klassekammerat mistrives.</p> |
| | <p>Del 4: Den gode klassekultur (2x45 min.)</p> <p><i>Oplæg om klassekultur.</i></p> <p><i>Diskussion i makkerskaberne.</i></p> <p><i>Formulering af idealer.</i></p> | <p>At afstemme elevernes forventninger til klassekulturen.</p> <p>At eleverne skaber en klassekultur, hvor alle føler sig inkluderede.</p> <p>At give eleverne konkrete redskaber og lave aftaler, som kan understøtte klassekulturen, via formulering af "idealere".</p> |
| 3. uge efter studiestart: Nye makkerskaber (15 min.) | | |
| 6. uge efter studiestart: Nye makkerskaber (15 min.) | | |
| Ugen inden efterårsferien | <p>Del 5: Opfølgning (45 min.)</p> <p><i>Gennemgang af pointer og de nedfældede idealer.</i></p> <p><i>Afrunding af makkerskaber.</i></p> <p><i>Øvelsen "hestesko".</i></p> | <p>At genopfriske hovedpointerne fra de fem første dele i forebyggelses-indsatsen.</p> <p>At sikre, at makkerskaber afrundes ordentligt.</p> <p>At blive enige om, hvordan makkerskaber skal indgå i undervisningen fremadrettet.</p> |
| November: Skriftlig refleksionsøvelse | | |
| Ugen inden juleferien | <p>Del 6: Opfølgning (45 min.)</p> <p><i>Præsentation af pointer fra den skriftlige refleksionsøvelse.</i></p> <p><i>Evaluering af studiestartsforløb.</i></p> <p><i>Beslutning om, hvad der skal gøres fremover.</i></p> | <p>At følge op på centrale pointer fra refleksionsøvelsen.</p> <p>At sikre sig, at tiltagene virker efter hensigten.</p> <p>At fastholde elevernes interesse for klassens trivsel.</p> <p>At skabe mulighed for italesættelse af eventuelle problemer i klassen.</p> <p>At justere metoderne fremadrettet.</p> |

Fællesskabende aktiviteter

Del 1: Præsentation af forløbet, etablering af makkerskaber og introduktion til fællesskabende aktiviteter

Det anbefales, at Del 1 udføres på første skoledag. Del 1 består af et læreroplæg, hvor Netwerk og makkerskaberne introduceres. I læreroplægget understreges det, at projektet handler om at skabe trivsel og et godt klassefællesskab for alle. Eleverne informeres om forløbet og de forskellige elementer, herunder hvorfor projektet er vigtigt, og hvor meget det kommer til at fylde i deres hverdag. Del 1 indeholder endvidere en mindre øvelse, hvor medlemmerne i hvert makkerskab sætter sig sammen og interviewer hinanden. Hvert makkerskab har derefter til opgave at præsentere hinanden for resten af klassen.

Et makkerskab består af to elever, som på forhånd er sat tilfældigt sammen af læreren, men som i udgangspunktet består af elever af samme køn. Formålet med makkerskaberne er at skabe en tryk base for alle elever. Makkerskaberne handler om at være gode klassekammerater, og som makker har man blandt andet særlige opgaver i forhold til hinanden. Disse opgaver kan være at sidde ved siden af hinanden i klassen, være opmærksomme på, om makkeren trives, skrive eller ringe til makkeren ved dennes fravær samt arbejde sammen med makkeren ved gruppearbejde. Foruden makkerskaberne etableres makkerskabsgrupper, der består af to makkerskaber. Således indgår alle elever i større grupper af i alt fire elever, der har til formål at understøtte mere omfattende gruppearbejde, hvor det er en fordel at være mere end to elever. Makkerskabsgrupperne fungerer endvidere som en støtte for makkerskaberne og gør dem mindre sårbare, for eksempel ved elevens fravær eller frafald. Hver tredje uge frem til efterårsferien får alle elever en ny makker og makkerskabsgruppe. Idéen med makkerskaber og makkerskabsgrupper er at skabe små fællesskaber i det store klassefællesskab. Eleverne ved således på forhånd, hvem de skal sidde ved siden af og samarbejde med.

Del A: Fællesskabende aktiviteter – ”VI skaber OS”

I begyndelsen af studiestartsforløbet introduceres såkaldte fællesskabende aktiviteter, der har til formål at danne et stærkt sammenhold i klassen. Dette indebærer at skabe en følelse af samhørighed samt gensidig forståelse og anerkendelse mellem eleverne. De fællesskabende aktiviteter har til formål at skabe og bevare socialt liv i klassen og give eleverne mulighed for at lære hinandens styrker og forskelligheder at kende. Samtidig skal aktiviteterne minde eleverne om, at det er vigtigt at skabe og vedligeholde et stærkt klassefællesskab, og at dette er en fælles opgave.

De fællesskabende aktiviteter faciliteres primært af planlægningsgrupper, som er de først-etablerede makkerskabsgrupper. Planlægningsgrupperne har til formål på skift at

arrangere en fællesskabende aktivitet for resten af klassen. Aktiviteten skal ligge uden for undervisningstimerne. Der skal cirka være én fællesskabende aktivitet månedligt. En fællesskabende aktivitet kan for eksempel være, at klassen spiser frokost sammen, spiller "tegn og gæt" eller at der arrangeres en bordfodboldturnering i en pause. Eleverne i planlægningsgrupperne har til ansvar at få alle klassens elever til at deltage eller, om ikke andet, at få alle klassens elever til at opleve, at de er velkomne til at deltage. Endvidere gennemfører lærerne fællesskabende aktiviteter i undervisningen, som knytter det faglige og det sociale sammen. Eksempler på disse fællesskabende aktiviteter i undervisningen kan være energizers og øvelser inspireret af cooperative learning.

Del 2: Ensomhed og social mistrivsel – hvad skal man holde øje med?

Mange evidensbaserede forebyggelsesprogrammer, som er rettet mod skoleklasser (Andersen & Nord, 2010; Cusimano & Sameem, 2011), indeholder psykoedukative elementer, der har til formål at øge elevernes forståelse for og genkendelse af konkrete problemer. Del 2 i forebyggelsesindsatsen er et eksempel på et sådant psykoedukativt element. Således består Del 2 af et læreroplæg og en række videocases om ensomhed og social mistrivsel samt en refleksionsøvelse i makkerskabsgrupperne. Formålet med oplægget, casene og refleksionsøvelsen er at give eleverne viden om ensomhed og social mistrivsel, der gør dem i stand til at identificere ensomhed og mistrivsel hos både sig selv og andre.

I læreroplægget bliver det understreget over for eleverne, at det er helt normalt at opleve sociale problemer i løbet af sine ungdomsår, og at de i klassen kan gøre meget for at hindre mistrivsel. Oplægget har endvidere til formål at give eleverne viden om ensomhed og social mistrivsel samt sætte en ramme for senere diskussioner i klassen. I forbindelse med oplægget vises en film, hvor eksperter og unge sætter ord på ungdomsensomhed. Hertil kommer korte videocases, hvor unge beskriver deres oplevelser med ensomhed og social mistrivsel. Efter oplægget og videocases inddrages eleverne, idet makkerskabsgrupperne får til opgave at reflektere over ensomhed og social mistrivsel. Eleverne skal i deres makkerskabsgrupper lave en øvelse, hvor de præsenteres for en række udsagn, som de skal diskutere. 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.

Del 3: Handlemuligheder – hvem hjælper hvem?

Del 3 handler om at søge hjælp, og oplægget har til formål at klæde eleverne på, således at de ved, hvornår det er vigtigt at søge hjælp, samt hvor de kan finde den rette hjælp. I første omgang understreges vigtigheden af at søge hjælp, når de selv eller andre mistrives. Eleverne lærer endvidere, hvor de kan henvende sig, hvis de oplever sociale problemer. Således introduceres eleverne til udvalgte, relevante organisationer, der kan hjælpe i tilfælde af mistrivsel, samt til DR's tværportal (www.dr.dk/tvaers), som giver et overblik over steder, unge kan få hjælp.

Del 3 indeholder endvidere en øvelse, hvor eleverne får mulighed for at undersøge forskellige relevante hjælpeorganisationer. Øvelsen består i, at hver makkerskabsgruppe får udleveret en case. Grupperne skal identificere, hvilken problemstilling der gør sig gældende i casen, og skal efterfølgende vurdere, hvor man kan søge den relevante hjælp. Eleverne bliver i denne forbindelse opfordret til at benytte DR's tværportal. Del 3 afsluttes med en klassediskussion, hvor grupperne kommer med deres bud på, hvor man kan finde hjælp. Formålet med oplægget og øvelsen er at gøre eleverne opmærksomme på, at det er legitimt at søge hjælp, hvis man oplever problemer af social karakter, ligesom eleverne gerne skal opleve at få indblik i forskellige muligheder for hjælp samt føle sig bedre klædt på til at hjælpe sig selv eller andre. Det er endvidere et mål at gøre eleverne opmærksomme på den forskel, de som klassekammerater kan gøre for hinanden.

Del 4: Oplæg og diskussion om den gode klassekultur

Del 4 er den afsluttende dobbeltlektion i det første tre-ugers forløb. Eleverne skal i Del 4 beskæftige sig med klassens sociale omgangsformer, hvilket indebærer en drøftelse af, hvordan man kan gøre det rart for alle at være en del af klassen, og hvad eleverne hver især ønsker for deres klasse. Formålet er at støtte eleverne i at skabe en god klasse samt at være gode klassekammerater. Dobbeltlektionen indledes med et læreroplæg, der tager udgangspunkt i, hvordan man i klassen kan skabe et godt undervisningsmiljø, hvor alle har mod på at byde ind i diskussioner. I forlængelse af oplægget går eleverne sammen med deres makker og får til opgave at diskutere, hvilke sociale "idealer", der er vigtige, for at klassens sociale klima er frugtbar og godt. Sammen med deres makker skal de på baggrund af cases diskutere sig frem til nogle idealer for deres opfattelse af "den gode klasse". Efterfølgende samles der op på idealerne i plenum. Afslutningsvis bør klassediskussionen munde ud i, at eleverne formulerer en liste over den type adfærd, som, de ønsker, kendetegner netop deres klasse. På denne måde opnår klassen enighed om en række fælles idealer, som skal sikre et godt socialt klima. Et eksempel kan være "I vores klasse hilser alle på hinanden og siger godmorgen, når vi møder hinanden".

Del 5: Opfølgning før efterårsferien

Kort før efterårsferien gennemføres en opfølgingslektion, der har til formål at genopfriske hovedpointerne fra diskussionen om klassekultur samt sikre, at makkerskaberne afrundes ordentligt. Eleverne genser i denne forbindelse listen over idealer, der blev nedfældet i forbindelse med Del 4. Endvidere drøfter klassen, hvordan man i fremtiden vil danne arbejdsgrupper og sidde i klassen, når makkerskaberne ophører. Lektionen indeholder endvidere øvelsen "hestesko", som har til formål at evaluere, hvorvidt eleverne oplever, at der i klassen leves op til de formulerede idealer.

Del 6: Skriftlig refleksionsøvelse og opfølgning før jul

Den skriftlige refleksionsøvelse, som gennemføres i november, er udgangspunktet for Del 6 og har til formål at få eleverne til at reflektere over det, de har lært og erfaret gennem forløbet samt holde den nye viden op imod deres personlige erfaringer. Efterfølgende samles der i en lektion op på hovedpointerne fra den skriftlige øvelse og tales om livet og kulturen i klassen. Med udgangspunkt i elevernes refleksioner drøftes blandt andet, hvornår klassen fungerer godt samt, hvad der gør det rart at gå i skole, og hvordan man skaber et konstruktivt rum, hvori der dannes grobund for både trivsel og læring. Endvidere italesættes fremadrettede løsninger på problemer, som eleverne har beskrevet i deres skriftlige opgave. Afslutningsvis giver læreren en individuel tilbagemelding på elevernes opgaver. Har nogle elever beskrevet meget personlige historier, oplevelser eller kriser, kan det være oplagt for læreren at handle på dette fremadrettet. Afslutningsvis evalueres projektet, og det diskuteres, hvorledes Netwerk skal bruges fremadrettet.

Afhjælpningsindsats – at se, kontakte og støtte den sårbare elev

Netwerk består endvidere af en egentlig afhjælpningsindsats, der løber over hele studietiden. Indsatsen består af tre delelementer: 1) at lærerne er opmærksomme på elever, der udviser tegn på ensomhed eller social mistrivsel, 2) at lærerne kontakter elever, der udviser tegn på ensomhed eller social mistrivsel, eller sørger for, at andre tager kontakt, 3) at lærerne hjælper og støtter elever, der udviser tegn på ensomhed eller social mistrivsel.

Lærerne deltager inden projektets igangsættelse i et seminar og introduceres til en lærervejledning og materialer på Netwerks hjemmeside. Som led heri beskrives det, hvordan man som lærer kan få øje på elever, der udviser tegn på ensomhed eller social mistrivsel. Lærerne gøres opmærksomme på typiske karakteristika hos ensomme unge herunder lavt selvværd, udpræget generthed og mangelfulde sociale kompetencer.

Lærerne opfodres også til at være opmærksomme på elever, der ofte ønsker at arbejde alene og ikke deltager aktivt i timer, pauser og i skolens sociale arrangementer. Det beskrives samtidigt, at nogle elever selv vil henvende sig i forbindelse med, at de oplever sociale vanskeligheder, mens andre elever på trods af de redskaber, der præsenteres i studiestartsforløbet, stadig vil have svært ved at søge hjælp eller gøre opmærksomme på sig selv.

På lærerseminaret og i lærervejledningen anbefales lærerne at tage kontakt til de elever, som de vurderer, udviser tegn på ensomhed eller social mistrivsel. Alternativt anbefales lærerne at sørge for, at en anden tager kontakten, hvis de ikke selv gør det. Det understreges, at formålet med kontakten er at sørge for, at eleverne føler sig set og hørt. Lærerne opfordres til at lytte, spørge ind og hjælpe eleven med at sætte ord på sine oplevelser i samtaler med elever, de vurderer, udviser tegn på ensomhed eller social mistrivsel. Lærerne instrueres i, hvordan en sådan samtale kan initieres, hvilket indhold samtalen kan have, og hvorledes de som lærere kan opføre sig under samtalen. I lærervejledningen er der eksempelvis spørgeteknikker, som lærerne kan anvende.

Læreren har ansvar for, at samtalen slutter med en vis enighed om, hvad der skal ske fremadrettet. Det kan eksempelvis være, at eleven henvises til yderligere hjælp, eller at lærer og elev aftaler at mødes igen. Samtalen kan også afsluttes med, at eleven selv vurderer, at han/hun ikke har behov for hjælp, eller at læreren vurderer, at eleven har så store vanskeligheder, at en underretning er nødvendig. Lærere og skoler bliver desuden opfordret til at udvikle en hjælpeguide, som beskriver skolens fælles praksis for håndtering af elever, der mistrives socialt.

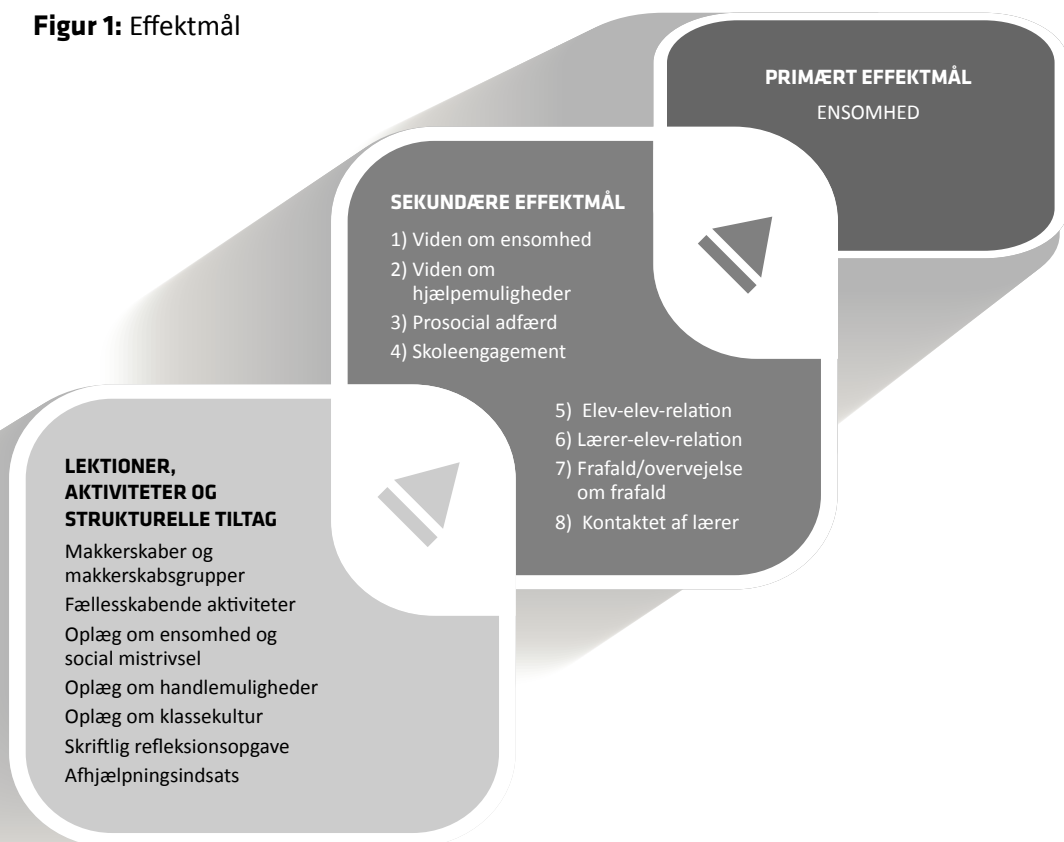
Metode

Design

Dette studie af Netwerk har til formål at vurdere projektets effekt på ensomhed samt en række sekundære forhold. Med henblik herpå er der foretaget en omfattende dataindsamling i form af to spørgeskemaundersøgelser på test- og kontrolskoler. Et mindre spørgeskema blev udfyldt umiddelbart ved studiestart i august 2014 (Tid 1; i testklasser før igangsættelse af Netwerk), mens et omfattende spørgeskema (Tid 2) blev besvaret i februar 2015, cirka 6 mdr. efter studiestart.

Som beskrevet er Netwerks overordnede formål at forebygge og afhjælpe ensomhed, hvorfor det primære effektmål er en lavere forekomst af ensomhed blandt eleverne i testklasserne sammenlignet med eleverne i kontrolklasserne. Figur 1 illustrerer forholdet mellem projektets elementer og de effektmål, som indgår i effektstudiet. Projektet antages at kunne påvirke en række faktorer, der muligvis kan bidrage til forebyggelse og afhjælpning af ensomhed. Studiet belyser derfor flere mulige sekundære effekter: 1) viden om ensomhed (~ oplæg om ensomhed og social mistrivsel), 2) viden om hjælpemuligheder (~ oplæg om handlemuligheder), 3) prosocial adfærd (~ makkerskaber, oplæg om klassekultur og fællesskabende aktiviteter), 4) skoleengagement/positive følelser i forhold til skolegang (~ makkerskaber, oplæg om klassekultur og fællesskabende aktiviteter), 5) positiv relation til klassens andre elever (~ samlet projekt) og 6) positiv relation til klasselærer/teamlærer (~ samlet projekt). Endeligt belyser studiet 7) frafald/overvejelse om frafald (~ samlet projekt) og 8) hvorvidt eleven er blevet kontaktet af en lærer angående egen trivsel (~ afhjælpningsdel).

Figur 1: Effektmål



Udvælgelse af skoler

11 testskoler blev i foråret 2014 kontaktet med forespørgsel om at deltage i nærværende effektstudie. Skolerne var udtrukket ved lodtrækning blandt 23 skoler, der på daværende tidspunkt havde tilmeldt sig og betalt for at deltage i Network. Lodtrækningen var stratificeret med henblik på at opnå en rimelig spredning i forhold til geografi (svarende til de enkelte regioners samlede elevantal), uddannelsestype (svarende til fordelingen på landsplan af STX-, HF-, HXH- og HTX-elever) (Danske Regioner, juli, 2012) og tidligere erfaring med Network (ja/nej). De udvalgte skoler blev kontaktet per brev og telefonisk. Otte testskoler gav tilsagn om at deltage i effektstudiet, mens to skoler ikke svarede rettidigt og en skole meldte fra kort før skolestart (på grund af mange lærerskift).

De otte testskoler modtog efterfølgende en e-mail med relevante informationer. Heraf fremgik det blandt andet, at skolerne skulle udtrække højst fire tilfældige klasser fra første årgang til effektstudiet. Afhængigt af skolernes størrelse deltog mellem to og fire klasser fra hver skole.

Yderligere 16 skoler blev kontaktet med forespørgsel om at deltage i effektstudiet som en del af en kontrolgruppe. Oversampling blev anvendt ud fra en forventning om, at cirka halvdelen af de adspurgte kontrolskoler ville deltage i undersøgelsen. Kontrolskolerne blev udtrukket ved lodtrækning ud fra en liste over almen- og erhvervsgymnasiale uddannelser (fratrasket skoler, der havde deltaget i Netwerk; Undervisningsministeriet, maj, 2014). Lodtrækningen var stratificeret med henblik på at rekruttere kontrolskoler, der var nogenlunde sammenlignelige med testskolerne i forhold til uddannelsestype og geografi (Danske Regioner, juli, 2012). Ni kontrolskoler gav endeligt tilsagn om at deltage i effektstudiet.

Efter endt dataindsamling blev testskolerne og kontrolskolerne matchet med henblik på at sikre en ligelig fordeling af institutioner med forskellige uddannelsestyper. På den baggrund blev én kontrolskole udeladt fra undersøgelsen. Skolerne kunne ikke matches i forhold til geografi, hvilket primært må tilskrives det begrænsede antal institutioner i studiet. Da Danmark generelt anses for at være et homogent land og der ikke ses nogen forskel i graden af ensomhed (UCLA, Tid 1 og Tid 2) på tværs af de fem regioner (ANOVA, *ns*) vurderes det, at den geografisk variation har begrænset betydning for de overordnede resultater. Indhentede registerdata fra Undervisningsministeriet vidner desuden om, at test- og kontrolskolerne ikke adskilte sig væsentligt fra hinanden i forhold til skolefrafald *forud* for undersøgelsen. Således var frafaldsprocenten i den fulde gymnasietid (på den afsluttende årgang) på test- og kontrolskolerne henholdsvis 18,3 % og 18,5 % i 2013 (Undervisningsministeriet, august, 2015).

Det endelige udvalg bestod af otte testskoler med i alt 25 klasser og otte kontrolskoler med i alt 25 klasser, hvoraf der i hver gruppe deltog fem STX-institutioner og henholdsvis en HF-, en HHX- og en HTX-institution. (Se resultatafsnittet for sammenligning af test- og kontrolgruppen).

Sammenfattende kan det konstateres at test- og kontrolskolerne fremstod sammenlignelige. Det skal imidlertid understreges, at hverken test- eller kontrolgruppe kan anses som repræsentativ for den danske gymnasieskole.

Dataindsamling

Hovedparten af de anvendte spørgsmål blev benyttet i forbindelse med evaluering af den tidligere version Netwerk (Lasgaard et al., 2013). En række nye og ikke tidligere anvendte spørgsmål blev imidlertid inkluderet ved Tid 2, og spørgeskemaet blev derfor, forud for dataindsamlingen, afprøvet i et mindre pilotstudie for at afdække eventuelle vanskeligheder eller svagheder.

Dataindsamlingen foregik for både test- og kontrolgruppen i skoletiden og blev tilrettelagt og varetaget af de tilknyttede lærere på baggrund af skriftlig instruktion. Spørgeskemaerne indeholdt en række personlige spørgsmål, hvorfor det var vigtigt at sikre fortrolighed samt diskretion ved dataindsamlingen. Med henblik på dette blev den ansvarlige lærer instrueret i at være til stede, mens eleverne udfyldte spørgeskemaerne, samt sikre, at eleverne kunne udfylde spørgeskemaerne i stilhed og med passende afstand til de nærmeste klassekammerater. Eleverne blev samtidig opfordret til at udvise respekt for deres kammeraters personlige svar, ligesom det blev understreget over for eleverne, at deltagelsen var frivillig og svarene anonyme og udelukkende tilgængelige i evaluerings- og forskningsmæssigt øjemed. For at kunne sammenholde deltageres Tid 1-besvarelser med deres Tid 2-besvarelser, angav deltagerne en kode, som gjorde det muligt at identificere og matche deltageres besvarelser. Hver elev modtog sit spørgeskema i en åben brudsikker kuvert, som eleven blev instrueret i at lukke forsvarligt forud for aflevering af det besvarede spørgeskema. Den ansvarlige lærer blev bedt om at indsamle de udfyldte kuverter, lægge dem tilbage i en medsendt pakke og derefter lukke pakken grundigt og synligt for eleverne.

Information om frafald blev indsamlet i februar 2015, hvor de deltagende skoler blev kontaktet per mail og efterfølgende telefonisk. Skolerne blev bedt om at opgøre frafaldstal per 1. februar 2015 for den deltagende uddannelsesretnings første årgang. Det blev understreget over for skolerne, at frafaldsopgørelsen alene skulle baseres på antallet af elever, der var begyndt ved studiestart og antallet af elever, der var stoppet igen inden 1. februar. Således indgik eventuelt nye elever, der måtte være begyndt efter studiestart, ikke i opgørelsen.

Måleredskaber

I spørgeskemaerne til eleverne indgik en række enkeltspørgsmål angående demografiske forhold, herunder spørgsmål om køn, alder, etnicitet (født i eller uden for Danmark) samt deres forældres uddannelsesniveau. Endvidere indgik en række standardiserede måleredskaber samt udvalgte enkeltspørgsmål, som beskrevet nedenfor. Nogle måleredskaber og enkeltspørgsmål blev anvendt ved Tid 1 og Tid 2, mens hovedparten alene indgik i spørgeskemaet ved Tid 2.

Figur 2: Dataindsamling



Ensomhed. Forskning i ensomhed afhænger i høj grad af selvrapportering, og spørgeskemaer er den mest udbredte metode til måling af ensomhed. Tre forskellige ensomhedsmål indgik i undersøgelsen med henblik på at belyse: 1) graden af ensomhed på tværs af sociale domæner (standardiseret skala), 2) omfanget af elever, der selv betegner sig som ensomme (enkeltspørgsmål) og 3) graden af ensomhed i skoleregion (standardiseret skala).

1) UCLA Loneliness Scale (UCLA; Russell, 1996; Lasgaard, 2007) er det mest anvendte og anerkendte instrument inden for forskning i ensomhed. UCLA består af 20 udsagn omkring oplevelser af ensomhed i hverdagen, som besvares på en 4-punkts Likert-skala (fra "aldrig" til "altid"). I udgangspunktet belyser spørgeskemaet ensomhed som et endimensionelt fænomen, og der spørges ikke til specifikke sociale domæner og relationer, men derimod generelt til ensomhed (for eksempel "Hvor ofte savner du nogen at være sammen med?"). Studier, der har sammenlignet UCLA med andre ensomhedsmål, peger dog på, at unge har tendens til at tænke på deres kammeratskabsrelationer, når de besvarer dette spørgeskema (Goossens et al., 2009). En høj score indikerer høj forekomst af ensomhed. Måleredskabet blev anvendt ved både Tid 1 og Tid 2, og skalaens interne reliabilitet var meget tilfredsstillende på begge indsamlingstidspunkter (Test T1: $\alpha = .89$; Kontrol T1: $\alpha = .90$; Test T2: $\alpha = .90$; Kontrol T2: $\alpha = .91$).

2) Ud over UCLA indgik enkeltspørgsmålet "Jeg føler mig ensom". Spørgsmålet besvares af eleven med "aldrig", "nogle gange", "tit" eller "altid". I de følgende analyser blev svarene "tit" eller "altid" anvendt som et samlet mål for, at eleven ofte føler sig ensom. Spørgsmålet indgik både ved Tid 1 og Tid 2.

3) Endelig indgik en subskala betegnet School Alienation fra instrumentet School Engagement, der belyser aspekter af elevens opfattelse af skolegang (Kalil & Ziol-Guest, 2007). Den anvendte subskala belyser forekomsten af ensomhed og manglende tilhørsforhold i skoleregi (for eksempel "Jeg føler, at folk på min skole ikke rigtig kender mig" og "Jeg føler mig ofte ensom på min skole") og består af fire udsagn, der besvares på en 5-punkts Likert-skala (fra "slet ikke rigtigt" til "helt rigtigt"). En høj score indikerer lav forekomst af oplevet ensomhed i skoleregi. Det blev vurderet, at besvarelse af måleredskabets udsagn forudsætter vedvarende tilknytning til en skole, hvorfor redskabet kun blev anvendt ved Tid 2. Skalaens interne reliabilitet var tilfredsstillende (Test T2: $\alpha = .82$; Kontrol T2: $\alpha = .77$).

Viden om ensomhed. Til at belyse elevernes viden om ensomhed blev seks udsagn anvendt. Tre udsagn belyste "viden om ensomhedsbegrebet" og tre udsagn belyste "viden om konsekvenserne af ensomhed". Disse udsagn blev besvaret med "sandt", "falsk" eller "ved ikke" ved Tid 1 og Tid 2 med henblik på at belyse, om deltagerne i projektet var mere vidende om ensomhedsbegrebet og konsekvenserne af ensomhed efter studiestartsforløbet. Forud for dataanalysen blev svarene på de enkelte udsagn kodet som "rigtigt" eller "forkert". "Ved ikke" blev registreret som "forkert". To eller tre rigtige svar inden for én kategori blev kodet som "viden", hvorimod blot et enkelt rigtigt svar eller ingen rigtige svar blev kodet som "ikke-viden". På denne måde fremkom der et simpelt mål for, hvorvidt eleverne havde viden om henholdsvis ensomhedsbegrebet og konsekvenserne af ensomhed.

Viden om hjælpemuligheder. Endvidere blev elevernes kendskab til diverse hjælpemuligheder og handlemuligheder undersøgt. Dette blev gjort ved brug af en liste, der benævnte ni relevante organisationer/tilbud, som henvender sig til psykisk sårbare unge. Eleverne skulle angive, om de kendte disse organisationer/tilbud. Listen var konstrueret ud fra det materiale, der bliver anvendt i forløbet og belyste således viden om de specifikke organisationer, der blev nævnt heri.

De ni organisationer/tilbud blev anvendt som et samlet mål for viden om hjælpemuligheder. Kendskab til flere organisationer/tilbud blev således vurderet som et udtryk for mere viden om hjælpemuligheder, hvilket blev udtrykt i form af en højere score. Måleredskabet blev anvendt ved både Tid 1 og Tid 2, og den interne reliabilitet var lav ved både Tid 1 og Tid 2 (Test T1: $\alpha = .56$; Kontrol T1: $\alpha = .66$; Test T2: $\alpha = .60$; Kontrol T2: $\alpha = .69$), hvilket til dels afspejler skalaens svarformat.

Prosocial adfærd. Subskalaen Prosocial fra instrumentet Social Goals Scale indgik i undersøgelsen med henblik på at belyse deltagernes sociale adfærd over for deres klassekammerater (Wentzel, 1994). Subskalaen består af syv spørgsmål, som omhandler elevens hjælpsomhed, empati og hensyntagen (fagligt og socialt) over for klassekammerater og andre unge. Spørgsmålene besvares på en 5-punkts Likert-skala (fra "aldrig" til "altid"). En høj score indikerer høj forekomst af prosocial adfærd. Besvarelse af de konkrete udsagn blev vurderet at forudsætte en vis tilknytning til elevens klassekammerater, hvorfor måleredskabet kun blev anvendt ved Tid 2. Skalaens interne reliabilitet var tilfredsstillende (Test T2: $\alpha = .77$; Kontrol T2: $\alpha = .80$).

Skoleengagement. Endvidere indgik subskalaen Positive Affect fra instrumentet School Engagement (Kalil & Ziol-Guest, 2007). Subskalaen består af fem udsagn, som vedrører elevens engagement og hvor godt eleven synes om skolen (for eksempel "Jeg kan lide at være på min skole"). Subskalaen medtages i studiet som en generel indikator for skoleengagement og –tilfredshed. Udsagnene besvares på en 5-punkts Likert-skala (fra "slet ikke rigtigt" til "helt rigtigt"). En høj score indikerer en positiv attitude over for skolen. Det blev vurderet, at besvarelse af måleredskabets udsagn forudsætter en vis tilknytning til elevens skole, hvorfor redskabet kun blev anvendt ved Tid 2. Skalaens interne reliabilitet var tilfredsstillende (Test T2: $\alpha = .84$; Kontrol T2: $\alpha = .83$).

Elev-elev- og lærer-elev-relation. Som led i effektstudiet var det vigtigt at belyse, hvordan eleverne opfattede relationerne til deres klassekammerater og lærere. Gennem litteratursøgninger (PsychTest, PsychInfo og Google Scholar) blev flere måleredskaber, der belyser relationer mellem henholdsvis elever i en klasse og elever og lærere i en klasse, identificeret (bl.a. Classroom Life Instrument; Johnson, Johnson, & Anderson, 1983 & College and University Classroom Environment Inventory; Fraser, 1998). De identificerede måleredskabers skalamæssige egenskaber blev analyseret, og spørgsmålene blev oversat. På den baggrund blev det vurderet, at måleredskabernes udsagn ikke umiddelbart var anvendelige i en dansk kontekst i deres oprindelige form.

Derfor blev et nyt måleredskab udarbejdet, der havde til formål at belyse kvaliteter ved både elev-elev- og lærer-elev-relationer i den danske gymnasieskole. Indledningsvis blev centrale kvaliteter ved elev-elev- og lærer-elev-relationerne identificeret (se figur 3 nedenfor). Dette skete på baggrund af en gennemgang af de identificerede udenlandske måleredskaber, viden om danske skoleforhold og med udgangspunkt i Netwerk elementer. Enkelte udsagn fra de identificerede måleredskaber blev modificeret og anvendt i det nye måleredskab, mens størstedelen af de nye udsagn blev konstrueret med udgangspunkt i de identificerede tematikker.

Figur 3: Centrale kvaliteter ved Elev-elev- og Lærer-elev-relationerne



Dette arbejde resulterede i en skala bestående af 15 udsagn, hvoraf 13 var positivt formulerede og to var negativt formulerede (tabel 2). Udsagnene besvares på en 5-punkts Likert-skala (fra "forkert" til "rigtigt"). Det blev vurderet, at besvarelse af måleredskabets udsagn forudsætter en vis tilknytning til elevens klassekammerater og lærere, hvorfor udsagnene kun blev anvendt ved Tid 2.

En eksplorativ faktoranalyse (maximum likelihood, direct oblimin rotation) baseret på de 15 udsagn indikerede, at udsagnene tilsammen udgjorde en to-faktor model. Modellen afspejlede tydeligt to faktorer, som belyste to former for relationer. Den første faktor vedrørte elevens opfattelse af sin relation til andre elever i klassen, og den anden faktor vedrørte elevens opfattelse af sin relation til klassens lærere. To-faktormodellen forklarede 53 % af variansen.

Ni udsagn var knyttet til faktor 1 (elev-elev-relationen), hvor det udsagn, som loadede højest, var "I min klasse accepterer andre elever mig som den, jeg er". Seks udsagn var knyttet til faktor 2 (lærer-elev-relationen), hvor det udsagn, som loadede højest, var "Mine lærere hjælper mig med mine problemer", se tabel 2. Måleredskabet blev betegnet "Relationer til elever og lærere" med tilhørende subskalaer; "Elev-elev-relation" og "Lærer-elev-relation". På begge subskalaer afspejler en høj score en positiv opfattelse af relationen. Den interne reliabilitet var tilfredsstillende for begge subskalaer (Elev-elev-relation; Test: $\alpha = .83$; Kontrol: $\alpha = .83$; Lærer-elev-relation; Test: $\alpha = .89$; Kontrol: $\alpha = .90$). De to subskalaer korrelerede moderat ($r = .44$), hvilket er tilfredsstillende.

Tabel 2: To-faktormodel for "Relationer til elever og lærere".

| | FAKTOR 1 | FAKTOR 2 |
|---|----------|----------|
| Udsagn | Loading | Loading |
| Jeg synes, at det er svært at sige min mening højt i min klasse | -.44 | |
| I min klasse respekterer alle elever hinanden | .62 | |
| Jeg ville ønske, at jeg havde et bedre forhold til mine klassekammerater, end jeg har | -.57 | |
| I min klasse accepterer andre elever mig som den, jeg er | .81 | |
| Mine klassekammerater ser gerne, at jeg kommer i skole hver dag | .61 | |
| I min klasse bekymrer andre elever sig om mine følelser | .62 | |
| I min klasse behandler alle elever hinanden ens | .50 | |
| I min klasse bekymrer andre elever sig om mig | .66 | |
| I min klasse kender alle elever hinanden godt | .60 | |
| Mine lærere forstår mine problemer | | .73 |
| Mine lærere bekymrer sig om mig | | .74 |
| Mine lærere er til rådighed, når jeg har brug for dem | | .57 |
| Det er nemt at tale med mine lærere | | .70 |
| Mine lærere hjælper mig med mine problemer | | .90 |
| Mine lærere bekymrer sig om mine følelser | | .86 |

Skolefrafald. Da flere skoler har beskrevet, at de har oplevet et mindsket frafald af elever i de deltagende klasser på baggrund af tidligere erfaringer med projektet, belyste undersøgelsen 1) frafald (registeret af skoler) og 2) overvejelser om frafald (spørgeskema).

1) Frarafald. Skolerne blev bedt om at opgøre frarafaldstal per 1. februar 2015 for den deltagende uddannelsesretningens første årgang. Det blev som tidligere nævnt understreget over for skolerne, at frarafaldsopgørelsen alene skulle baseres på antallet af elever, der var begyndt ved studiestart og antallet af elever, der var stoppet fra studiestart og frem til 1. februar. Da skolernes størrelser varierede betydeligt, blev frarafaldstallene forud for dataanalysen vægtet efter elevantallet på den pågældende uddannelsestype på landsplan (STX, HF, HTX og HHX) (Danmarks Statistik, februar 2015). Datamaterialet blev derfor vægtet således, at STX-elever udgjorde 56 % af det samlede elevantal i henholdsvis test- og kontrolgruppen, mens HF-elever udgjorde 16 %, HTX-elever udgjorde 19 % og HHX-elever udgjorde 9 % af det samlede elevantal i hver gruppe.

2) Overvejelser om frafald. I spørgeskemaet indgik enkeltspørgsmålet "Overvejer du at droppe ud af gymnasiet?". Spørgsmålet besvares af eleven med "Nej, jeg har ikke overvejet det", "Ja, jeg overvejer det indimellem" eller "Ja, jeg overvejer det seriøst". I de følgende analyser blev svarene "Ja, jeg overvejer det indimellem" og "Ja, jeg overvejer det seriøst" anvendt som et samlet mål for overvejelser om frafald. Spørgsmålet indgik kun ved Tid 2.

Kontaktet af lærer. Med henblik på at belyse den del af afhjælpningsindsatsen, der vedrører kontakten fra lærer til elev, indgik i spørgeskemaet nogle spørgsmål vedrørende elevernes kontakt til lærerne i deres klasse, herunder spørgsmålet: "Er du blevet kontaktet af en lærer omkring din trivsel?" Med henblik på at belyse kvaliteter ved kontakten mellem lærer og elev indgik følgende fire spørgsmål: 1. "Oplevede du, at din lærer var lyttende og forstående?", 2. "Oplevede du, at din lærer gjorde en indsats for at hjælpe dig med sociale og/eller følelsesmæssige vanskeligheder?", 3. "Oplevede du, at samtalen gav dig fornyet tro på, at din trivsel kunne blive bedre" og 4. "Oplever du, at din trivsel er blevet bedre, efter du har været i kontakt med din lærer?"



Resultater

Dataanalyse

Forud for dataanalysen blev datasættet gennemgået for at identificere manglende data og fejlsvar. Expectation Maximization(EM)-algoritmen, som er en effektiv metode til håndtering af manglende data (Bunting, Adamson, & Mulhall, 2002), blev anvendt med henblik på imputering af manglende data på alle standardiserede måleredskaber (data fra henholdsvis Tid 1 og Tid 2). EM-algoritmen er en iterativ optimeringsmetode, som anvendes på baggrund af tilgængelige data med henblik på at identificere de mest sandsynlige estimater af ukendte parametre i latente variable. Denne estimeringsteknik er baseret på den præmis, at de observerede data giver indirekte information om ikke-observerede data og er en udbredt imputationsmetode. Little's MCAR test (Little, 1988) var ikke-signifikant, hvilket indikerer, at de manglende data var tilfældigt fordelt i datasættet.

Hierarkisk regressionsanalyse blev udført med de beskrevne kontinuerlige effektmål: ensomhedsniveau (UCLA), ensomhed i skolen (School Alienation), viden om hjælpemuligheder, prosocial adfærd (Prosocial), skoleengagement (Positive Affect) samt elev-elev-relation og lærer-elev-relation. I trin 1 blev alder og uddannelsesstype inkluderet som kontrolvariable, som følge af identificerede forskelle på test- og kontrolgruppen ved Tid 1 (se nedenfor). I trin 2 blev projektdeltagelse (test- versus kontrolgruppe) inkluderet med det formål at belyse en potentiel sammenhæng mellem deltagelse i Netwerk og de udvalgte effektmål ved Tid 2. I analysen af ensomhedsniveau (UCLA) blev der desuden tilføjet et trin med henblik på at kontrollere for elevernes ensomhedsniveau (UCLA) ved Tid 1, ligesom der i analysen af viden om hjælpemuligheder blev kontrolleret for viden om hjælpemuligheder ved Tid 1. I alle tabeller er standardiserede regressionskoefficienter og *p*-værdier (signifikansniveau) anført.

Logistisk regressionsanalyse blev udført med de dikotomiserede effektmål (selvbenævnt ensomhed, viden om ensomhed; begreb og konsekvens, overvejelser om frafald og kontaktet af lærer) som afhængige variable. Alder og uddannelsesstype blev inkluderet som kontrolvariable, grundet de nævnte forskelle på test- og kontrolgruppen ved Tid 1. I analysen med selvbenævnt ensomhed blev der desuden kontrolleret for selvbenævnt ensomhed ved Tid 1, ligesom der i analysen med viden om ensomhed blev kontrolleret for viden ved Tid 1. Slutteligt blev projektdeltagelse (test- versus kontrolgruppe) inkluderet med det formål at belyse en potentiel sammenhæng mellem deltagelse i Netwerk og de dikotomiserede effektmål ved Tid 2. Der rapporteres odds-ratio (*OR*) og 95 % konfidensinterval for alle prædiktorvariable.

Endvidere rapporteres til sammenligning en række procenttal og gennemsnitsscorer for henholdsvis testgruppen og kontrolgruppen. Disse tal er ikke justeret for hhv. alder, HHX eller STX-status og bør derfor tolkes med forsigtighed.

Med henblik på at belyse, hvorvidt studiestartsforløbets effekt varierer, alt efter a) ensomhed ved studiestart (UCLA) og b) deltagernes køn, blev der udført subgruppeanalyser på alle primære effektmål samt sekundære effektmål, hvor der sås signifikante forskelle mellem test- og kontrolgruppen. Ensomhed ved studiestart blev defineret ved en UCLA-score på minimum en standardafvigelse over gennemsnittet ved Tid 1, svarende til en score på minimum 44 ($n = 134$; forekomst: 13.6 %). Denne gruppe formodes at indeholde både elever, der var meget ensomme og elever, der var moderat ensomme. Der skal tages forbehold for at analyserne baseret på denne gruppe af ensomme, bygger på et relativt spinkelt datagrundlag.

Endvidere foretages subgruppeanalyser vedrørende kvaliteten af kontakt til lærer. Denne analyse er baseret på et spinkelt datagrundlag, da kun ca. 20 % af eleverne har været i kontakt med en lærer vedrørende deres trivsel. Derfor bør disse resultater tolkes med varsomhed.

En række supplerende analyser blev desuden foretaget for at undersøge, hvorvidt erfaring med Netwerk havde betydning for projektets effekt. Således blev elever fra skoler, som havde erfaring med Netwerk fra en eller flere tidligere årgange, sammenlignet med elever fra skoler, som deltog i projektet for første gang. Analyserne pegede på, at tidligere erfaringer med Netwerk ikke havde betydning for effekten af projektet. Resultaterne af disse analyser fremgår ikke af rapporten.

Deltagere

Testgruppen bestod af 636 elever fordelt på 25 klasser fra otte testskoler, som besvarede det første spørgeskema ved studiestart i august 2014 (Tid 1). 53 % af eleverne var piger, mens 47 % af eleverne var drenge. Gennemsnitsalderen var 16.5 år og 97 % af eleverne var af dansk herkomst, mens 3 % var af anden etnisk herkomst end dansk. Kontrolgruppen bestod af 678 elever fordelt på 25 klasser fra otte kontrolskoler, som besvarede det første spørgeskema ved studiestart i august 2014 (Tid 1). 56 % af eleverne var piger, mens 44 % af eleverne var drenge. Gennemsnitsalderen var 16.4 år og 94 % af eleverne var af dansk herkomst, mens 6 % var af anden etnisk herkomst end dansk.

Test- og kontrolgruppen blev sammenlignet på alle tilgængelige effektmål ved Tid 1 (UCLA, selvbenævnt ensomhed, viden om ensomhed og viden om hjælpemuligheder) og alle demografiske faktorer. Som forventet var der ikke forskel på testgruppen og kontrolgruppen på UCLA, selvbenævnt ensomhed, viden om ensomhed eller viden om hjælpemuligheder. Ligeledes adskilte grupperne sig ikke på de demografiske faktorer, dog med undtagelse af alder og uddannelsestype. Eleverne i testgruppen var marginalt ældre end eleverne i kontrolgruppen ($M = 16.52$ år, $M = 16.37$ år; $F [1, 1269] = 4.48, p = .029$). Endvidere var andelen af STX-elever i testgruppen større end i kontrolgruppen ($X^2 [1, 1314] = 9.01, p = .003$), mens andelen af HHX-elever var større i kontrolgruppen end i testgruppen ($X^2 [1, 1314] = 22.38, p < .001$). Som følge heraf blev der i de udførte effektanalyser kontrolleret for alder og uddannelsestype.

Frafaldsanalyse

490 elever fra testgruppen og 492 elever fra kontrolgruppen besvarede det opfølgende spørgeskema i februar 2015 (Tid 2). Andelen af elever, der indgik i undersøgelsen ved studiestart, men som ikke indgik i undersøgelsen 6 mdr. efter studiestart var 23 % i testgruppen og 27 % i kontrolgruppen. Der var ingen signifikant forskel på de to grupper. Den relativt høje frafaldsprocent afspejler – ud over fravær på dagen – at forholdsvis mange elever havde skiftet klasse efter juleferien. Endvidere var knap halvdelen af eleverne (ca. 11 % på årgangsniveau) stoppet på deres uddannelse efter et halvt år. Det er en begrænsning ved studiet, at det ikke er muligt at differentiere imellem forskellige årsager til frafald.

Deltagere (besvarelse ved Tid 1 og Tid 2) og ikke-deltagere (kun besvarelse ved Tid 1) blev sammenlignet på relevante effektmål (UCLA, selvbenævnt ensomhed, viden om ensomhed og viden om hjælpemuligheder) og alle demografiske faktorer ved Tid 1. Hverken køn, etnicitet, geografiske forhold eller uddannelsestype var forbundet med frafald fra undersøgelsen, ligesom deltagere og ikke-deltagere ikke adskilte sig på selvbenævnt ensomhed, viden om ensomhed eller viden om hjælpemuligheder. Deltagere og ikke-deltagere adskilte sig dog aldersmæssigt, idet ikke-deltagere var marginalt ældre end deltagere ($M = 16.76$ år, $M = 16.33$ år; $F (1, 1268) = 28.78, p < .001$), og på ensomhedsniveau (UCLA) ved Tid 1, hvor ikke-deltagere scorede højere end deltagere ($M = 37.05, M = 35.79; F (1, 1314) = 6.206, p = .013$). Dermed var de ikke-deltagende elever ældre og mere ensomme ved studiestart, end de elever, der deltog på begge indsamlingstidspunkter.

Forekomsten af ensomhed

Gennemsnitscoren på UCLA i den samlede gruppe af elever var 35.79 ($SD = 8.05$) ved Tid 1, mens gennemsnitscoren var 34.83 ($SD = 8.71$) ved Tid 2. Der var en signifikant kønsforskel i gennemsnitscoren på UCLA, idet pigerne var mere ensomme end drengene ved begge indsamlingstidspunkter (T1: $M = 34.47$, $M = 36.97$; $F(1, 945) = 22.854$, $p < .001$; T2: $M = 33.35$, $M = 36.23$; $F(1, 945) = 26.129$, $p < .001$). Lidt over halvdelen af de elever, som var ensomme ved Tid 1 (en standardafvigelse over gennemsnittet på UCLA) var også ensomme ved Tid 2 (se Tabel 3). Således forblev 7.6 % af eleverne ensomme i testgruppen, mens 7.5 % af eleverne i kontrolgruppen forblev ensomme. Korrelationen mellem UCLA ved Tid 1 og UCLA ved Tid 2 var endvidere stærk ($r = .73$), hvilket indikerer, at ensomhedsniveauet generelt var stabilt over tid.

Tabel 3: Oversigt over ensomme ved Tid 1 og Tid 2

| | IKKE-ENSOM TID 2 | ENSOM TID 2 |
|------------------|-------------------|-----------------|
| Ikke-ensom Tid 1 | 80 % (N = 785) | 6 % (N = 63) |
| Ensom Tid 1 | 6 % (N = 60) | 8 % (N = 74) |

Blandt de deltagende elever angav 3.8 % ved Tid 1 og 5.1 % ved Tid 2, at de tit eller altid følte sig ensomme. Gennemsnitscoren på ensomhed i skolen (Tid 2) var 16.27 ($SD = 3.08$). Der sås også en signifikant kønsforskel i gennemsnitscoren på ensomhed i skolen ($M = 16.89$, $M = 15.77$; $F(1, 945) = 32.08$, $p < .001$), idet pigerne oplevede mere ensomhed i skolen end drengene.

Effektanalyse

ENSOMHED. Resultaterne af hierarkisk og logistisk regressionsanalyse med de tre effektmål, som belyser ensomhed, præsenteres i tabel 4, 5 og 6. Analyserne viser, at deltagelse i Netwerk ikke var associeret med et lavere ensomhedsniveau (UCLA), selvbenævnt ensomhed eller ensomhed i skolen. Netwerk havde således ikke en forebyggende effekt på ensomhed blandt de elever, der deltog i studiestartsforløbet. Supplerende analyser peger desuden på, at Netwerk ikke havde effekt på ensomhed blandt de elever, der var mest ensomme ved Tid 1, ligesom Netwerk ikke havde effekt på ensomhed blandt hverken piger eller drenge. Dog var drengene i kontrolgruppen ved Tid 2 mindre ensomme (UCLA) end drengene i testgruppen ($p = .043$). Forskellen i gennemsnitsscore var lille ($M = 33.59$, $SD = 8.75$; $M = 33.10$, $SD = 7.57$).

Tabel 4: Hierarkisk regressionsanalyse med Netwerk som prædiktor for Ensomhed (UCLA)

| VARIABLE | ENSOMHED (UCLA) | |
|------------------|-------------------|-------------|
| | β | p |
| Trin 1 | | |
| Alder | .013 | .583 |
| STX (ja/nej) | .005 | .872 |
| HHX (ja/nej) | .001 | .973 |
| Trin 2 | | |
| UCLA (Tid 1) | .727 | .000 |
| Trin 3 | | |
| Netwerk (ja/nej) | .014 | .524 |
| F(df) | F(5,939) = 210.14 | |

Signifikante variable er fremhævet med fed ($p < .05$).

Table 5: Logistisk regressionsanalyse med Netverk som prädiktor for Selvbenævnt ensomhed

| VARIABLE | SELVBENÆVNT ENSOMHED | |
|-----------------------------|----------------------------|-------------|
| | OR (95% CI) | p |
| Alder | 1.05 (.82-1.34) | .726 |
| STX (ja/nej) | .53 (.25-1.12) | .096 |
| HHX (ja/nej) | .52 (.16-1.61) | .255 |
| Selvbenævnt ensomhed(Tid 1) | 26.58 (12.60-56.08) | .000 |
| Netverk (ja/nej) | 1.22 (.65-2.30) | .532 |

OR = Odds ratios. Signifikante variable er fremhævet med fed ($p < .05$).

Table 6: Hierarkisk regressionsanalyse med Netverk som prädiktor for Ensomhed i skolen

| VARIABLE | ENSOMHED I SKOLEN | |
|------------------|-------------------|------|
| | β | p |
| Trin 1 | | |
| Alder | .042 | .222 |
| STX (ja/nej) | .028 | .495 |
| HHX (ja/nej) | -.045 | .262 |
| Trin 2 | | |
| Netverk (ja/nej) | .046 | .166 |
| F(df) | F(4,940) = 2.03 | |

VIDEN OM ENSOMHED. Resultaterne af den logistiske regressionsanalyse med de to effektmål, der belyser viden om ensomhed (begreb og konsekvenser) præsenteres i tabel 7. Analyserne peger på, at deltagelse i Netwerk prædikterede viden om både begreb og konsekvenser. Oddsene for at have kendskab til begrebet og konsekvenserne ved ensomhed var efter deltagelse i Netwerk henholdsvis 1.37 og 1.50. Opgjort i procenttal afspejler dette, at 60 % i testgruppen og 61 % i kontrolgruppen havde viden om begrebet ved Tid 1, mens 68 % i testgruppen modsat 62 % i kontrolgruppen havde viden om begrebet ved Tid 2. Ved Tid 1 havde 36 % i testgruppen og 35 % i kontrolgruppen viden om konsekvenserne, mens 54 % i testgruppen modsat 43 % i kontrolgruppen havde viden om konsekvenserne ved Tid 2. Resultaterne peger dermed på, at Netwerk havde en positiv effekt på elevernes viden om ensomhed.

Tabel 7: Logistisk regressionsanalyse med Netwerk som prædiktor for Viden om ensomhed - begreb og konsekvenser

| VARIABLE | VIDEN OM ENSOMHED - BEGREB | | VIDEN OM ENSOMHED - KONSEKVENSER | |
|---------------------------|-------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------|
| | OR (95 % CI) | p | OR (95 % CI) | p |
| Alder | .85 (.74-.98) | .026 | .94 (.82-1.07) | .351 |
| STX (ja/nej) | 1.10 (.76-1.59) | .630 | 1.02 (.71-1.46) | .905 |
| HHX (ja/nej) | .79 (.48-1.31) | .366 | .70 (.42-1.15) | .156 |
| Viden om ensomhed (Tid 1) | 3.43 (2.58-4.55) | .000 | 3.86 (2.90-5.14) | .000 |
| Netwerk (ja/nej) | 1.37 (1.03-1.82) | .031 | 1.50 (1.14-1.98) | .004 |

OR = Odds ratios. Signifikante variable er fremhævet med fed ($p < .05$).

Supplerende analyser peger på, at Netwerk ikke havde effekt på viden om ensomhed blandt de elever, der var mest ensomme ved Tid 1. Supplerende analyser peger endvidere på, at Netwerk havde en positiv effekt på viden om begrebet blandt piger (OR = 1.69, $p = .011$), men ikke blandt drenge (OR = 1.12, ikke signifikant). Modsat havde Netwerk en positiv effekt på viden om konsekvenser blandt drenge (OR = 1.84 $p = .003$), men ikke blandt piger (OR = 1.32, ikke signifikant). Netwerk lykkedes således tilsyneladende med at øge viden om begrebet blandt de deltagende piger og øge viden om konsekvenserne blandt de deltagende drenge.

VIDEN OM HJÆLPEMULIGHEDER. Resultatet af den hierarkiske regressionsanalyse med viden om hjælpemuligheder som afhængig variabel præsenteres i tabel 8. Analysen viser, at deltagelse i Netwerk prædikterede viden om hjælpemuligheder ved Tid 2. Opgjort i procenttal afspejler dette, at 29 % af eleverne, der deltog i Netwerk, kendte minimum to hjælpemuligheder ved Tid 1, mens 47 % af eleverne, der deltog i Netwerk, kendte minimum to hjælpemuligheder ved Tid 2. Til sammenligning kendte henholdsvis 26 % og 33 % af eleverne i kontrolgruppen minimum to hjælpemuligheder ved Tid 1 og Tid 2. Resultaterne viser således, at Netwerk havde en positiv effekt på elevernes viden om hjælpemuligheder.

Tabel 8: Hierarkisk regressionsanalyse med Netwerk som prædiktor for Viden om hjælpemuligheder

| VARIABLE | VIDEN OM HJÆLPEMULIGHEDER | |
|-----------------------------------|---------------------------|-------------|
| | β | p |
| Trin 1 | | |
| Alder | -.067 | .019 |
| STX (ja/nej) | .010 | .772 |
| HHX (ja/nej) | .000 | .995 |
| Trin 2 | | |
| Viden om hjælpemuligheder (Tid 1) | .555 | .000 |
| Trin 3 | | |
| Netwerk (ja/nej) | .097 | .000 |
| F(df) | F(5,939) = 89.30 | |

Signifikante variable er fremhævet med fed ($p < .05$).

Supplerende analyser peger på, at Netwerk ikke havde effekt på viden om hjælpemuligheder blandt de elever, der var mest ensomme ved Tid 1. Supplerende analyser peger endvidere på en kønsforskel, idet Netwerk havde en positiv effekt på viden om hjælpemuligheder blandt piger ($p = .002$), men ikke blandt drenge. Det tyder således på, at Netwerk alene lykkedes med at øge viden om hjælpemuligheder blandt de deltagende piger.

PROSOCIAL ADFÆRD OG SKOLEENGAGEMENT. Resultaterne af de hierarkiske regressionsanalyser med prosocial adfærd og skoleengagement som afhængige variable præsenteres i tabel 9. Analyserne viser, at deltagelse i Netwerk prædikterede øget prosocial adfærd, men ikke øget skoleengagement. Førstnævnte afspejler en mindre forskel i test- og kontrolgruppen på gennemsnitsscoren på prosocial adfærd (27.48 [*SD* = 3.96] i testgruppen; 26.82 [*SD* = 3.78] i kontrolgruppen). Netwerk havde således en positiv effekt på elevernes prosociale adfærd, men ikke på elevernes skoleengagement.

Tabel 9: Hierarkisk regressionsanalyse med Netwerk som prædiktor for Skoleengagement og Prosocial adfærd

| VARIABLE | PROSOCIAL ADFÆRD | | SKOLEENGAGEMENT | |
|------------------|------------------|-------------|-----------------|----------|
| | <i>b</i> | <i>p</i> | <i>b</i> | <i>p</i> |
| Trin 1 | | | | |
| Alder | .017 | .615 | -.005 | .882 |
| STX (ja/nej) | .027 | .517 | .038 | .348 |
| HHX (ja/nej) | -.029 | .468 | -.077 | .052 |
| Trin 2 | | | | |
| Netwerk (ja/nej) | .083 | .012 | .054 | .098 |
| F(df) | F(4,940) = 2.51 | | F(4,940) = 3.66 | |

Signifikante variable er fremhævet med fed ($p < .05$).

Supplerende analyser peger på, at Netwerk ikke havde effekt på prosocial adfærd blandt de elever, der var mest ensomme ved Tid 1. Der sås imidlertid en kønsforskel, idet Netwerk havde en positiv effekt på prosocial adfærd blandt piger ($p = .045$), men ikke blandt drenge.

ELEV-ELEV-RELATION OG LÆRER-ELEV-RELATION. Resultaterne af den hierarkiske regressionsanalyse med elev-elev- og lærer-elev-relation som afhængige variable præsenteres i tabel 10. Analyserne viser, at deltagelse i Netwerk ikke prædikterede en bedre selvoplevet elev-elev-relation, men til gengæld en bedre selvoplevet lærer-elev-relation. Analyserne tyder således på, at Netwerk ikke havde betydning for den selvoplevede elev-elev relation, men en positiv effekt på den selvoplevede relation mellem lærer og elev.

Tabel 10: Hierarkisk regressionsanalyse med Netwerk som prædiktor for Elev-elev-relation og Lærer-elev-relation

| VARIABLE | ELEV-ELEV-RELATION | | LÆRER-ELEV-RELATION | |
|------------------|--------------------|-------------|---------------------|-------------|
| | <i>β</i> | <i>p</i> | <i>β</i> | <i>p</i> |
| Trin 1 | | | | |
| Alder | .061 | .073 | -.017 | .616 |
| STX (ja/nej) | .049 | .228 | -.065 | .111 |
| HHX (ja/nej) | -.130 | .001 | -.066 | .095 |
| Trin 2 | | | | |
| Netwerk (ja/nej) | .027 | .404 | .101 | .002 |
| F(df) | F(4,940) = 7.60 | | F(4,940) = 3.34 | |

Signifikante variable er fremhævet med fed ($p < .05$)

Supplerende analyser peger på, at Netwerk ikke havde effekt på den selvoplevede relation mellem lærer og elev blandt de elever, der var mest ensomme ved Tid 1. Der sås imidlertid en kønsforskel, idet Netwerk havde en positiv effekt på lærer-elev relationen hos piger ($p = .008$), men ikke hos drenge. Netwerk lykkedes således tilsyneladende med at øge kvaliteten af den selvoplevede lærer-elev-relation blandt de deltagende piger, men ikke blandt de deltagende drenge.

SKOLEFRAFALD. Analyser blev gennemført for at sammenligne antallet af frafaldende elever på tværs af test- og kontrolgruppen for at identificere mulige forskelle. Datamaterialet blev forud for analyserne vægtet således, at andelen af elever fra de respektive uddannelsesstyper var ens på tværs af test- og kontrolgruppen og tilsvarende fordelingen på landsplan.

Logistisk regressionsanalyse viser, at skoledeltagelse i Netwerk ikke prædikterede mindre frafald (se tabel 11). Frafaldsprocenten for testskolerne var 10,8 %, mens frafaldsprocenten for kontrolskolerne var 10,7 %. Resultaterne peger dermed på, at Netwerk ikke mindskede frafald blandt de elever, der var indskrevet på testskolerne.

Tabel 11: Logistisk regressionsanalyse med Netwerk som prædiktor for Frafald

| VARIABLE | FRAFALD | |
|------------------|-------------------|------|
| | OR (95% CI) | p |
| Netwerk (ja/nej) | .989 (.781-1.252) | .925 |

Færre elever på testskolerne, sammenlignet med kontrolskolerne, havde imidlertid gjort sig overvejelser om at stoppe på deres uddannelse ($OR = 1.41$, $p = .038$). Således angav 18 % af eleverne i testgruppen modsat 23 % i kontrolgruppen at de havde overvejet at stoppe. Resultaterne peger således på, at Netwerk havde betydning for elevernes overvejelser i forhold til frafald (se tabel 12).

Tabel 12: Logistisk regressionsanalyse med Netwerk som prædiktor for Overvejelser om frafald

| VARIABLE | FRAFALD | |
|------------------|-------------------------|-------------|
| | OR (95% CI) | p |
| Alder | .89 (.76-1.03) | .108 |
| STX (ja/nej) | 1.06 (.70-1.60) | .798 |
| HHX (ja/nej) | .83 (.48-1.44) | .512 |
| Netwerk (ja/nej) | 1.41 (1.02-1.93) | .038 |

OR = Odds ratios. Signifikante variable er fremhævet med fed ($p < .05$).

Supplerende analyser viser, at Network ikke havde effekt på overvejelser omkring frafald blandt de elever, der var mest ensomme ved studiestart. Network havde derimod en signifikant, positiv effekt på overvejelser om frafald blandt piger ($OR = 1.66, p=.022$), men ikke blandt drenge ($OR = 1.16$, ikke signifikant). Network lykkedes således med at mindske overvejelser om frafald blandt de deltagende piger.



KONTAKTET AF LÆRER. Resultaterne af den logistiske regressionsanalyse, der belyser om man er blevet kontaktet af en lærer, præsenteres i tabel 13. Analysen peger på, at deltagelse i Netwerk ikke prædikterede mere opsøgende kontakt fra lærer til elev i løbet af skoleårets første seks måneder. Opgjort i procenttal var 20 % i testgruppen og 17 % i kontrolgruppen blevet kontaktet af en lærer.

Supplerende analyser peger endvidere på, at deltagelse i Netwerk ikke prædikterede mere opsøgende kontakt fra lærerne til den gruppe elever, der var mest ensomme ved studiestart. Omtrent hver tredje ensomme elev i henholdsvis test- og kontrolgruppen blev kontaktet af en lærer.

Tabel 13: Logistisk regressionsanalyse med Netwerk som prædiktor for Kontaktet af lærer

| VARIABLE | KONTAKTET AF LÆRER | |
|------------------|----------------------|-------------|
| | OR (95% CI) | p |
| Alder | 1.01 (.87-1.18) | .903 |
| STX (ja/nej) | .38 (.25-.56) | .000 |
| HHX (ja/nej) | .83 (.48-1.43) | .510 |
| Netwerk (ja/nej) | 1.23 (.88-1.74) | .229 |

OR = Odds ratios. Signifikante variable er fremhævet med fed ($p < .05$).

Supplerende analyser tyder desuden på, at Netwerk ikke havde betydning for fire aspekter af kontakten mellem lærer og elev. 93 % af eleverne i testgruppen og 92 % af eleverne i kontrolgruppen, der havde været i kontakt med en lærer, angav at deres lærer var lyttende og forstående. 68 % i testgruppen og 65 % i kontrolgruppen angav, at deres lærer gjorde en indsats for at hjælpe dem med sociale/og eller følelsesmæssig vanskeligheder. 59 % i testgruppen og 56 % i kontrolgruppen angav, at samtalen gav fornyet tro på, at deres trivsel kunne blive bedre, mens 53 % i testgruppen og 42 % i kontrolgruppen oplevede, at deres trivsel blev bedre, efter de havde været i kontakt med deres lærer. Der sås ingen statistisk signifikant forskel på test- og kontrolgruppe på de fire parametre.

Sammenfatning

Nærværende evaluering indikerer, at Netwerk ikke har haft en forebyggende eller afhjælpende effekt på ensomhed hos de deltagende elever. Forløbet har dog haft en positiv effekt på elevernes viden om ensomhed og hjælpemuligheder, deres prosociale adfærd samt deres oplevelse af lærer-elev-relationer. Eleverne fra testklasserne har således i løbet af det første halve år i gymnasieskolen fået en øget indsigt i begrebet og konsekvenserne af ensomhed, ligesom nogle elever har fået et lidt større kendskab til hjælpemuligheder, der er tilgængelige i tilfælde af, at man føler sig ensom eller oplever andre relaterede problemstillinger. Endvidere udviser eleverne i testklasserne en lidt højere grad af prosocial adfærd (hjælpsomhed, empati og hensyntagen) end eleverne i kontrolklasserne, ligesom elevernes opfattelse af lærerne er lidt mere positiv i testklasserne end kontrolklasserne. Dette er naturligvis ønskeligt og indikerer, at flere af elementerne i projektet påvirker faktorer, der bidrager til en forbedret klassekultur. Denne forbedring af klassekulturen har imidlertid ikke vist sig udslagsgivende ift. graden af ensomhed hos elever i testklasserne.

Evalueringen indikerer endvidere, at Netwerk ikke har haft nogen effekt på relationen til de andre elever i klassen. Dette er overraskende, da en række af projektets elementer netop tilsigter dette. Der ses heller ikke nogen effekt på elevernes skoleengagement eller skolefrafald inden for det første halve år; frafaldsprocenten er knap 11 på årgangsniveau på både testskolerne og kontrolskolerne. Studiet peger dog samtidig på, at projektet har haft en effekt på elevernes overvejelser omkring frafald, idet færre af eleverne, som har deltaget i Netwerk, har overvejet at stoppe deres gymnasieforløb sammenlignet med elever fra kontrolskolen. Evalueringen peger endvidere på, at Netwerk ikke har øget sandsynligheden for, at man er blevet kontaktet af en lærer angående ens trivsel.

Endvidere indikerer studiet, at det primært er piger, der har udbytte af deltagelse i projektet. Endelig peger resultaterne på, at projektet generelt ikke har haft nogen effekt på de elever, der var mest ensomme ved tid 1.

Sammenfattende kan det konkluderes, at Netwerk ikke har haft effekt på ensomhed samt andre væsentlige parametre, om end projektet har formået at øge vidensniveauet, fremme prosocial adfærd og styrke lærer-elev relationerne i de deltagende klasser.

Referencer

Andersen, B. J., & Nord, E. (2010). Effekter av program i skolen for å forebygge psykiske plager. *Norsk Epidemiologi*, 20, 15-22.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Benner, A. (2011). Latino adolescents' loneliness, academic performance, and the buffering nature of friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 556-567.

Benner, A., & Graham, S. (2009). The Transition to High School as a Developmental Process Among Multi-ethnic Urban Youth. *Child Development*, 80, 356-376.

Bunting, B. P., Adamson, G., & Mulhall, P. K. (2002). A Monte Carlo Examination of an MTMM Model With Planned Incomplete Data Structures. *Structural Equation Modeling*, 9, 369-389.

Calear, A., & Christensen, H. (2010). Systematic review of school-based prevention and early intervention programs for depression. *Journal of Adolescence*, 33, 429-438.

Cotterell, J. (2007). *Social networks in youth and adolescence*. (2nd ed.). London: Routledge, Taylor & Francis Group.

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: A sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (s. 291-309). New York: Wiley.

Danmarks Statistik (25. februar, 2015). FOLK1: Folketal den 1. i kvartalet efter kommune, køn, alder, civilstand, herkomst, oprindelsesland og statsborgerskab. Hentet på <http://www.statistikbanken.dk/FOLK1>.

Danske Regioner (06. juli, 2012). De gymnasiale uddannelser får flere gennem uddannelsessystemet. Hentet på: <http://www.regioner.dk/aktuelt/nyheder/2012/juni/de+gymnasiale+uddannelser+f%C3%A5r+flere+gennem+ungdomsuddannelserne>

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and application. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.

Garnefski, N., & Diekstra, R. (1997). Adolescents from one parent, stepparent or intact families: Emotional problems and suicide attempts. *Journal of Adolescence*, 20, 201-208.

Golden J., Conroy R. M., Bruce I., Denihan A., Greene E., Kirby M., & Lawlor B. A. (2009). Loneliness, social support networks, mood and wellbeing in community-dwelling elderly. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 24, 694-700.

Goossens, L. (2006). Emotion, affect and loneliness in adolescence. I S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescence* (s. 51-66). East Sussex.: Psychology Press.

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.

- Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40, 218-227.
- Hawkey, L., C., & Capitanio, J. P. (2015). Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes: a lifespan approach. *Philosophical transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological science*, 370, 1-12.
- Heinrich, L., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695-718.
- Jaremka, L. M., Andridge, R. R., Fagundes, C. P., Alfano, C. M., Potoski, S. P., Lipari, A. M. ... Kiecolt-Glaser, J. K. (2014). Pain, depression, and fatigue: Loneliness as a longitudinal risk factor. *Health Psychology*, 33, 948-957.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Jones, W. (1981). Loneliness and social contact. *The Journal of Social Psychology*, 113, 295-296.
- Kalil, A., & Ziol-Guest, K. M. (2007). Teacher Support, School Goal Structures, and Teenage Mothers' School Engagement. *Youth Society*, 39, 524-548.
- Katz, C., Bolton, S.L., Katz., L.Y., Isaak, C., Tilston-Jones, T., Sareen, J., & Swampy Cree Suicide Prevention Team (2013). A systematic review of school-based suicide prevention programs. *Depression and Anxiety*, 30, 1030-1045.
- Kingery, J., Erdley, C., & Marshall, K. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescent's adjustment across middle school transitions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57, 215-243.
- Ladd, G., & Ettekal, I. (2013). Peer-related loneliness across early to late adolescence: Normative trends, intra-individual trajectories, and links with depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 36, 1269-1282.
- Larson, R. W. (1999). The uses of loneliness in adolescence. I K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 244-262). New York: Cambridge University Press.
- Lasgaard, M. (2007). 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* (s. 40-58). Grenå, Danmark: Grefta.
- Lasgaard, M. (2010a). *Ensom blandt andre – en psykologisk undersøgelse af ensomhed hos unge i Danmark*. København: Ventilen.
- Lasgaard, M. (2010b). Ensom i en social verden. *Psyke og Logos*, 31, 206-231.
- Lasgaard, M., Christiansen, J., & Bramsen, R. H. (2015). Overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse – lavt selvværd samt symptomer på depression og angst øger risikoen for ensomhed, *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 2, 68-80.
- Lasgaard, M., Christiansen, J., Nielsen, S. S., Poulsen, A. K. H., & Bramsen, R. H. (2013). *Netværk – om at forebygge og afhjælpe ensomhed på ungdomsuddannelser: Spor 2 - effektstudie*. Odense: Syddansk Universitet.

- Lasgaard, M., & Friis, K. (2015). Ensomhed i befolkningen – Forekomst og metodiske overvejelser. *Hvordan har du det?*, 3, 1-28.
- Lasgaard, M., Karstoft, K. I., & Bramsen, R. H. (2012). *Projekt "Netværk ud i livet" – Evaluering*. Odense: Videnscenter for Psykotraumatologi, Syddansk Universitet.
- Le Roux, A. (2009). The relationship between adolescents' attitudes towards their fathers and loneliness: A cross-cultural study. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 219-226.
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83, 1198-1202.
- Lunaigh, C., & Lawlor, B. (2008). Loneliness and health of older people. *International journal of Geriatric Psychiatry*, 23, 1213-1221.
- Luo, Y., Hawkey, L. C., Waite, L. J., & Cacioppo, J. T. (2012). Loneliness, health, and mortality in old age: A national longitudinal study. *Social Science and Medicine*, 74, 907-914.
- Madsen, K. R., & Lasgaard, M. (2014). Ensom, men ikke alene. Viden om et ungdomsproblem. I K. Pedersen (Ed.), *Ensom, men ikke alene. En antologi om unge og ensomhed* (s. 10-36). København: Ventilen.
- Masi, C. M., Chen, Y., Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2011). A meta-analysis of interventions to reduce loneliness. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 219-266.
- Niel, A., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208-215.
- Nikolajsen, A., Hedelund, M., & Swane, C. E. (2014). *"Palle alene i verden" – et kvalitativt studie af voksnes ensomhed midt i livet*. København: Ensomme Gamles Værn.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1992). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood - Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Peplau, L., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. I L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (s. 1-20). USA: Wiley.
- Rotenberg, K. (1999). Childhood and adolescent loneliness: An introduction. I K. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 3-10). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rubenstein, C., & Shaver, P. (1982). The experience of loneliness. I L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (s. 206-223). New York: Wiley.
- Russell, D. (1996). UCLA Loneliness Scale (version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-30.
- Schinka, K., van Dulmen, M., Mata, A., Bossarte, R., & Swahn, M. (2013). Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence*, 36, 1251-1260.
- Undervisningsministeriet (03. august , 2015). Fuldførelsesprocenter og antal fuldførte på gymnasiale uddannelser. Hentet på <http://statweb.uni-c.dk/Databanken/reportingservicespublish/WebReports.aspx?category=EAK&instType=GYM>
- Undervisningsministeriet (21. maj, 2015). Undervisningsministeriets institutionsregister. Hentet på <http://www.service.uvm.dk/InstReg/instreg2.nsf/index?OpenPage>

Vanhalst, J., Klimstra, A., Luyckx, K., Scholte, J., Engels, E., & Goossens, L. (2012). The interplay of loneliness and depressive symptoms across adolescence: Exploring the role of personality traits. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 776-787.

Vanhalst, J., Luyckx, K., Teppers, E., & Goossens, L. (2012). Disentangling the longitudinal relation between loneliness and depressive symptoms: Prospective effects and the intervening role of coping. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31, 810-834.

Ventilen (2013). *Fællesskaber i klassen - om at forebygge og afhjælpe ensomhed på ungdomsuddannelser*. København: Ventilen.

Waters, S., Lester, L., Wenden, E., & Cross, D. (2012). A theoretical grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22, 190-205.

Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.

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 identificere og hjælpe elever, der føler sig ensomme.

Denne rapport har til formål at vurdere effekten af Netwerk. Rapporten er en del af det løbende evalueringsarbejde, som er med til at udvikle og kvalitetssikre projektet.

