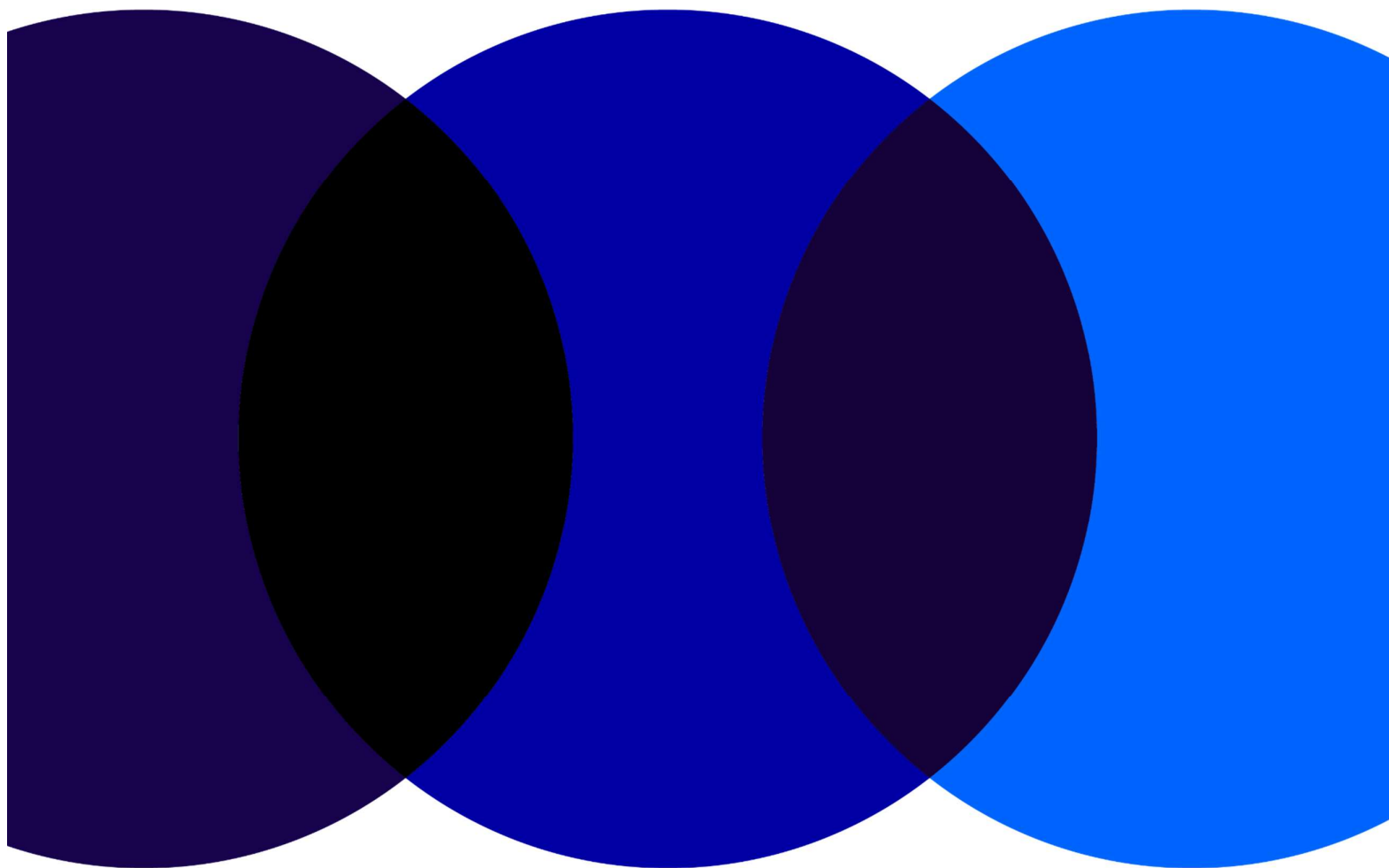




Evaluering av Tilskudd til kompetanseutvikling i psykisk helse i grunnskolen og videregående opplæring

Sluttrapport

Kunnskap for et bedre samfunn

I Oxford Research utvikler vi kunnskap for et bedre samfunn ved å kombinere kompetansen vår innen forskning, strategi og kommunikasjon.

Vi gjennomfører undersøkelser, analyser og evalueringer på tvers av fagområder og på en rekke tematiske felt, inkludert nærings- og regionalutvikling, velferdsområdet, arbeidsmarkeds- og utdanningsområdet samt innen forsknings- og innovasjonssystemer.

Vi legger til rette for implementerings- og endringsprosesser basert på utfallet av utredningene og analysene våre.

Oxford Research AS ble etablert i Norge i 2004, og inngår i en rekke Oxford Research-selskaper. Selskapene har felles visjon og samarbeider der det gir merverdi for våre oppdragsgivere.

Vi er miljøfyrtårnsertifisert

Miljøfyrtårn er et anerkjent og effektivt verktøy for sertifisering og miljøledelse, og Norges mest brukte sertifikat for virksomheter som vil dokumentere sin miljøinnsats og vise samfunnsansvar. Som Miljøfyrtårn bidrar vi også til å oppnå flere av FNs bærekraftsmål.

Oxford Research AS

Østre Strandgate 12

4610 Kristiansand

Norge

(+47) 40 00 57 93

post@oxford.no www.oxford.no

Oppdragsgiver

Utdanningsdirektoratet

Prosjektperiode

Mars 2022 – januar 2024

Prosjektteam

Adm.dir. Rune Stiberg-Jamt
Sjefsanalytiker Stine Meltevik
Analytiker PhD Ida Marie Opdal
Senioranalytiker Vegard Knutsen
Analytiker Mia F. Simonsen



The Venn-diagram is a stylistic representation of Oxford Research's efforts to combine competences in research, strategy and communication, in providing knowledge for a better society.



Forord

Oxford Research har på oppdrag for Utdanningsdirektoratet følgevaluert «Tilskudd til kompetanseutvikling i psykisk helse i grunnskolen og videregående opplæring».

Bidragsterne til denne sluttrapporten har vært sjefsanalytiker Rune Stiberg-Jamt, senioranalytiker Vegard Solhjem Knutsen, samt analytikerne ph.d. Ida Marie Opdal, Mia Fjelldal Simonsen, Marte Birkedal Austenå, og Ulrik Oswald Ruschke.

Vi vil takke alle som har stilt til intervju, svart på våre refleksjonsskjema og deltatt på erfaringssamlinger. En særlig takk til de av dere som har stilt opp i en ellers hektisk hverdag som såkalte dybdekommuner. Takk også til oppdragsgiver for gode og innspill og diskusjoner underveis i prosjektperioden.

Kristiansand, 24. januar 2024

Rune Stiberg-Jamt

Prosjektleder

Innholdsfortegnelse

Sammendrag av sluttrapporten	5
1. Evaluering av tilskuddet.....	9
1.1 Om tilskuddsordningen	10
1.2 Om følgeevalueringen.....	12
1.3 Metode	13
2. Arbeidet med tiltakene	18
2.1 Forståelse av psykisk helse i skolen.....	18
2.2 Om tiltakene.....	20
3. Vurdering av tiltakene.....	24
3.1 Tiltakenes relevans.....	24
3.2 Sammenheng mellom tiltak i skolen	26
3.3 Implementering	28
3.4 Måloppnåelse	34
3.5 Virkning	37
3.6 Bærekraft og skalering	41
4. Konklusjon.....	45
4.1 Oppdragets formative formål	46
4.2 Perspektiver på psykisk helse i skolen	46
Litteraturliste	51
Vedlegg.....	54
Vedlegg 1: Virkningskjede og implementeringskriterier.....	54
Vedlegg 2: Tabell per tiltak fra refleksjonsskjema 1	57
Vedlegg 3: Om de omsøkte tiltakene	58
Vedlegg 4: Resultater fra korrelasjonsanalyse	61
Vedlegg 5: Tabell over brukte programmer og verktøy i tilskuddsordningen	62

Positiv respons på tiltak, men for kort periode for konklusjon om måloppnåelse

Tilskuddsordningen «*Tilskudd til kompetanseutvikling i psykisk helse i grunnskolen og videregående opplæring*» ble utlyst oktober 2021, og tiltakene ble iverksatt i perioden fra januar 2022 og ut skoleåret 22/23. Det er pr. i dag ikke planer om å videreføre tilskuddsordningen. Vi mener likevel at erfaringene fra følgeevalueringen er interessante for flere faggrupper.

Det ble totalt bevilget 28 millioner kroner til 52 av 110 søkere, fordelt på 48 kommuner og 4 fylker. 59 prosent av tiltakene som fikk innvilget støtte var videreføring eller oppskaleringer av allerede eksisterende tiltak på barneskole, ungdomsskole og videregående skole.

Tilskuddsordningen hadde følgende mål:

- *Mål 1: Styrket forebyggende arbeid mot psykisk uhelse i skolen*
- *Mål 2: Bedre tilpassede opplæringsløp for elever som har psykiske plager. På videregående skole gjelder dette særlig for elever som står i fare for å ikke fullføre på grunn av psykiske plager.*
- *Mål 3: At lærernes kompetanse knyttet til opplæring i folkehelse og livsmestring styrkes*
- *Mål 4: At lærernes kompetanse i arbeid med psykisk helse på øvrige områder styrkes*

Tilskuddene ble brukt ulikt hos de forskjellige tilskuddsmottakerne, og tiltakene hadde variasjon i utforming og gjennomføring.

De aller fleste tilskuddsmottakerne valgte å opprette tidsavgrensede prosjekter med prosjektleder fremfor å endre daglig drift.

Oxford Research gjennomførte en følgeevaluering av tilskuddsordningen gjennom hele gjennomføringsperioden.

Konklusjoner

- Evalueringsperioden er for kort til å kunne gi empiri som gir tydelige svar på tiltakenes måloppnåelse
- Skoler med høy turnover har stått ovenfor utfordringer når det gjelder å opprettholde kontinuitet og bærekraft i tiltaksarbeidet
- Flere av de intervjuede prosjektlederne ga tilbakemelding om at prosjektet har ført til en økt trygghet i møte med tematikken blant lærerne
- Tiltakene i tilskuddsordningen har i hovedsak hatt fokus på forebyggende arbeid fremfor håndtering av eksisterende psykisk uhelse
- Tilskuddsmottakerne har demonstrert et betydelig engasjement i prosjektene, og flere involverte melder at de har fått bedre muligheter til å håndtere et viktig og utfordrende tema

Sammendrag av sluttrapporten

I løpet av de siste årene har det vært en økning i oppmerksomheten rundt den mentale helsen til barn og unge. En bekymringsfull trend har vist seg, der stadig flere i denne aldersgruppen rapporterer om forverret psykisk helse (Bang et al., 2023).

En rapport fra 2014 utført av Holen og Waagene (2014) avdekket at lærere så skolens rolle som svært viktig når det kom til å forebygge psykiske vansker hos elever og å hjelpe dem som slet. Et av hovedfunnene i rapporten var at lærernes holdninger, kompetanse og tilgjengelig tid var av størst betydning for hvordan de tilrettela og støttet unge med psykiske vansker, både i undervisningen og ellers. Videre viste undersøkelsen at flertallet av lærerne ønsket at skolen skulle ha en systematisk tilnærming, både for å forebygge psykiske vansker og for å fremme god psykisk helse hos elevene. Imidlertid rapporterte kun et mindretall av lærerne at skolen faktisk implementerte slike tiltak (Holen & Waagene, 2014, s. 7-8).

Med innføringen av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen, som en del av det nye læreplanverket under fagfornyelsen, har behovet for økt kompetanse innen psykisk helse blant barn og unge blitt enda tydeligere. I Melding til Stortinget nr. 21 (2020-2021) om Fullføringsreformen – *med dører til verden og fremtiden*, påpekes det at skolene trolig ikke har tilstrekkelig tilgang til kompetanse når det gjelder å drive forebyggende psykisk helsearbeid. Videre fremgår det (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 50) at det generelt sett er et betydelig behov for økt kompetanse innen psykisk helse i skolesystemet.

I behandlingen av Stortingsproposisjon nr. 195 S (2020-2021), referert til i Stortingets innstilling nr. 600 S (2020-2021), ble det bevilget 30 millioner kroner til utvikling av kompetansetilbud om psykisk helse. Disse midlene var en del av regjeringens initiativ for å styrke denne typen tiltak. Kommuner og fylkeskommuner kunne søke på disse midlene, som ble administrert og fordelt gjennom en tilskuddsordning av Utdanningsdirektoratet. Det er denne tilskuddsordningen Oxford Research har følgevaluert.

Tilskuddsmottakerne og deres tiltak

Utdanningsdirektoratet lyste i oktober 2021 ut midler rettet mot å øke kompetansen på psykisk helse i grunnskolen og videregående opplæring. Kommunene og fylkeskommunene hadde stor frihet til å utforme tiltakene selv, men for å få tilskudd hadde Utdanningsdirektoratet krav om at tiltakene skulle nå ett eller flere av følgende mål:

- *Mål 1: Styrket forebyggende arbeid mot psykisk uhelse i skolen*
- *Mål 2: Bedre tilpassede opplæringsløp for elever som har psykiske plager. På videregående skole gjelder dette særlig for elever som står i fare for å ikke fullføre på grunn av psykiske plager.*
- *Mål 3: At lærernes kompetanse knyttet til opplæring i folkehelse og livsmestring styrkes*
- *Mål 4: At lærernes kompetanse i arbeid med psykisk helse på øvrige områder styrkes*

Selv om tidsfristen for søknadene var knapp, mottok Utdanningsdirektoratet 110 søknader. Av disse ble 52 søkere tildelt midler, fordelt på 48 kommuner og 4 fylker, med en samlet bevilgning på 28 millioner kroner. Den totale søknadssummen beløp seg til 63 millioner kroner.

Mange av tilskuddsmottakerne søkte støtte for å enten videreføre eller starte tidsavgrensede programmer eller prosjekter i skolene. Noen ønsket støtte til å øke personalets kompetanse gjennom kurs og opplæring, eller å ansette nytt personell, som for eksempel prosjektkoordinator eller helsearbeider. Flesteparten av programmene hadde en universell målgruppe, altså rettet mot alle elever, mens omtrent en fjerdedel var selektive tiltak, altså rettet spesifikt mot sårbare grupper av barn og unge.

En stor andel av tiltakene (59 prosent) det ble innvilget støtte til, var en videreføring eller en oppskalering av allerede eksisterende tiltak som søkerne hadde arbeidet med, blant annet gjennom statlige tilskudd som *Folkehelseprogrammet* eller via *Pilot for programfinansiering*. De fleste tiltakene hadde likevel fokus på å utvikle ny kompetanse heller enn å bygge videre på allerede eksisterende ferdigheter.

Tiltakene representerte hele skoleløpet, inkludert barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler. Søknadene kom fra både små og store kommuner, med varierende størrelser og ulike sosioøkonomiske forhold, fra Røyrvik kommune i Indre Namdal med litt over 400 innbyggere til Oslo kommune med over 600 000 innbyggere. Det var også betydelig geografisk spredning mellom tilskuddsmottakerne, fra Sør-Varanger til Vennesla kommune, og tilskuddsmottakerne synes å representere ulike samfunnsmessige forhold.

Tilskuddsmottakerne beskrev utfordringsbildet som likt på flere områder. De knyttet dette blant annet til et høyt symptomtrykk med angst og depresjon, fravær og utenforskap, samt rusproblematikk og selvmordstanker. Nesten alle har referert til Ungdata og Elevundersøkelsen når de beskrev utfordringsbildet for sin kommune eller fylkeskommune.

Følgerevalueringen og funn

Følgerevalueringens hensikt var å støtte det lokale arbeidet ved å systematisere og dele erfaringer som potensielt kunne være verdifulle for tilskuddsmottakere i tilskuddsordningen. Hovedproblemstillingen for oppdraget har vært å kaste lys over hvilke forhold som hemmer og fremmer utviklingsarbeidet, implementeringen og måloppnåelsen til de enkelte tiltakene.

Datainnsamlingen omfattet innsamling av refleksjoner fra tilskuddsmottakerne gjennom refleksjonsskjemaer, intervjuer og erfaringssamlinger. Følgerevalueringen har vurdert tiltakene gjennom virkningskjedetenkning, implementeringsteori og OECD DACs evalueringskriterier.

Prosjektlederne i tilskuddsordningen har hatt en betydelig grad av engasjement i gjennomføringen av tiltakene. De gir uttrykk for at tilskuddsordningen ikke bare har åpnet muligheten for å håndtere et viktig og utfordrende tema, men også har fungert som en sentral drivkraft bak økningen av nødvendig kompetanse på det aktuelle området. Tilskuddsmottakerne rapporterer at de i arbeidet med prosjektene har sikret god implementering på flere nivåer, fra kommuneledelse til elevene på skolen.

Flere tilskuddsmottakere rapporterer om hyppig utskiftingen av ansatte, ikke bare innen skolesektoren, men også blant nøkkelpersoner på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå. Den hyppige utskiftingen har skapt betydelige hindringer for implementeringen av tiltakene og utnyttelsen av den utviklede kompetansen. Skoler med høy turnover står også overfor større utfordringer når det gjelder å opprettholde kontinuitet og bærekraft i tiltaksarbeidet sammenlignet med skoler med lavere turnover.

Evalueringen antyder at tiltakene ofte er veldefinerte i egne planer, men i mindre grad integreres i ordinær drift. Slike prosjektbaserte tiltak gir spesielle utfordringer, der begrensede ressurser og tidsrammer hindrer at tiltaket integreres i organisasjonen. Resultatet er en begrenset spredning av kunnskap og kompetanse i organisasjonen, og dette kan redusere tiltakets langsiktige bærekraft.

Tilskuddsmottakerne har også opplevd begrenset tid og midler som utfordringer i implementeringen av tiltakene. Det har ellers vært knyttet usikkerhet til om tiltakene faktisk oppnår målene tilskuddsmottakerne har satt seg, delvis på grunn av målproblemer og den begrensede tiden som tiltakene har hatt til å virke. Den nåværende positive vurderingen av tiltakenes relevans representerer muligens tilskuddsmottakernes forventninger og håp om hvilken effekt disse vil få, fremfor konkrete og målbare resultater. Samtidig har flere av prosjektlederne rapportert om at lærerne som har vært involvert i prosjektene opplever å være tryggede i møte med tematikken enn tidligere.

Tilnærmet alle tilskuddsmottakerne har vært svært positive i sine rapporteringer om arbeidet med tiltakene og de potensielle resultatene disse ville ha for barn og unges psykiske helse. Det er derimot viktig å være oppmerksom på mulige skjevheter i tilskuddsmottakernes besvarelser. Følgeevalueringen har samlet inn selvrapportert materiale, noe som kan bli påvirket av responsbias. På bakgrunn av at tilskuddsordningen kan ha utløst et behov for å demonstrere suksess, er det derfor knyttet en viss usikkerhet til hvorvidt prosjektlederne av tiltakene har klart å være objektive i sine rapporteringer.

Flertallet har rapportert at innholdet i tiltakene ikke har vært justert nevneverdig underveis, og tiltakene ble oppfattet av prosjektlederne som relevante fra starten av. Denne oppfatningen, sammen med besittelseeffekten der respondentene tillegger økt verdi til tiltakene på grunn av direkte involvering i implementeringen (Bialek, Gao, Yao, & Feldman, 2023), kan potensielt ha ført til en overvurdering av tiltakenes effektivitet og relevans.

Noen prosjektledere opplevde motstand fra lærere som skulle inngå i prosjektet, delvis på grunn av bruk av helsebegreper og involvering av helsepersonell. Oppfatningen blant prosjektdeltakere tidlig i prosessen var at tilskuddet introduserte et helseelement som skulle implementeres i skolen, noe som skapte utfordringer i gjennomføringen. Prosjektlederne har imidlertid brukt tid på å endre dette perspektivet der det var en utfordring, og tilpasse begrepsbruken i tiltakene for å bedre møte skolens kontekst.

Den viktigste rapporterte virkningen av tiltakene er at lærerne opplever en økt trygghet i møte med tematikken. Den økte følelsen av trygghet blant lærerne er, slik vi vurderer det, et tegn på at tiltakene har hatt en positiv innvirkning på deres kompetanse og forståelse av emnet. Utover dette fremstår virkningene av tilskuddet som begrenset.

Tilskuddsordningen videreføres ikke, i den form den har vært. Vi mener likevel at erfaringene fra følgeevalueringen er interessante for flere faggrupper og i det videre arbeidet med psykisk helse i skolen.

1. Evaluering av tilskuddet

Skole og utdanning har stor betydning for menneskers psykiske helse.¹ Helse skapes der livet leves, og skolen som institusjon har dermed en svært sentral posisjon når det gjelder psykisk helse og livskvalitet gjennom livet. I tillegg til et utdanningsmandat, har skolene et mandat om å være barn og unges «døråpner» mot framtiden (Klømsten, 2018). Skolen skal tilrettelegge for læring, kompetanse og ferdigheter som gjør det mulig for unge mennesker å ta hånd om seg selv og andre. Dette gjenspeiles i formålsparagrafen i opplæringsloven (1998):

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

Formålsparagrafen illustrerer viktigheten av at skolen ikke bare jobber med psykisk helse som noe eget, frakoblet øvrig virksomhet, men ser psykisk helsearbeid som en integrert del av skolens formål og dannelsesoppdrag. Dette trekkes også fram i artikkelen «En sak for seg – eller en sak for alle? Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen» (Borg & Pålshaugen, 2018):

... det ligger et stort potensial for mer systematisk samarbeid mellom lærerne i skolen og at psykisk helsearbeid i skolen bør inngå i skolens strategi for utviklingsarbeid. Arbeidet med psykisk helse er ikke en sak for seg, men en sak for alle ansatte og elever i skolen.

Gjennom innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen som følge av nytt læreplanverk under fagfornyelsen, kan man hevde at relevansen av ønsket om økt kunnskap om elevenes psykiske helse er ytterligere forsterket. I Meld. St. 21 (2020-2021) *Fullføringsreformen – med dører til verden og fremtiden*, påpekes det at det er mye som tyder på at skolene ikke har god nok tilgang til kompetanse om hvordan skolen kan drive forebyggende psykisk helsearbeid. Videre står det (Meld. St. 21 (2020 - 2021, s. 50):

Regjeringen vil derfor vurdere tiltak slik at kompetanse om forebyggende arbeid med elevenes psykiske helse blir bedre. God tilgang på kunnskap og kompetanse om psykisk helse vil også bidra til at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan fungere etter hensikten.

¹ Se for eksempel WHO (2013) http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021_eng.pdf

Samlet sett stilles det store krav til skolenes tilgang på kompetanse innen psykisk helse. Tilskuddet til kompetanseutvikling i psykisk helse i grunnskolen og videregående skole må forstås på denne bakgrunnen.

1.1 Om tilskuddsordningen

I oktober 2021 lyste Utdanningsdirektoratet ut midler rettet mot å øke kompetansen på psykisk helse i grunnskolen og videregående opplæring. Oppdraget om å dele ut midler ble gitt Utdanningsdirektoratet av Kunnskapsdepartementet. Kommuner og fylkeskommuner kunne søke støtte. Tilskuddsordningen åpnet for en rekke ulike tiltak, for eksempel kompetanseutvikling eller organisasjonsutvikling, eller at skolen kunne samarbeide med andre tjenester. Kommunene/skolenes valg av tiltak skulle også gjøres basert på lokale behov og planer.

Tiltakene skulle bidra til at skolene oppnådde ett eller flere av følgende mål:

Tilskuddsordningens mål*

- **Mål 1:** Styrket forebyggende arbeid mot psykisk uhelse i skolen
- **Mål 2:** Bedre tilpassede opplæringsløp for elever som har psykiske plager. På videregående skole gjelder dette særlig for elever som står i fare for å ikke fullføre på grunn av psykiske plager.
- **Mål 3:** At lærernes kompetanse knyttet til opplæring i folkehelse og livsmestring styrkes
- **Mål 4:** At lærernes kompetanse i arbeid med psykisk helse på øvrige områder styrkes

* Selv om målene er nummererte, er de ikke i prioritert rekkefølge

1.1.1 Søknadsprosess

Søkerne fikk en frist på 3 uker til å skrive sine søknader. Innen fristen hadde Utdanningsdirektoratet mottatt 110 søknader. 52 av søkerne fikk i desember 2021 tildelt hele eller deler av summen de hadde søkt om. Prioritering av hvem som skulle få tilskudd, og hvor mye, ble avgjort basert på om tiltakene hadde som mål å bidra til økt kompetanse om:

- skolens arbeid med psykisk helse
- bedre forebygging av psykisk uhelse hos elevene
- bedre tilpassede opplæringsløp for elever som opplever psykiske plager eller lidelser
- hvordan tiltakene eventuelt stimulerer til tverrfaglig og/eller tverretattlig samarbeid

- at tiltakene er en del av skolens og kommunens/fylkeskommunens helhetlige arbeid med psykisk helse i skolen
- at de inngår i et systematisk arbeid med kompetanseutvikling som kan styrke skolens arbeid med psykisk helse

I tillegg skulle søknaden inneholde en plan for tiltaket/tiltakene, informasjon om eventuelt tverrfaglig samarbeid, samt en plan for vurdering av måloppnåelse for tiltakene, informasjon om involvering av skoleleder, personale og elever underveis i prosjektet, og en kort beskrivelse av videreføring av arbeidet etter endt prosjektperiode.

Flere søknader ble vurdert som lite beskrivende og «tynne», både med tanke på utfordringsbilde og mål. Søkerne fikk mulighet til å selv vurdere og søke om tiltak som var fornuftig ut fra sin institusjon, noe som førte til at det ble stor variasjon om hva de søkte om. Få av søknadene beskrev utfyllende hvordan tiltaket/tiltakene skulle inngå i et helhetlig arbeid med psykisk helse i skolen. På grunn av den korte søknadsfristen var det imidlertid ikke tid til oppklaringsrunder med søkerkommunene, og Utdanningsdirektoratet måtte la eventuelle usikkerheter komme søker til gode.

1.1.2 Tildeling

Til sammen søkte de som fikk tilskudd om en samlet søknadssum på 63 MNOK. Den tildelte budsjetttrammen var imidlertid kun på 28 MNOK. 35 tilskuddsmottakere har dermed ikke mottatt summen de søkte om.^{2,3} Tildelt sum spenner fra 2 302 000 kr til 44 000 kr. Differansen mellom omsøkt og tildelt beløp varierer mellom 50 000 til 9,4 MNOK.⁴

Prosjektperioden ble satt fra 01.01.22 og ut skoleåret 22/23. En del av mottakerne har imidlertid utvidet prosjektperioden etter avtale med Utdanningsdirektoratet.

² En mottaker manglet kun 250 kroner fra å få fullt omsøkt beløp, og regnes derfor ikke som at de ikke har fått summen de søkte om.

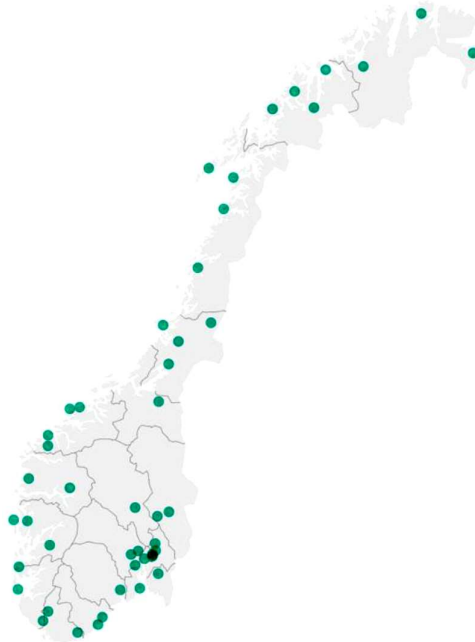
³ Gjennomsnitt på 34 prosent av omsøkt beløp, og median på 29 prosent av omsøkt beløp.

⁴ Gjennomsnitt på 1,8 millioner, og median på 1 million.

1.1.3 Om tilskuddsmottakerne

Av de 52 tilskuddsmottakerne, var det 48 kommuner og 4 fylkeskommuner. Det er stor variasjon mellom tilskuddsmottakerne, hvor både barneskole, ungdomsskole og videregående skole er representert. Videre er det både store og små kommuner, fra Røyrvik kommune i indre Namdal i Trøndelag med litt over 400 innbyggere til Oslo kommune med over 600 000 innbyggere. Det er også stor geografisk spredning av tilskuddsmottakerne, fra Sør-Varanger til Vennesla.

Søknadene representerte flere ulike sektorer, fra kommune- og fylkeskommunesektoren, oppvekst- og opplæringssektoren, og forebyggende sektor og PPT-tjeneste.



1.2 Om følgeevalueringen

Formålet med følgeevalueringen har vært å støtte det lokale utviklingsarbeidet med tiltakene. Evalueringen har derfor hatt mål om å systematisere og dele erfaringer som kan være nyttige for en eventuell videreføring av tiltakene hos tilskuddsmottakerne og andre kommuner og skoler (se Figur 1). Erfaringsdelingen har vært gjennomført gjennom refleksjonsskjemaer og erfaringskonferanser underveis i prosjektet.

Hovedproblemstillingen for oppdraget har vært å kaste lys over hvilke forhold som hemmer og fremmer utviklingsarbeidet, implementeringen og måloppnåelsen til de enkelte tiltakene.

Sluttrapporten presenterer videre en analyse av de elementene som erfaringsnotatene har frembragt empiri på. Det betyr at denne rapporten blir å anse som en overbygning over de tidligere erfaringsnotatene som er distribuert til alle tilskuddsmottakerne.

Oppdraget hadde også som mål å gi en samlet vurdering av tilskuddsordningen.

Evalueringsstilnærmingen har vært basert på DFØs resultatkjede⁵ for tilskuddsordninger (se vedlegg 1), implementeringsteori (se vedlegg 1), og relevante evalueringskriterier for tilskuddsevalueringer (OECD DAC, 2021). Kapittel 3. *Vurdering av tiltakene* er strukturert ut ifra disse analytiske tilnærmingene.

1.2.1 Formidling i evalueringen

Gjennom prosjektperioden har det blitt utformet og distribuert tre erfaringsnotat. Dette for å sikre at læring og erfaring ble tilgjengelig for oppdragsgiver og tilskuddsmottakere underveis i evalueringen. Erfaringsnotatene er basert på forutgående datainnsamling, og hadde tilsvarende hovedtematikk som erfaringskonferansene og refleksjonsskjemaene, og var utformet til å være nyttige verktøy for tilskuddsmottakerne i deres tiltaksarbeid.

Erfaringsnotatene har også inneholdt kontaktinformasjon til de andre tilskuddsmottakerne etter ønske fra dem selv. Dette for å legge til rette for at tilskuddsmottakere med lignende satsinger har kunnet kontakte hverandre for erfaringsutveksling utover erfaringskonferansene.

Temaet for det første erfaringsnotatet var resultatkjedetenkningen, herunder valg av tiltak, de definerte utfordringsbildene og oppstarten av utviklingsarbeidet. Erfaringsnotat nummer to hadde fokus på status i tiltaksarbeidet og implementeringsarbeidet; herunder forankring av arbeidet og støtte til arbeidet som gjøres i kommunene og ute på skolene. Det tredje og siste erfaringsnotatet hadde fokus på foreløpige virkninger, bærekraft, mulighet for skalering og overordnede erfaringer.

Prosjektets leveranser inkluderer tre kronikker. Disse er publisert i Utdanningsnytt.no⁶ og Forebygging.no⁷, og handlet om henholdsvis betydningen av arbeidet med psykisk helse, betydningen av arbeid med implementering av skoletiltak og et sammendrag av erfaringene fra dette evalueringsoppdraget.

1.3 Metode

Oppdragets formål har handlet både om å få oversikt (kartlegge) og å få innsikt (forstå). For å imøtekomme disse formålene har det vært gjennomført en breddestudie rettet mot alle tilskuddsmottakerne, og en dybdestudie som har omfattet seks tilskuddsmottakere, omtalt som «dybdekommuner». På denne måten har datainnsamlingen favnet bredt og samtidig gått i dybden hos enkelte.

⁵ Viser sammenhengen mellom de ulike leddene i kjeden, tilsiktede og utilsiktede konsekvenser, samt betydningen av eksterne faktorer

⁶ [Kompetanse på psykisk helse må tas i bruk i skolen \(utdanningsnytt.no\)](https://utdanningsnytt.no/kompetanse-pa-psykisk-helse-ma-tas-i-bruk-i-skolen)

⁷ [Gjør det skikkelig, eller la være - forebygging.no](https://forebygging.no/gjor-det-skikkelig-eller-la-vare)

I dette kapitlet gjennomgår vi de ulike delene som har inngått i breddestudien og dybdestudien, samt en gjennomgang av fremgangen knyttet til analyse og kategoriseringer av blant annet tiltakene. Avslutningsvis gjennomgår vi kort vår vurdering av datamaterialet som grunnlag for å besvare oppdragets problemstillinger.

1.3.1 Breddestudie

Breddestudien har bestått av gjennomgang av tilskuddsmottakernes søknader, utforming og gjennomgang av tre refleksjonsskjemaer som tilskuddsmottakerne har besvart i løpet av prosjektperioden, samt gjennomføring av tre erfaringskonferanser.

Gjennomgang av søknader

Innledningsvis i prosjektet ble tilskuddsmottakernes søknader systematisk gjennomgått. Gjennomgangen viste at søknadene hadde svært ulikt innhold, og presenterte unike tiltak. Tilskuddsmottakerne har søkt midler til å gjennomføre en stor bredde i type tiltak. Fordi tiltakene har vært så ulike, har det vært viktig å kategorisere tiltakene i overordnede kategorier. Denne kategoriseringen er basert på en subjektiv oppfattelse av tilskuddsmottakernes beskrivelser, og er derfor gjort av de samme medlemmene i prosjektteamet for å sikre at kategoriene kan sammenlignes for samtlige tiltak.

Refleksjonsskjema

Tilskuddsmottakerne har blitt bedt om å fylle ut refleksjonsskjemaer i tre omganger i løpet av prosjektperioden: oppstart (mai 2022), midtveis (januar 2023) og ved avslutning (september 2023). Søknadsansvarlig ble bedt om å samarbeide med skole-/kommuneledelsen i utfyllingen av skjemaene.

Det første refleksjonsskjemaet avklarte ulike aspekter med søknadene og planene for utviklingsarbeidet. Siden noen av søknadene var lite beskrivende både med tanke på utfordringsbilde og mål – forsøkte det første refleksjonsskjemaet å få oversikt over tilskuddsmottakernes overordnede forståelse av psykisk helsearbeid i skolen, og utfordret dem på begrepsforståelse og resultatkjedetenkning i egne tiltak. For å få et overordnet og strategisk blikk innledningsvis i oppdraget, ble dette refleksjonsskjemaet rettet mot både skoleeier og søknadsansvarlig. I refleksjonsskjemaet ble tilskuddsmottakerne også bedt om å fylle ut nøkkelinformasjon pr. tiltak (se vedlegg 2).

Refleksjonsskjema to hadde fokus på implementeringen av tiltaket og overgangen til drift. Dette skjemaet inkluderte spørsmål om forankring, støtte, kompetanse, tiltakslojalitet, skalering og bærekraft.

Det tredje og siste refleksjonsskjemaet rettet seg mot måloppnåelse og bærekraft, og har vært strukturert etter OECD DACs evalueringskriterier (OECD DAC, 2021). Skjemaet inkluderte spørsmål hvor tilskuddsmottakerne rapporterte og reflekterte over relevans, koherens, effektivitet, kostnadseffektivitet, virkning og bærekraft i deres tiltak.

Erfaringskonferanser

Alle tilskuddsmottakerne har blitt invitert til tre digitale erfaringskonferanser i løpet av evalueringsperioden. Disse ble gjennomført ved oppstart, underveis og avslutningsvis.

Et overordnede mål med erfaringskonferansene har vært læring underveis for tilskuddsmottakernes utviklingsarbeid, og de som skal iverksette kompetansetiltakene. De to første erfaringskonferansene utgjorde også viktige datainnsamlingspunkt for evalueringen. Datainnsamlingen ble gjennomført ved at deltakerne ble delt inn i diskusjonsgrupper (*breakout rooms*). Hver gruppe hadde en fasilitator fra Oxford Research som presenterte spørsmål og tok notater. Tilnærmingen som ble benyttet for å skape gode diskusjoner hvor alle deltar er IGP-metoden.⁸

Den første erfaringskonferansen ble avholdt i mars 2022 og besto av to separate deler. Den første delen ble arrangert av Utdanningsdirektoratet, mens den andre delen ble ledet av Oxford Research. Temaet for den siste delen av konferansen var refleksjoner rundt arbeidet med psykisk helse i skolen og anvendelsen av resultatkjedetenkning.

Den andre erfaringskonferansen ble gjennomført i midten av mars 2023, og hadde fokus på implementering og drift av tiltakene.

Den tredje og avsluttende erfaringskonferansen ble holdt i januar 2024 og fokuserte på måloppnåelse, bærekraft og en helhetlig presentasjon av evalueringen. Deltakerne på denne konferansen besto av tilskuddsmottakere og interessenter som ble invitert av oppdragsgiveren.

1.3.2 Dybdestudie

Dybdestudien har pågått parallelt med breddestudien. Det viktigste målet med denne delen av datainnsamlingen har vært å gi *dybdekunnskap* om arbeidet med psykisk helse i skolen, resultatkjedetenkning (valg av mål og tiltak), implementering/drift og måloppnåelse/gevinstrealisering.

Breddestudien har blitt brukt for å få et overblikk over tilskuddsmottakeres perspektiver, erfaring og refleksjoner knyttet til disse tematikkene. Dybdestudien har i større grad fokusert på å skaffe innsikt i *hvordan* og *hvorfor*. Gjennom dybdestudien har vi innhentet kvalitative beskrivelser og eksempler på hvordan seks ulike tilskuddsmottakere har planlagt og gjennomført sine tiltak, herunder «dybdekommuner». Dybdekommunene har bestått av fire kommuner og to fylkeskommuner, og er utvalgt på bakgrunn av spredning i geografi, en viss variasjon i tiltak, størrelsen på tilskuddet (mellom 220 000 kr og 2,3

⁸ I korte trekk går det ut på at deltakerne får mulighet til å reflektere rundt et tema. Først alene – Individ. Så sammen med noen få – Gruppe. Til slutt i fellesrommet med alle deltakerne – Plenum. For mer informasjon: <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/metoder-og-verktoy/igpi/>

MNOK kroner), og involvert skoletype (både barneskole, ungdomsskole og videregående skole er representert).

Dybdeintervjuer

Det er gjennomført totalt 15 intervjuer med de tiltaksansvarlige i dybdekommunene ved tre anledninger: høsten 2022, våren 2023 og høsten 2023. Ved å gjennomføre halvårslige intervjuer har det vært mulig å spore fremdrift og endring i det enkelte prosjekt over tid, og dermed se tiltaksarbeidet deres i et større bilde.

Dybdeintervjuene har gitt oss inngående informasjon om hvordan dybdekommunene jobber med psykisk helse i skolen. Vi har fått detaljer om hvorfor tiltakene blir valgt, hvordan de blir innført, om de er koblet til andre prosjekter i kommunen eller skolen, og generelt hvordan skoler og kommuner forebygger psykiske helseproblemer.

1.3.3 Analyse

Datamaterialet for rapporten er hovedsakelig basert på kvalitative metoder, gjennom intervjuer, erfaringskonferanser og besvarelser av tre refleksjonsskjemaer. En del av svarene fra refleksjonsskjemaene er også analysert kvantitativt, som følge av at tilskuddsmottakerne blant annet har fylt ut tabeller med verdiskalaer som lar seg måle kvantitativt (se for eksempel vedlegg 3). I tillegg er det gjort en del kategoriseringer manuelt, basert på tilskuddsmottakernes åpne tekstsvaer i refleksjonsskjemaene. Med dette som utgangspunkt er det gjennomført både kvalitative og kvantitative analyser. Vi har gjennomført enkle korrelasjonsanalyser, men disse resultatene har ikke blitt vektlagt i stor grad. De spesifikke funnene er inkludert i vedlegg 3.

1.3.4 Vurdering av datamaterialet

Egenrapportering spiller en betydningsfull rolle i denne evalueringen. Majoriteten av respondentene har gitt positive eller svært positive vurderinger av alle forhold som er undersøkt. Den begrensede variasjonen i vurderingene har gjort det utfordrende å identifisere og fastslå klare sammenhenger mellom ulike forhold. Dette hindrer en grundig analyse og tolkning av dataene, da den begrensede spredningen i vurderingene vanskeliggjør evnen til å trekke klare konklusjoner eller avdekke pålitelige mønstre.

Evalueringen er utelukkende basert på data fra mottakere av midler, og vi mangler informasjon for å sammenligne deres svar mot andre grupper, eller vurdere andre tilnærminger til lignende utfordringer. Dette utgjør en sårbarhet i evalueringen. Det har derfor, i vurderingene, vært nødvendig å trekke på tidligere erfaringer fra lignende evalueringer som prosjekter finansiert via Folkehelseprogrammet til Helsedirektoratet og tidligere pilotprosjekter innen programfinansiering.

Evaluators innvirkning på respondentenes håndtering av sine tiltak og tilbakemeldinger underveis i følgeevalueringen kan ha vært betydelig. Tilskuddsmottakerne kan føle en form for takknemlighet og ønske om å vise at deres arbeid har effekt. Dette kan reflekteres i svarene deres, med en tendens til å presentere en overveiende positiv vurdering av prosjektet eller tiltakene. Denne holdningen kan potensielt påvirke kvaliteten på datainnsamlingen, da det kan være utfordrende å oppnå en fullstendig objektiv vurdering av tiltakenes effektivitet når respondentene har en forventning om å rapportere positivt. For øvrig har evalueringen hatt til hensikt å bidra positivt til selve gjennomføringen av tiltakene.

Følgeevalueringen ble påbegynt etter at midlene var tildelt tilskuddsmottakerne basert på deres innsendte søknader. Dette betyr at mange av tiltakene allerede var definerte da evalueringen startet. Etter oppstart av følgeevalueringen har flere tilskuddsmottakere tilpasset sine tiltak basert på erfaringer og innspill fra både refleksjonsnotatene og erfaringskonferansene. Tilbakemeldinger fra tilskuddsmottakerne tyder på at evalueringen har vært en verdifull støtte i deres arbeid med tiltakene, og at evalueringen har blitt positivt mottatt. Det har imidlertid også kommet tilbakemeldinger fra noen tilskuddsmottakere som opplevde at datainnsamlingen krevde en større innsats enn forventet i forhold til tilskuddets størrelse. Disse tilbakemeldingene ble spesielt nevnt av tilskuddsmottakere som hadde mottatt beløp under 40 000 kroner, rettet mot kursavgifter for et begrenset antall ansatte. Dette har ført til at noen helt eller delvis har avstått fra datainnsamlingen i følgeevalueringen. Det er viktig å merke seg at dette gjelder et fåtall, og datagrunnlaget for evalueringen er solid. Flertallet har vært svært dedikerte i rapporteringen, noe som indikerer at de har oppfattet evalueringen som viktig, både for deres eget arbeid og for mer generelle formål på lengre sikt.

2. Arbeidet med tiltakene

I det følgende gjennomgås tilskuddsmottakernes forståelse av psykisk helse i skolen, samt en beskrivelse av karakteristikkene ved de valgte tiltakene. Vi finner at tilskuddsmottakerne opplever en økning i symptomer knyttet til psykisk helse, og fokuset deres ligger på forebyggende tiltak. De har erfaring med å arbeide med psykisk helse, men har i liten grad vurdert alternative tiltak for denne tilskuddsordningen. Mange av tilskuddsmottakerne har da også valgt å enten videreføre eller utvide allerede eksisterende tiltak.

2.1 Forståelse av psykisk helse i skolen

I en rapport fra 2014 fant Holen og Waagene (2014) at lærere var samstemte i sin forståelse av hva som er skolens oppgaver i møte med psykisk helse blant barn og unge. Lærerne mente at skolen spiller en viktig rolle når det gjelder å forebygge psykiske vansker hos barn og unge, i tillegg til å hjelpe dem som sliter. Et av rapportens hovedfunn var at lærernes holdninger, kompetanse og tid har størst betydning for lærernes tilrettelegging for, og støtte til, unge med psykiske vansker, både i undervisningen og ellers. De fant videre at et stort flertall av lærerne ønsket at skolen skal arbeide systematisk, både for å forebygge psykiske vansker og for å fremme god psykisk helse hos elevene. Det var likevel kun et mindretall av lærerne som oppga at skolen faktisk gjorde dette (Holen & Waagene, 2014, s. 7-8).

Pålshaugen og Borg (2018) skriver i sluttrapporten for prosjektet «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse» at for å jobbe helhetlig med psykisk helse kan skolene ta fatt på arbeid langs flere integrerte spor:

- Utvikle fag og innhold i undervisning som gir elevene kunnskap og kompetanse om temaer relatert til psykisk helse.
- Tilpasse undervisnings- og vurderingspraksis, tilpasse opplæring og et inkluderende læringsmiljø som bidrar til å fremme psykisk helse.
- Øke læreres og annet personales kunnskap og kompetanse om psykisk helse.
- Hindre og forebygge faktorer som virker negativt på elevers psykiske helse i skolen. F.eks. innsats mot mobbing og press/stress.
- Bistå med hjelp til de som trenger det. F.eks. gjennom skolens egne ressurser, samarbeid med PPT, skolehelsetjeneste/helsepsykepleier, barnevern, politi, m.m.
- Sørge for et godt og trygt lærings- og skolemiljø.

2.1.1 Tilskuddsmottakernes forståelse av psykisk helse

Flere av tilskuddsmottakerne beskriver at deres forståelse av psykisk helse i skolen primært fokuserer på forebyggende tiltak, etterfulgt av vektlegging av mestring og ulike

strategier for mestring. Der noen av tilskuddsmottakerne sier at deres forståelse av arbeid med psykisk helse i skolen er å arbeide bredt med forståelsen om at alle har en psykisk helse, er andre mer presiserende med at arbeidet handler om å ruste barn og unge med å ta ansvar for eget liv eller støtte barn til å håndtere ulike situasjoner, samt egne og andres følelser.

For skolen ... er det viktig å bygge mental motstandskraft mot framtidig uhelse. Barna skal ha strategier for å håndtere ulike situasjoner som oppstår, herunder kjenne igjen og håndtere egne og andres følelser.

Fra refleksjonsskjema 1, 2022

Det er mange ulike måter å arbeide forebyggende på, men mange av tilskuddsmottakerne vil legge til rette for et godt læringsmiljø. Dette er i tråd med Holen og Waagene (2014), som vektla skolens betydning for forebyggende arbeid knyttet til psykisk helse hos barn og unge. I tilskuddsmottakernes svar, trekkes særlig skolemiljøet frem som viktig for flere. Andre knytter forebygging opp til forhold som tilpasset opplæring og undervisvurdering, slik dette eksempelet illustrerer:

Her tar vi utgangspunkt i vårt mandat i skolen, og hvordan vi kan jobbe med psykisk helse innenfor videregående opplæring. Vi legger til grunn at skolene skal jobbe på en måte som virker helsefremmende og forebyggende. Dette inkluderer både måten det jobbes på pedagogisk - med for eksempel tilpasset opplæring og undervisvurdering, og arbeidet med et trygt og godt skolemiljø for alle elever.

Fra refleksjonsskjema 1, 2022

Til tross for at psykisk helse blant barn og unge har vært tematisert tidligere, beskriver over halvparten av tilskuddsmottakerne at de nå opplever et økt symptomtrykk.⁹ De beskriver blant annet en økning av uønskede forhold eller en redusering av ønskede forhold som kan relateres til unges psykiske helse. Mange beskriver resultater fra blant annet Ungdata som bakgrunn for behovet til å igangsette tiltak:

I UngData rapporterer unge i fylket i større grad om blant annet depressive symptomer og opplevelse av ensomhet enn landsgjennomsnittet, og flere unge i fylket svarer at de ikke tror de vil få et lykkelig liv.

Fra refleksjonsskjema 1, 2022

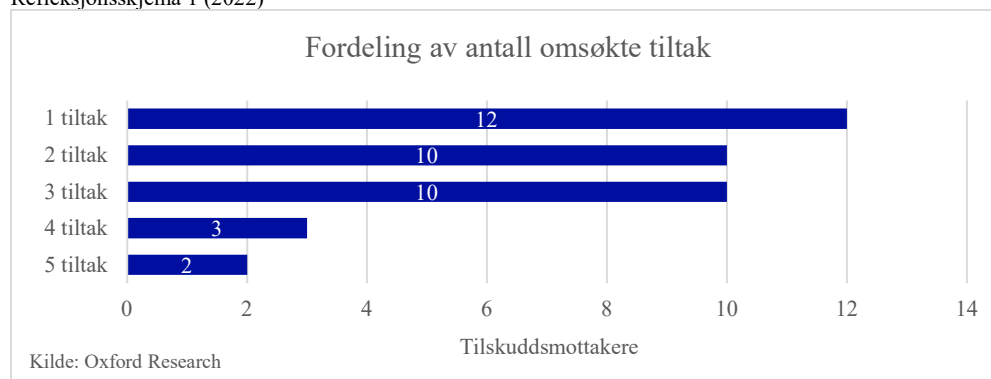
⁹ Over halvparten av tilskuddsmottakere baserer seg på resultater fra Ungdata, mens åtte viser til Elevundersøkelsen når de beskriver utfordringsbildet (n=41).

2.2 Om tiltakene

Tilskuddsmottakerne søkte tilskudd for til sammen 143 tiltak, som gir et gjennomsnitt på nesten tre (2,7) tiltak per tilskuddsmottaker. Som tidligere nevnt, mottok imidlertid flere av tilskuddsmottakerne mindre finansiering enn de søkte om. Dette har ført til at flere tilskuddsmottakere måtte redusere antall tiltak eller nedskalere tiltakenes omfang.

De fleste tilskuddsmottakerne har valgt å gjennomføre enten ett, to eller tre tiltak, mens noen få har valgt å gjennomføre fire eller fem tiltak, som vist i neste figur. Til sammenligning ble det skissert opptil syv tiltak i søknadene, med et gjennomsnitt på litt under tre tiltak per tilskuddsmottaker.

Figur 1: Oversikt over antall tiltak tilskuddsmottakerne har valgt å gjennomføre (n=41), basert på svar fra Refleksjonsskjema 1 (2022)



2.2.1 Valg og prioritering av tiltak

Mange av tilskuddsmottakerne oppgir at de har hatt fokus på psykisk helse tidligere, og at det ikke er første gang dette tematiseres i kommunen eller fylkeskommunen. Her er det flere som opplever et økt fokus på dette temaet de siste årene, og at de har søkt midler fra tilskuddsordningen til eksisterende programmer eller verktøy.

Tilskuddsmottakerne begrunner sine tiltak svært ulikt. Mange knytter valg av tiltak til utfordringsbildet, og flere rapporterer om et økt symptomtrykk. Flere har valgt helhetlige programmer som inkluderer både kompetanseheving hos elevene og hos lærerne. Andre har valgt programmer og tiltak som skal føre til at deres skole blir et godt sted for unge med psykiske utfordringer.

Det neste sitatet viser et eksempel på en mottaker som har rettet seg mot selvmordsforebygging som satsingsområde for tilskuddet:

Ungdata 2021 viser en tidstrend med økende psykisk uhelse i hele barne- og ungdomsbefolkningen. 32 % av ungdomsskoleelevene oppgir å ha hatt selvmordstanker siste år. I tillegg ligger kommunen på toppen av selvmordsstatistikkene i Norge. Alle ansatte får kurset «Oppmerksom på selvmordsfare», og utvalgte ansatte frikjøpes til deltakelse på «Førstehjelp ved selvmordsfare». Erfaring av bruk av kompetansehevingskurs som strakstiltak har dokumentert god effekt. (...) Målsettingen er at kursdeltakerne etter kurset skal være mer kompetente og tryggere i å intervensere i akutte selvmordskriser.

Fra refleksjonsskjema 1, 2022

Sitatet er også et eksempel på en tilskuddsmottaker som er mer konkret i sin begrunnelse av tiltaket. Det er variasjoner i graden av detaljer tilskuddsmottakerne gir i begrunnelsen for valget av sine tiltak. Mange henviser til en økning i symptomer eller presserende behov for handling, men de presenterer ikke alltid klare og konkrete planer for hvordan tiltaket vil løse disse problemene.

På spørsmål om hvorfor tilskuddsmottakerne har valgt nettopp disse tiltakene og eventuelt valgt bort andre tiltak, fremgår det av svarene at de i liten grad ser ut til å ha vurdert ulike tiltak opp mot hverandre. På spørsmål om de har vurdert andre tiltak, er det få som svarer godt på dette. Noen få viser til tiltak de har valgt bort:

Prosjektet har hatt problemer når det gjelder videreutdanning gjennom universitetet da studiet ikke ble satt opp i år likevel, samt at konferansen «Å snakke trygt» har blitt utsatt gjentatte ganger. Av den grunn har prosjektet gått bort fra disse tiltakene, og vil diskutere muligheten for å ta et enkeltemne om psykisk helse i skolen som alternativ til studiet som er utgått. Det er foreløpig usikkerhet forbundet med om konferansen vil avholdes, og det er derfor heller vurdert konferansene «ungdom og psykisk helse» og «gaming og pedagogikk».

Fra refleksjonsskjema 1, 2022

Omprioritering av tiltak

Som et resultat av at 15 tilskuddsmottakere ikke fikk den summen de opprinnelig søkte om, ble antallet tiltak redusert. Disse tilskuddsmottakerne har redegjort for hvordan de har omfordelt eller finansiert de planlagte tiltakene etter dette. Nesten alle disse tilskuddsmottakerne har valgt å prioritere spesifikke tiltak basert på de tildelte midlene. Dette betyr at de har justert utgiftene knyttet til ulike tiltak i henhold til sine søknader og mottatt midler i samsvar med dette. Et sitat fra en tilskuddsmottaker som fikk deler av det omsøkte beløpet, illustrerer dette forholdet:

Vi hadde kategorisert tiltakene vi søkte midler til, og søkte om 700.000 kr til en koordinatorstilling, og det var denne summen vi fikk tildelt.

Fra refleksjonsskjema 1, 2022

På den andre siden observerer vi tilfeller der tilskuddsmottakere i starten var usikre på hva de nøyaktig hadde mottatt midler til. Vi ser også tilfeller der tilskuddsmottakere fikk deler av det de søkte om, og valgte å bidra med egne midler for å gjennomføre spesifikke tiltak:

Slik vi forstår utfra tilskuddsbeløp er det kanskje ikke dette [familieteam] vi har fått midler til, men vi mener det likevel må sees i sammenheng med det vi i kommunen nå utfordrer oss på. Vi har klart å skaffe midler til dette. Vi har tro på at dette familieteamet skal bidra godt inn i skolen og være med på å veilede, støtte og koordinere tiltak som kan forebygge psykisk uhelse hos elever.

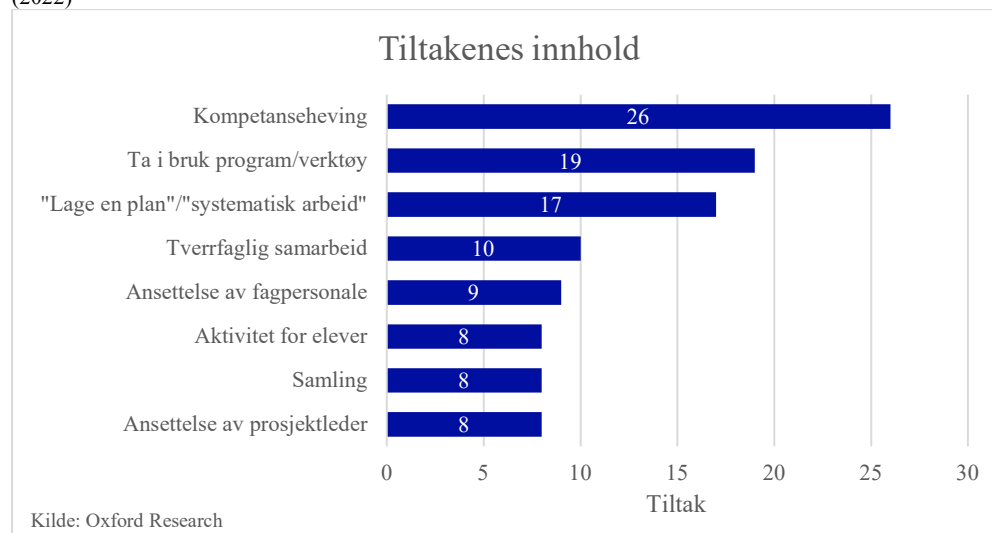
Fra refleksjonsskjema 1, 2022

Andre tilskuddsmottakere valgte å redusere omfanget av tiltakene, for eksempel ved å minske prosentandelen av prosjektstillinger. To av tilskuddsmottakerne rapporterte at de hadde sikret annen finansiering fra kommunen, noe som gjorde det mulig for dem å gjennomføre tiltakene de hadde planlagt til tross for reduserte tilskudd.

2.2.2 Tiltakenes innhold

Tilskuddsmottakerne ble bedt om å gi en kort beskrivelse av tiltaket/tiltakene i refleksjonsskjema 1. Neste figur illustrerer en kategorisering av innholdet i tiltakene basert på fortolkningen vi har gjort på bakgrunn av tilskuddsmottakernes beskrivelse av tiltakene. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende.

Figur 2: Overordnet kategorisering av innhold i tiltakene (n=85), basert på svar fra Refleksjonsskjema 1 (2022)



Som figuren illustrerer, oppgir to av tre tilskuddsmottakere *kompetanseheving* som aktivitet, som gjør dette til den største kategorien. Dette er naturlig gitt at det er et tilskudd som er øremerket til kompetanseutvikling, selv om kompetansehevingen også vil være et mål, og ikke kun en aktivitet. Kompetansehevingen kan være en aktivitet eller tiltak for å styrke det forebyggende arbeidet:

Vi skal lage en plan/veileder for hvordan man identifiserer barn som har psykiske vansker/lidelser (skolevegring), og som trenger støtte i skolehverdagen.

Fra refleksjonsskjema 1, 2022

Videre oppgir litt under halvparten at tiltaket/tiltakene handler om et program eller et verktøy som skal gjennomføres eller brukes. Tabell i vedlegg 5 viser hvilke programmer tilskuddsmottakerne har rapportert at de bruker ved hjelp av midlene fra tilskuddsordningen. Mange av disse programmene er teoretisk begrunnet med potensiell effekt. En kommune oppgir blant annet at de har et program som ett av tre tiltak:

Tiltak 1: «Robuste barn» 1. – 7. tinn. Vi ønsker å starte med å utvikle materialet for småskolen (1.-4. trinn) først. Deretter mellomtrinnet (5.-7. trim) som en videreutvikling etter prosjektperioden. Dette fordi vi da kan legge et godt grunnlag å bygge videre på. Dessuten er det viktig å bygge kultur i foreldregruppen fra første klasse. Når det gjelder femte til syvende trinn kan det hende vi oppdager at de trenger noe helt annet, avhengig av om de har fått grunnlaget fra første trinn eller ikke.

Fra refleksjonsskjema 1, 2022

Det mest avgjørende funnet fra denne rapporteringen er at av de tiltakene som tilskuddsmottakerne har valgt å gjennomføre, omfatter en betydelig andel (50 av 84) enten en videreføring eller en utvidelse av allerede eksisterende tiltak.

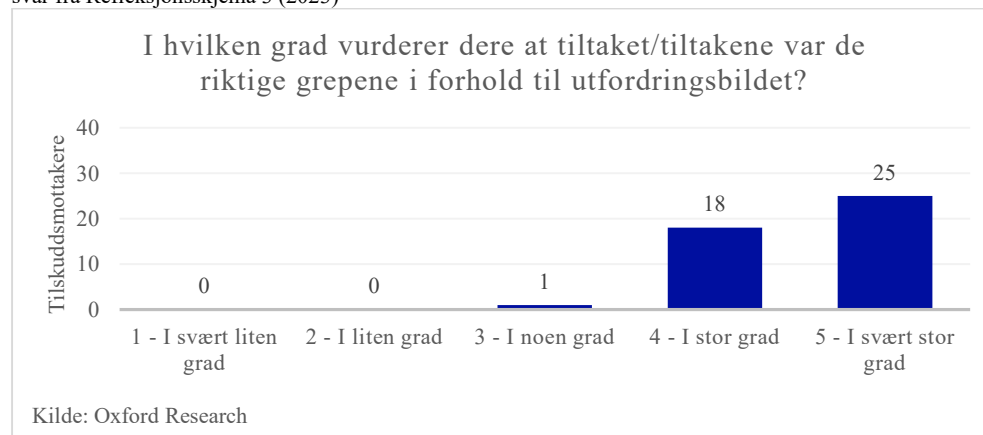
3. Vurdering av tiltakene

OECD DACs (2021) evalueringskriterier er sentrale i vurdering av tiltakene. Dette kapittelet er strukturert etter disse kriteriene, og presenterer empiri knyttet til relevans, koherens, implementering, måloppnåelse, virkning, og bærekraft.

3.1 Tiltakenes relevans

Tiltakenes relevans vurderes for å sikre at de svarer til målene og forventningene angående ønskede resultater og virkninger. I denne sammenhengen handler det om å se om valget av tiltak har vært passende for å oppnå ett eller flere av målene til tilskuddsordningen. Majoriteten av tilskuddsmottakerne anser tiltakene som passende i forhold til de utfordringene de opplever:

Figur 3: Opplevd relevans av tiltakene sett opp mot tilskuddsmottakernes utfordringsbilde (n=44), basert på svar fra Refleksjonsskjema 3 (2023)



De som ikke har respondert med "i svært stor grad" på spørsmålet om tiltakets egnethet i forhold til utfordringsbildet, peker på ulike faktorer som kunne økt relevansen. Et særlig sentralt forhold i denne vurderingen er behovet for å inkludere flere aktører i arbeidet, og på et tidligere tidspunkt. Her er det spesielt elever og flere ansatte det oppleves som relevant å involvere tidligere i prosessen:

Det skulle ha vært større involvering i skolenes behov før søknaden ble sendt inn.

Fra refleksjonsskjema 3, 2023

Vi kunne hatt et sterkere fokus på elevinvolvering helt fra starten av.

Fra refleksjonsskjema 3, 2023

Mange tilskuddsmottakere oppgir også at de kommer til å ha økt fokus på elevmedvirkning i gjennomføringen av tiltakene fremover. De fleste tilskuddsmottakerne oppgir ellers at de i liten grad har endret tiltakene underveis. I de tilfellene der tiltakene har vært endret, oppgir noen at det har vært gjort på grunn av ressursmangel – enten knyttet til bemanning, økonomi eller tid:

Desse tiltaka er ikkje endra i substans, men grunna utfordringar når det gjeld bemanning og kapasitet til utviklingsarbeid, så er tidslinja for gjennomføringa av kompetansehevinga forskuvt for fleire av skulane.

Fra refleksjonsskjema 3, 2023

Det er også flere tilskuddsmottakere som forteller at de har fått økt forståelse av tematikken og utfordringsbildet underveis i prosjektperioden, og at dersom de skulle gjennomført tiltakene på nytt ville de gjort enkelte ting annerledes. En tilskuddsmottaker forteller at de blant annet ville ha justert målgruppen, basert på innsikten de har fått gjennom prosessen:

NAV sier at det er flere og flere lærlinger som sykemelder seg. Arbeidslivet er for tøft. (...) Hvis vi skulle skrevet søknad i dag, så hadde vi fokusert mer på det med lærlingene. Vi vet mer.

Fra dybdeintervju, 2023

3.1.1 Evaluators vurdering

Innledningsvis er det relevant å poengtere at det oppleves en viss dissonans mellom tilskuddsmottakernes forståelse av psykisk helse i skolen og deres valg av tiltak, som omtalt i kapittel 2. Årsaken kan være at en rekke tilskuddsmottakere har støttet seg til etablerte tiltak, som de enten selv har igangsatt eller som tilbys av andre. Dermed kan det være at deres egen forståelse av psykisk helse i skolen ikke har fått utspille seg i prosessen med å velge tiltakene i den grad man kanskje kunne tenkt.

Tilnærmet alle tilskuddsmottakerne opplever likevel at deres tiltak har vært de riktige grepene i forhold til deres utfordringsbilde. Samtidig trekker flere frem nøkkelområder som kunne bidratt til å styrke tiltakenes relevans og effektivitet. For eksempel tidligere involvering av ulike aktører, spesielt elever og flere ansatte, samt kontinuerlig evaluering og tilpasning av tiltakene etter økt innsikt i utfordringsbildet gjennom prosjektperioden.

I denne evalueringen må vi vurdere om tiltakene primært bidrar til å oppfylle tilskuddsordningens overordnede mål om å øke kompetansen om psykisk helse i skolen, eller om de like mye retter seg mot skolens generelle mål om å forebygge psykisk uhelse blant elever. Tildelingen av tilskudd virker fornuftig da den tar sikte på å imøtekomme det voksende behovet for økt kompetanse innen dette temaet, samtidig som den integreres i skolens læreplan.

Til tross for positive tilbakemeldinger fra tilskuddsmottakerne, erkjenner de selv at det er for tidlig å konkludere med tiltakenes faktiske effekt. Den nåværende positive vurderingen av tiltakenes relevans kan derfor være basert på forventninger og håp om effekt heller enn på konkrete, målbare resultater. Dette innebærer samlet sett stor usikkerhet og reiser betydelige spørsmål om den faktiske relevansen av hvert enkelt tiltak.

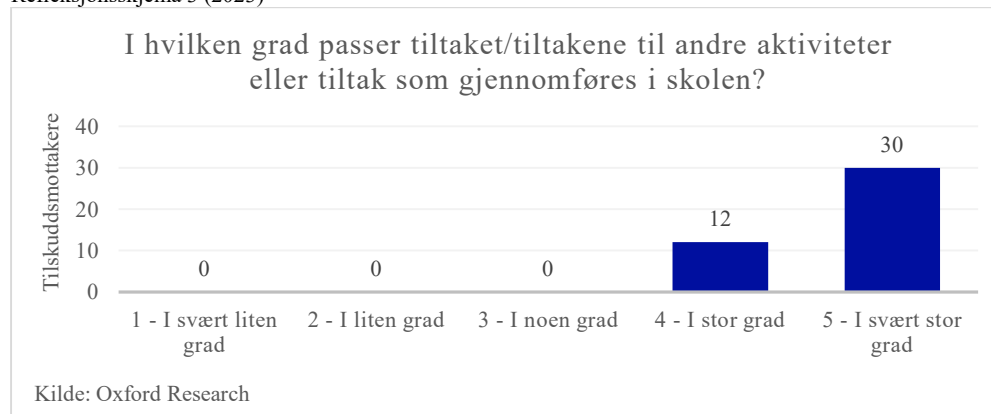
På tross av tilskuddsmottakernes besvarelser har vi betydelige spørsmål rundt potensielle skjevheter i disse. Det selvrapporterte materialet kan være påvirket av responsbias, der respondentene systematisk kan ha gitt svar som fremstiller tiltakene i et positivt lys, muligens grunnet egeninteresse eller ønske om å vise tiltakenes suksess. Samtidig tror vi vurderingene kan være påvirket av *besittelseeffekten* (engelsk: «mere ownership effect»), der respondentene tillegger økt verdi til tiltakene fordi de er direkte involvert i implementeringen, som muligens fører til en overvurdering av tiltakenes effektivitet og relevans (Bialek, Gao, Yao, & Feldman, 2023). Flertallet indikere at de i liten grad har justert tiltakene underveis. Dette antyder at tiltakene ble ansett som relevante fra starten av. I tillegg kan aksjonsbias ha spilt en rolle, der respondentene overvurderer verdien av selve handlingen med å implementere tiltakene i forhold til de faktiske resultatene (Yon, Zainzinger, de Lange, Eimer, & Press, 2021). Dette kan ha bidratt til en sterkere opplevelse av tiltakenes relevans uten at dette nødvendigvis reflekterer den reelle effekten.

3.2 Sammenheng mellom tiltak i skolen

Evalueringskriteriet *koherens* handler om hvor godt tiltakene passer til andre prosjekter/aktiviteter med samme formål, i kommunen/fylkeskommunen og skolene. Det er mange aktiviteter som pågår parallelt i skolen, og det er en viktig forutsetning at tiltakene passer inn i den helhetlige skolehverdagen dersom tiltaket skal være lett å både gjennomføre og videreføre.

Gjennom refleksjonsskjemaet svarer samtlige at tiltakene i stor grad eller svært stor grad passer til andre aktiviteter eller tiltak som gjennomføres i skolen.

Figur 4: Opplevd koherens av tiltakene sett opp andre aktiviteter og tiltak i skolen (n=42), basert på svar fra Refleksjonsskjema 3 (2023)



Gjennom korrelasjonsanalyser finner vi indikasjoner på at valget mellom universelle¹⁰ og selektive¹¹ tiltak har betydning for oppfatningen av hvor godt tiltakene passer sammen med andre initiativer. Universelle tiltak synes å fremme en sterkere opplevelse av sammenheng med andre satsinger, mens selektive tiltak kan bidra til en lavere grad av opplevd sammenheng. Dette indikerer at jo flere elever tiltakene har som mål å treffe, desto lettere er det å tilpasse dem til andre prosesser eller satsinger i skolen.

Dybdekommunene forteller at koherensen oppleves som det mest kritiske forholdet ved gjennomføringen av tiltakene. Det handler om at nåløyet for å få innpass i skolen etter hvert har blitt svært trangt, fordi man kjemper mot svært mange initiativer som skal få plass i en hektisk skolehverdag.

Når tilskuddsmottakerne selv kan velge tiltak, prioriterer de å sikre at disse passer sammen med eksisterende initiativer. Det virker tydelig at den mest avgjørende koblingen når et tiltak skal tas i bruk på skolen, er til læreplanen, spesielt Overordnet del i dette tilfellet.

Tiltaket er knyttet til folkehelse og livsmestring – det gjør det lettere for ansatte i skolen å se relevans ift. læreplan. Det er også aktuelt når det gjelder demokrati og medborgerskap, elevmedvirkning. Samarbeidslæring. Det er et godt verktøy for å møte målsetningen både i overordnet del og den enkelte fagplan. Fra refleksjonsskjema 3, 2023

Tilskuddsmottakerne ønsker en balanse mellom gjennomføringen av tiltakene og den allerede travle arbeidshverdagen til skolepersonalet. De mener det er viktig å se hvordan tiltakene passer inn i sammenheng med andre arbeidsoppgaver for å unngå økt belastning:

¹⁰ Tiltak som rettes mot alle elevene, som for eksempel tiltak med mål om forebygging av psykisk uhelse.

¹¹ Tiltak som rettes mot en gruppe elever, som for eksempel tilpasset opplæringsløp.

Det har vært et viktig poeng å understreke at hensikten med kursing ikke er å tillegge lærere og skolepersonell mer oppgaver.

Fra refleksjonsskjema 3, 2023

Når det gjelder å øke tilpasningen, er det flere som mener at de ikke har involvert elevene tidlig nok i prosessen. Mange tilskuddsmottakere rapporterer imidlertid at prosjektet har lært dem mye om betydningen av elevmedvirkning, og at dette har ført til økt grad av elevinvolvering underveis.

Gjennom det siste året har arbeidet med tiltaket vist at vi kan involvere elevene mer i arbeidet vi gjør i skolen.

Fra refleksjonsskjema 3, 2023

3.2.1 Evaluators vurdering

Samtlige tilskuddsmottakere opplever at tiltakene i stor grad passer sammen med andre tiltak og aktiviteter som er igangsatt eller planlegges. Samtidig kan det se ut til at valgene om hvilke programmer, verktøy og tiltak som tas i bruk, ofte bygger på et eksisterende fundament av ideer og samarbeid innenfor et bestemt nettverk. Denne praksisen kan resultere i tiltak som ikke bare er koherente, men også overlappende. Det er uheldig dersom programmer eller tiltak i en organisasjon utfører lignende eller overlappende oppgaver, fordi dette kan redusere effektiviteten eller skape forvirring.

I denne tilskuddsordningen ser vi også at flere av tilskuddsmottakerne har prosjektkoordinatorer som har ansvar for å holde i flere tiltak og programmer samtidig. Vi mener en slik ressursdeling kan føre til utfordringer med ineffektiv ressursbruk og administrasjon av disse programmene. For å opprettholde effektivitet og fokus er det nødvendig med en nøye tilpasning av tiltakene til de eksisterende initiativene. Uten tilpasning kan tiltakene miste sitt særegne fokus og effektivitet, og risikoen for programoverlapping kan øke. Balansen mellom å opprettholde koherens og samtidig tilpasse tiltakene til de eksisterende initiativene blir derfor avgjørende. Dette sikrer ikke bare en sømløs integrasjon av nye tiltak, men bevarer også fokus og effektivitet i hvert enkelt initiativ.

Gjennomgående vurderer vi at sammenhengen mellom tiltakene er gode, men at omfanget av tiltak med tilgrensende målsettinger byr på utfordringer med hensyn til effektiviteten i gjennomføringen.

3.3 Implementering

Implementering er fasen hvor forskning, visjoner og ideer tar form og omsettes fra teori til praktisk virkelighet. Implementering er den faktiske gjennomføringen av tiltaket.

Måten tiltaket implementeres på har en betydelig innvirkning på dets effekt for målgruppen og muligheten for varig endring. Viktige suksesskriterier for implementering inkluderer forankring, støtte, kompetanse og tiltakslojalitet.

3.3.1 Forankring

Forankring utgjør den mest grunnleggende forutsetningen for en vellykket implementering av tiltak. En effektiv forankring krever aktiv deltakelse fra ledelsen og de ansatte som skal anvende tiltaket. Ledelsen spiller en sentral rolle ved å forberede og sikre fokus på innføring og vedlikehold av tiltaket på grunn av deres posisjon. De ansatte som skal benytte tiltaket, bør føle eierskap og ha tillit til dets verdi.

I følgeevalueringen rapporterer de fleste av tilskuddsmottakerne at de opplever tiltaket som godt eller svært godt forankret. Noen svarer at tiltaket er noe forankret, men ingen oppgir at tiltakene er lite eller svært lite forankret.

Figur 5: Opplevd forankring av tiltakene (n=41), basert på svar fra Refleksjonsskjema 2 (2023)



Tilskuddsmottakerne oppgir at tiltakene særlig er forankret på deres ledelsesnivå (for eksempel skoleeier eller skoleledelse). De som rapporterer om noe svakere forankring, sier at de opplever utydelige forventninger fra ledelsen, og at ledelsen ikke tar eierskap til prosjektet. Det er også noen som forteller om utskiftning av ledere på flere nivåer, som også har gjort det utfordrende å oppnå tilfredsstillende forankring på ledernivå. Dette viser at noen av tiltakene har hatt utfordring knyttet til kommunikasjon.

Kompetansehevingen er godt forankret i skoleledelse og kommunalledelse gjennom god milepælsplan. Skoleledelsen har lagt utviklingsplan for skolen som er forankret i organisasjonen.

Fra refleksjonsskjema 2, 2023

Tilskuddsmottakerne beskriver ellers variasjon i hvor mye og hvordan ansatte har blitt involvert i arbeidet med tiltaket. Noen har involvert de ansatte fra start, andre oppgir at de ikke har kommet langt nok i prosessen, eller ikke ser behovet for å involvere øvrige ansatte i beslutningsprosessene. Det har vært ulike tilnærminger til hvordan de vil løse kommunikasjonsprosessen mellom leder og ansatte ved de ulike skolene i tilskuddsordningen. En tilskuddsmottaker forteller for eksempel at de har valgt å innhente innspill fra samtlige ansatte gjennom en spørreundersøkelse:

De ansatte ved skolen vår har deltatt i spørreundersøkelser, og har på den måten fått lov til å uttrykke hvilke behov som er gjeldende. Planen for kompetanseheving har tatt utgangspunkt i disse spørreundersøkelsene. Vi opplever at de ansatte føler eierskap til kompetansehevingen som er iverksatt og at det oppleves som nyttig og verdifullt å arbeide med.

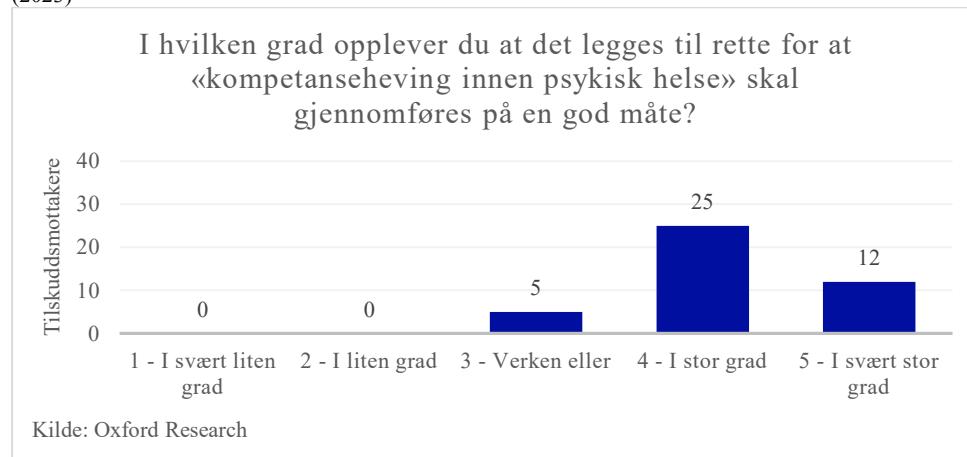
Fra refleksjonsskjema 2, 2023

3.3.2 Støtte

Dersom implementeringen støttes og oppmuntres fra både administrasjon og ledelse, har tiltaket en god forutsetning for å lykkes. Begge deler er viktige for å sikre en god implementeringsprosess som drives fremover og vedlikeholdes. Støtte fra ledelsen vises gjennom prioriteringer, ressursbruk og sosial støtte.

De fleste tilskuddsmottakerne uttrykker tilfredshet med måten det er tilrettelagt for implementeringen av deres tiltak.

Figur 6: Opplevd tilrettelegging av gjennomføring av tiltakene (n=42), basert på svar fra Refleksjonsskjema 2 (2023)



Korrelasjonsanalysene viser at opplevelsen av støtte er positivt sammenkoblet med hvor godt de opplever at tiltaket er forankret. Dette indikerer at jo bedre støtte de opplever, desto mer forankret oppleves tiltaket å være.

I refleksjonsskjemaene beskriver tilskuddsmottakerne at kommunen og skoleledelsen er motiverte til å innføre tiltakene. Dette resultatet er i samsvar med deres rapportering om hvor godt tiltakene er forankret hos ledelsen. Videre rapporteres det om at ledelsen har satt av tid og penger for at tiltakene skal gjennomføres på en god måte, og noen har prioritert å ansette en prosjektkoordinator som holder i tiltaket.

Det settes av tid til å gjennomgå tiltak i prosjekt på personalmøter, fellesmøter og planleggingsdager. Fra refleksjonsskjema 2, 2023

I tillegg har personalet ivret for arbeidet, vært motiverte og deltatt med engasjement. De har lest teori og uttrykker at de opplever det nyttig. Det har ikke vært noen merkbar motstand, noe vi kan oppleve i utviklingsarbeid fra tid til annen. Fra refleksjonsskjema 2, 2023

De som nevner svakere støtte, indikerer at ledelsen og administrasjonen sliter med å finne tid til å innlemme tiltakene i en allerede travel hverdag. Flere påpeker også at den stadige utskiftningen av personale på ulike nivåer skaper utfordringer i å tilrettelegge for en effektiv gjennomføring av tiltakene. Denne kontinuerlige omorganiseringen kan påvirke kontinuiteten og stabiliteten som er nødvendig for en vellykket implementering.

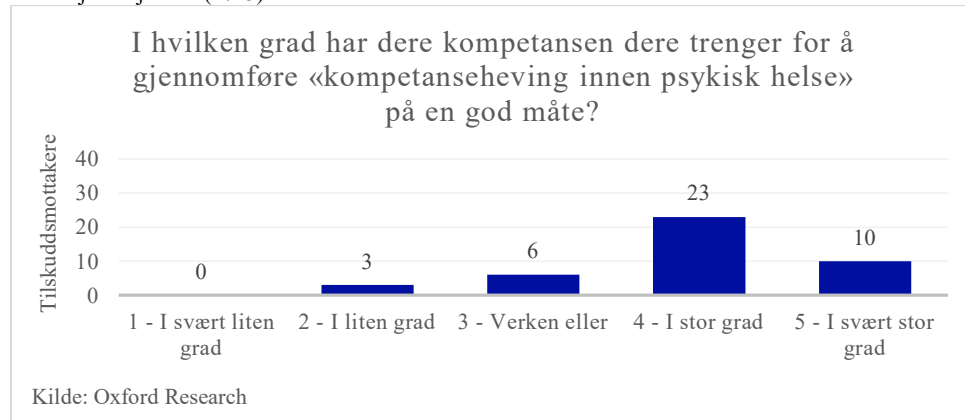
På grunn av krevende bemanningssituasjon har det ikke vært så enkelt å holde prosjektet på skinner. Vi har hatt mye utskiftning av folk, og det gjør arbeidet sårbart. Fra refleksjonsskjema 2, 2023

3.3.3 Kompetanse

Suksessen til et tiltak avhenger i stor grad av de personene som skal gjennomføre det i praksis. En avgjørende forutsetning er deres kvalifikasjoner og kompetanse, både på individuelt og gruppenivå. For eksempel er evnen til prosess- og prosjektledelse en sentral kompetanse som direkte påvirker hvor vellykket implementeringen av et tiltak blir.

Det fremkommer i refleksjonsskjemaet at flertallet (33 av 42 respondenter) føler seg godt rustet med nødvendig kompetanse for å gjennomføre tiltakene på en tilfredsstillende måte. Noen få oppgir imidlertid at de i liten grad opplever å ha den kompetansen de har behov for.

Figur 7: Opplevd tilstrekkelig kompetanse for gjennomføring av tiltakene (n=42), basert på svar fra Refleksjonsskjema 2 (2023)



Selv om alle har svart positivt på tilretteleggingen av tiltakene, viser refleksjonsskjemaene at noen få respondenter opplever å ha begrenset kompetanse for å gjennomføre tiltakene effektivt. Det er likevel viktig å fremheve et poeng som ble nevnt av en av tilskuddsmottakerne, om betydningen av å anse dette som en prosess:

Hele poenget er å bygge ny/bedre kompetanse. Samtidig opplever vi at den kompetansen som samlet finnes i vårt tverrfaglige samarbeid er relevant og betydningsfull i prosjektet.
Fra refleksjonsskjema 2, 2023

Fra resultatene i korrelasjonsanalysene synes det å være en positiv sammenheng mellom opplevd tilgang på kompetanse og graden av forankring av tiltaket. Dette antyder at i tilfeller der kommunene har opplevd å ha bedre tilgang på kompetanse innen prosjektledelse og implementering, har man vurdert forankringen av tiltakene som sterkere.

Flertallet av respondentene indikerer at de føler seg godt utrustet med nødvendig kompetanse for å gjennomføre tiltakene effektivt. Imidlertid rapporterte en kommune at til tross for å ha tilstrekkelig kompetanse internt, ble den ikke fullt utnyttet. Videre påpekte de behovet for å dele og spre denne kompetansen videre.

De tilskuddsmottakerne som har uttrykt at de mangler tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre tiltakene, presiserer behovet for samarbeid med eksterne miljøer for å sikre en vellykket gjennomføring av planlagte tiltak.

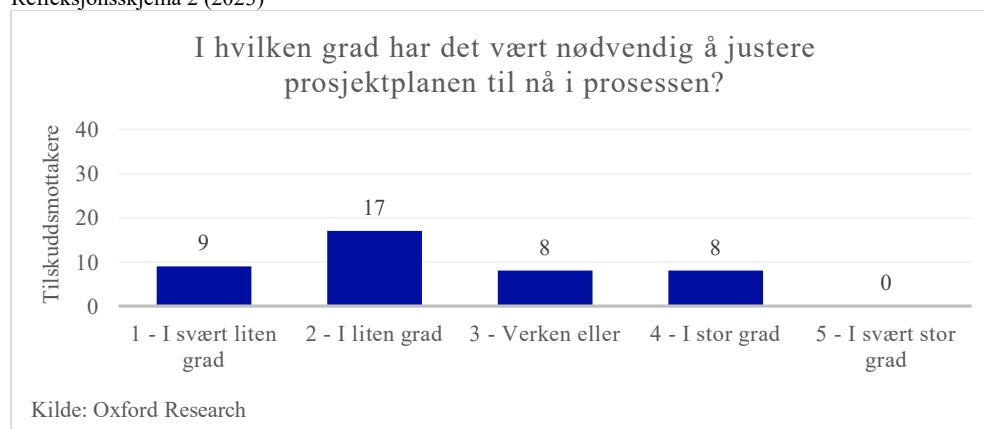
Det har vært nødvendig å utdanne flere kursledere for å få gjennomført all kursingen. En ansatt fra NAV (...) er frikjøpt i 25-50% stilling for å bidra i arbeidet med å både gjennomføre og planlegge kursing.
Fra refleksjonsskjema 2, 2023

3.3.4 Tiltakslojalitet

Tiltakslojalitet refererer til hvor godt en endring implementeres i tråd med det opprinnelige innholdet. Det er sjelden at man oppnår full tiltakslojalitet, men dette trenger ikke nødvendigvis å være negativt. Et tiltak bør faktisk ha fleksibilitet til å tilpasse seg særskilte organisasjonsbehov eller individuelle forhold.

Tilbakemeldingene er delt når det gjelder behovet for å justere prosjektplanen underveis. Mens mange av tilskuddsmottakerne ikke har hatt behov for justeringer, rapporterer andre at de har funnet det nødvendig å gjøre omfattende endringer i prosjektplanen.

Figur 8: Behov for justering av prosjektplan underveis i prosessen (n=42), basert på svar fra Refleksjonsskjema 2 (2023)



Noen tilskuddsmottakere oppgir at de har justert prosjektplanene pga. forsinkelser, kostnader, ressurskapasitet, utskiftning av ansatte, omrokeringer o.l. Andre forteller at de ikke har justert prosjektplanene, men heller gjennomført kontinuerlige vurderinger og tilpasninger mens tiltakene ble gjennomført.

Vi har en utfordring i forhold til studiet vi søkte midler for å kunne gjennomføre for noen av våre ansatte, da høgskolen måtte trekke studiet på grunn av lave søkertall. Vi håper at dette lar seg gjennomføre høsten 2023.

Fra refleksjonsskjema 2, 2023

3.3.5 Evaluators vurdering

Flertallet av tilskuddsmottakerne opplever tiltakene som godt forankret på ledelsesnivå og at de føler seg tilstrekkelig rustet med nødvendig kompetanse for å gjennomføre tiltakene på en tilfredsstillende måte. De gir positive tilbakemeldinger på tilretteleggingen av tiltakene og opplever i hovedsak støtte fra ledelse og administrasjon. Noen av dem har imidlertid også nevnt behovet for justeringer i prosjektplanen, enten på grunn av ulike utfordringer eller kontinuerlige vurderinger og tilpasninger underveis i prosjektperioden.

Mens ledelsen viser sterk støtte og engasjement for implementeringen av tiltakene, har noen tilskuddsmottakere måttet investere ekstra tid og ressurser for å sikre at forankringen når ut til lærerne og personalet på skolene. Det har vært noen tilfeller der tilskuddsmottakerne har rapportert om at lærere har uttrykt en viss skepsis og en følelse av usikkerhet når det gjelder å integrere psykisk helse i skolemiljøet. I vår samtale med disse tilskuddsmottakerne har vi innsikt i at bruken av passende begreper kan være en strategi for å nå og engasjere lærere på deres faglige nivå. Det ser ut til at en tilpasset språkbruk og terminologi kan være nøkkelen til å kommunisere og involvere lærere i diskusjoner som føles mer relevante og nært knyttet til deres faglige praksis.

Vi opplever at selv om det er solid forankring og støtte fra ledelsen, virker det som om tilskuddsmottakerne står overfor visse utfordringer som hindrer framdrift i gjennomføringen av tiltakene. Denne manglende framdriften kan skyldes flere faktorer. For eksempel kompleksiteten knyttet til implementeringen, mangel på tilstrekkelige ressurser, og organisatoriske hindringer.

Det komplekse samspillet mellom fravær, parallelle prosjekter og behovet for høy grad av koherens i tiltakene kan skape utfordringer. Fravær av nøkkelpersoner og behovet for at tiltakene harmoniserer godt med hverandre kan potensielt forstyrre gjennomføringen, og vi vurderer det som at flere av tilskuddsmottakerne ikke har tatt høyde for dette.

Gjennomgående vurderer vi at implementeringskvaliteten, gitt de forutsetninger tiltakene er iverksatt under, har vært god.

3.4 Måloppnåelse

Tilskuddordningen har som mål å styrke kompetanse på psykisk helse i skolen, og som nevnt innledningsvis i rapporten, skal tiltakene bidra til at skolene når et eller flere av følgende mål:

- **Mål 1:** Styrket forebyggende arbeid mot psykisk uhelse i skolen
- **Mål 2:** Bedre tilpassede opplæringsløp for elever som har psykiske plager. På videregående gjelder dette særlig for elever som står i fare for å ikke fullføre på grunn av psykiske plager.
- **Mål 3:** At lærernes kompetanse knyttet til opplæring i folkehelse og livsmestring styrkes
- **Mål 4:** At lærernes kompetanse i arbeid med psykisk helse på øvrige områder styrkes

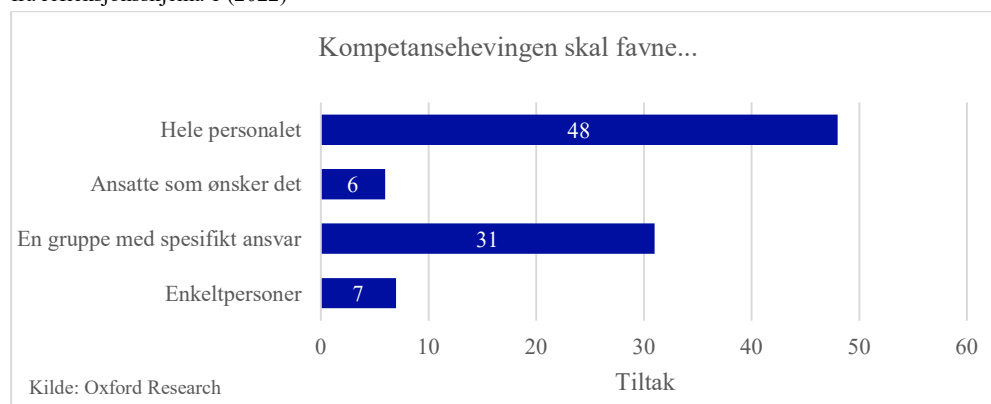
3.4.1 Målgrupper for tiltakene

I denne følgeevalueringen kan målgruppen for et tiltak generelt ses på to nivåer; det første nivået omfatter personer eller ansatte som er ment å styrke sin kompetanse gjennom

tiltaket. Det neste nivået er elevene i skolen, som skal dra nytte av den økte kompetansen blant de ansatte. I betraktning av virkningskjeden (beskrivelse av sammenhengen mellom ulike tiltak og de forventede konsekvensene av disse tiltakene, se også vedlegg 1), kan det første nivået beskrives som et *mål* for tiltaket, mens det siste i større grad kan sees som en *effekt* eller *konsekvens*.

Selv om noen få tilskuddsmottakere har oppgitt elevene som målgruppe for kompetansehevingen er det lærerne som har vært primærmålgruppen for tiltakene. Figuren nedenfor viser at tiltakene primært retter seg mot alle lærerne ved skolen eller mot en spesifikk gruppe med spesifikt ansvar.

Figur 9: Oversikt over fordeling av målgruppene for kompetansehevingen av ansatte (n=85), basert på svar fra refleksjonsskjema 1 (2022)



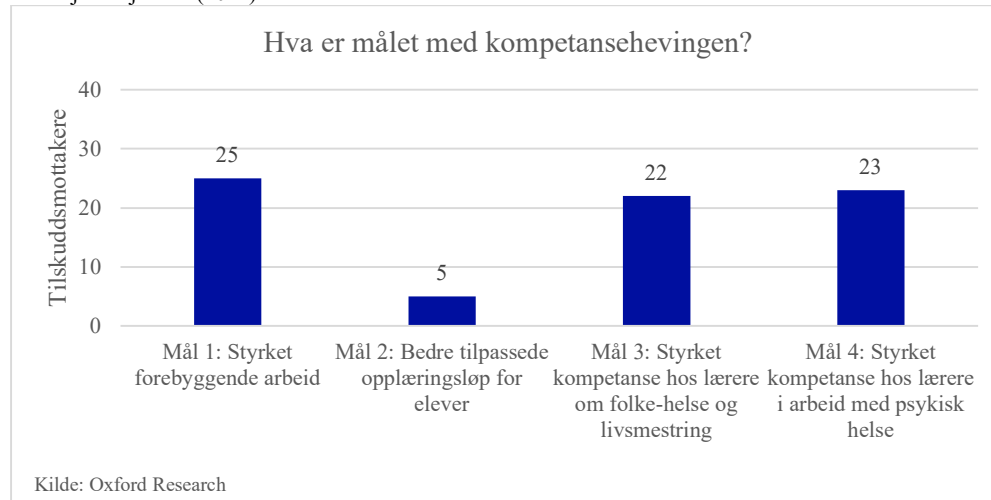
3.4.2 Målsettinger for tiltakene

Gjennom det første refleksjonsskjemaet har tilskuddsmottakerne beskrevet hvilke tiltak de ønsker å gjennomføre, samt hvilke mål tiltakene har. Fritekstsvarene på disse spørsmålene ble analysert,¹² og neste figur oppsummerer funnene fra analysen sett opp mot de fire målsettingene for tilskuddsordningen. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, som betyr at et tiltak kan kategoriseres etter flere målsettinger.

Figuren viser at tilskuddsmottakerne særlig prioriterer målene om å styrke det forebyggende arbeidet mot psykisk uhelse i skolen (mål 1), å styrke lærernes kompetanse knyttet til opplæring i både folkehelse og livsmestring (mål 3), og psykisk helse på øvrige områder (mål 4). Det er få tilskuddsmottakere som har prioritert mål 2, som handler om bedre tilpassede opplæringsløp for elever med psykiske plager.

¹² Analysen er gjort med utgangspunkt i fritekstsvar fra Refleksjonsskjema 1, hvor kategoriseringene er gjort ved å se etter nøkkelord i fritekstsvar opp mot målsettingene.

Figur 10: Oversikt over fordeling av de planlagte målene for tiltakene (n=41), basert på svar fra refleksjonsskjema 1 (2022)

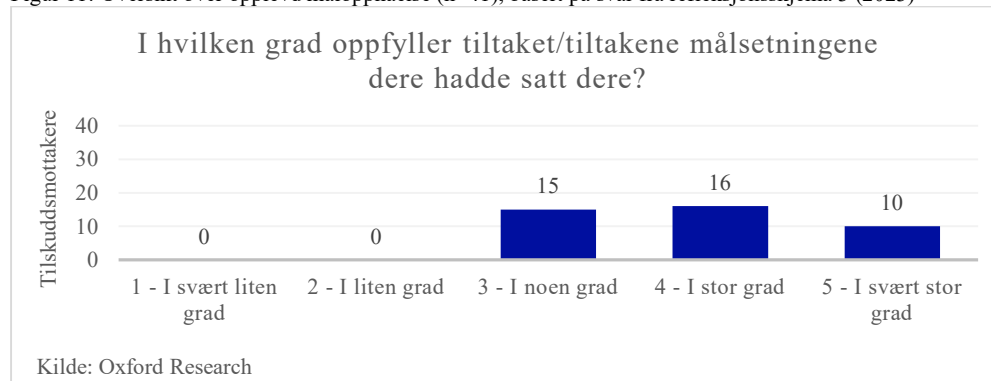


Korrelasjonsanalysene finner at jo flere mål tilskuddsmottakerne har, jo dårligere oppfatter de at forankringen i deres tiltak er. Dette kan antyde at et større antall mål for et tiltak kan føre til økt kompleksitet eller spredning av ressurser, noe som kan redusere opplevelsen av forankring.

3.4.3 Opplevelse av måloppnåelse

Ved slutten av prosjektperioden ble tilskuddsmottakerne spurt om deres oppfatning av måloppnåelse. Responsen er variert, hvor mange rapporterer at de i stor eller svært stor grad har nådd sine mål. Samtidig svarer mer enn hver tredje tilskuddsmottaker, tilsvarende 15 av 41, at målene er oppnådd i noen grad.

Figur 11: Oversikt over opplevd måloppnåelse (n=41), basert på svar fra refleksjonsskjema 3 (2023)



Det er mange som opplever at de i stor eller svært stor grad har oppnådd sine mål, og noen har gjennomført egne evalueringer eller målinger som understøtter dette:

Vi har målt måloppnåelse gjennom evaluering i kollegiet, samtaler med foresatte som har gitt tilbakemeldinger (...), og elevundersøkelser som i noe grad kan beviser at man har sett en bedring på trivsel, osv.

Fra refleksjonsskjema 3, 2023

Likevel er det flere som oppgir å være usikre på måloppnåelsen. Det er flere årsaker til dette, men utfordringer med å måle måloppnåelsen er en sentral årsak.

Det virker også som om flere av tilskuddsmottakerne ikke nødvendigvis skiller klart mellom to konsepter: måloppnåelse og virkning. Måloppnåelse er relatert til å nå de spesifikke målene satt for et tiltak, mens virkningene refererer til de observerbare og målbare endringene eller resultatene som tiltaket har på målgruppen over tid.

3.4.4 Evaluators vurdering

Tilskuddsmottakere har pekt på at utfordringsbildet er en viktig faktor i valget av tiltak, og dette har påvirket målsetningene deres. Imidlertid viser det seg at disse målene er vanskelige å måle. Vi mener dette kan skyldes at tilskuddsmottakerne har basert seg på resultater fra befolkningsundersøkelser, som Ungdata, for å beskrive utfordringsbildet, i stedet for å formulere det fra egne observasjoner og erfaringer. Denne tilnærmingen gir dem et generelt grunnlag som er utfordrende å omsette til konkrete målsetninger, og er dermed vanskelig å måle.

Til tross for et innledende fokus på virkningskjeder, fremstår det i begrenset grad som at tilskuddsmottakerne har evnet å ha målsetningene i fokus, og heller har vært opptatt av de spesifikke aktiviteter de har gjennomført. De tar tidvis implikasjonene av aktivitetene for gitt, slik som økt kompetanse. Det kan ha vesentlige implikasjoner for måloppnåelsen og tilskuddets virkninger på praksis.

3.5 Virkning

Virkningene av tiltakene handler, som sagt over, om konsekvensene og endringene de fører med seg. Det omfatter den faktiske forskjellen tiltakene gjør. Måling av virkningene kan foregå på flere nivåer, men i denne sammenhengen vil en av hovedvirkningene på lang sikt være en forbedret psykisk helse blant barn og unge i skolemiljøet.

3.5.1 Tilskuddsmottakernes tidlige forventninger

Tilskuddsmottakernes forventninger til hvilke virkninger tiltakene deres skulle ha for barn og unges psykiske helse ble kartlagt tidlig i følgeevalueringen. Rapporteringen var preget av hvor langt tilskuddsmottakerne var kommet i planleggingen av tiltakene. Tilskuddsmottakerne som tidlig hadde konkrete planer og/eller hadde begrunnet tiltakene

grundig, hadde også mer konkrete svar på spørsmålet om forventede virkninger i friteksten.

En kommune som hadde beskrevet et utfordringsbilde som var preget av høye selvmordstall, beskrev for eksempel at tiltakene deres på kort sikt skulle føre til at barn og unge vet at de kan prate med de ansatte ved skolen om psykisk uhelse. På denne måten skulle også selvmordstanker avdekkes fortere. På lang sikt skulle tiltaket føre til:

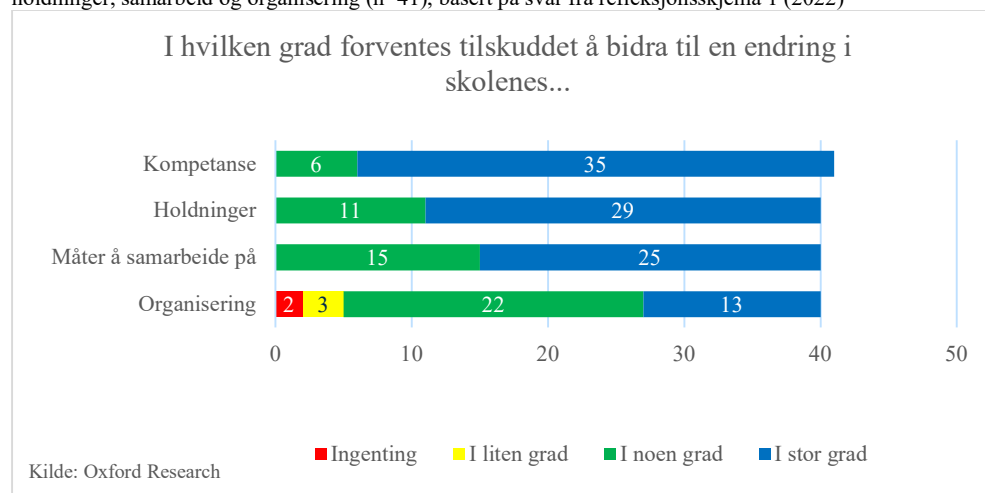
En reduksjon i selvmordstallene i kommunen.

Fra refleksjonsskjema 1, 2022

De fleste svarene var imidlertid mer generelle, og på spørsmål om virkninger på kort sikt var svarene ofte at *utfordringer* skal fanges opp raskt, at elevene skal *føle seg trygge*, etc., mens svarene om hva tiltakene skal føre til på lang sikt, i større grad handlet om *forebygging av psykisk uhelse*.

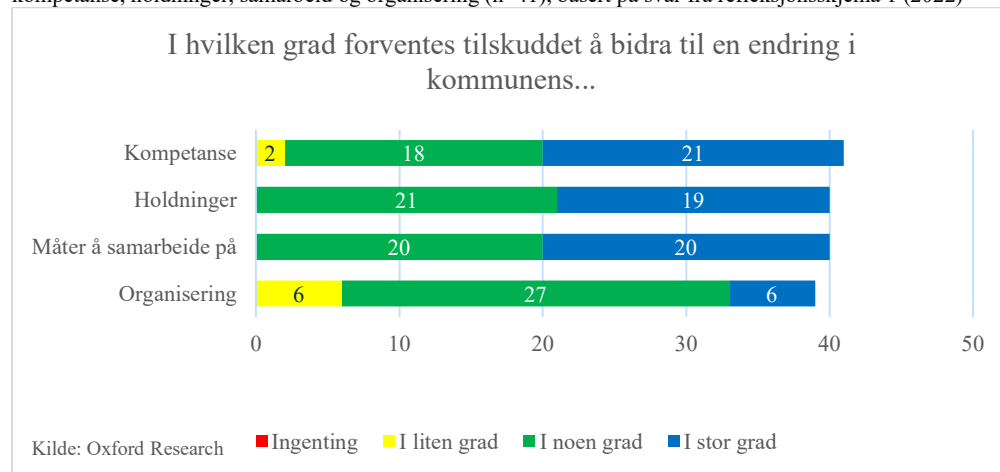
Likevel har de fleste tilskuddsmottakerne hatt store forventninger til at tilskuddet skal heve skolens kompetanse, slik neste figur illustrerer:

Figur 12: Stolpediagram som viser tilskuddsmottakernes forventninger til endringer i skolens kompetanse, holdninger, samarbeid og organisering (n=41), basert på svar fra refleksjonsskjema 1 (2022)



Tilskuddsmottakerne har også større forventninger til endringer ved skolene enn i kommunen ellers, men de har likevel rapportert om forventninger til at tilskuddet skal føre til endringer i måter å samarbeide på, og holdninger i kommunen:

Figur 13: Stolpediagram som viser tilskuddsmottakernes forventninger til endringer i kommunens kompetanse, holdninger, samarbeid og organisering (n=41), basert på svar fra refleksjonsskjema 1 (2022)

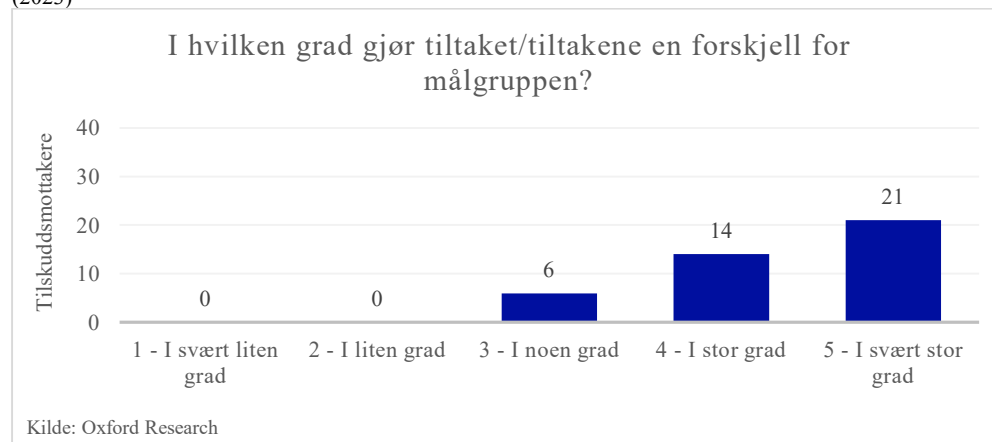


Korrelasjonsanalysene avslører en negativ sammenheng mellom valg av selektive tiltak og hvor mye tilskuddsmottakerne samlet sett forventer at tiltaket vil endre skolen. For universelle tiltak, er sammenhengen positiv. Dette kan tyde på at jo mer fokusert og spesifikt tiltaket er, desto mindre forventes det at det vil påvirke skolen som helhet. På den annen side viser den positive sammenhengen med universelle tiltak at bredere og mer generelle strategier har en tendens til å skape en større forventning om endring i skolemiljøet.

3.5.2 Rapporterte virkninger

På slutten av følgeevalueringen ble det kartlagt hvilke virkninger tilskuddsmottakerne har sett som følge av deres tiltak. I refleksjonsskjemaet fremgår det at de fleste mener at tiltakene utgjør en stor forskjell for målgruppen:

Figur 14: Oversikt over opplevd forskjell tiltakene utgjør (n=41), basert på svar fra refleksjonsskjema 3 (2023)



Ingen har svart at tiltakene har gjort en forskjell for målgruppen i svært liten grad eller i liten grad. Dette er overraskende resultater, ettersom mange av tilskuddsmottakerne rapporterer om at de er forsinket i tiltaksarbeidet og/eller at de opplever det som for tidlig til å måle effekt. Til tross for dette reflekterer refleksjonsskjemaene og intervjuene med dybdekandidater at en umiddelbar effekt av tiltakene er en økt bevissthet hos lærerne, som igjen bidrar til en forbedret følelse av trygghet i møte med temaet:

Kompetansehevingen har gjort lærere mer bevisst i kommunikasjonen med elevene og de voksne seg imellom. Dette bidrar til en økende trygghet og et mer inkluderende fellesskap på skolene.

Fra refleksjonsskjema 3, 2023

3.5.3 Evaluators vurdering

Flertallet har hatt høye forventninger til at tilskuddet skulle øke skolens kompetanse. De forventet større endringer ved skolene enn i kommunen generelt, spesielt når det gjaldt samarbeid og holdninger. I oppfølgingen av evalueringen rapporterte tilskuddsmottakerne at tiltakene i stor grad har utgjort en positiv forskjell for målgruppen, selv om mange oppgir at det er for tidlig å måle effekten. Den mest sentrale virkningen det rapporteres om, er at kompetansehevingen har bidratt til økt bevissthet blant lærerne, noe som har skapt et mer inkluderende miljø på skolene.

Det at tilskuddsmottakerne rapporterer om positive effekter av tiltakene, til tross for at de anerkjenner at det har vært for tidlig å foreta nøyaktige målinger, mener vi indikerer en tidlig oppfatning av positive resultater. Denne formen for vurdering gir en pekepinn på en forventet suksess, men det er viktig å være oppmerksom på at tidlige vurderinger ikke nødvendigvis reflekterer den fullstendige effekten eller at resultatene vil holde seg over tid. Refleksjonene om at en økt bevissthet og et mer inkluderende miljø på skolene er en konsekvens av kompetansehevingen, er verdifulle og kan indikere en positiv retning.

Derimot er det viktig å påpeke at rapporteringer som kommer fra de prosjektansvarlige, spesielt når det gjelder evalueringer eller vurderinger av tiltak, kan bli preget av en positiv vinkling. Prosjektansvarlige har ofte en naturlig interesse i å fremstille tiltakene som vellykkede. Dette kan skyldes ønsket om å sikre videreføring av prosjektet, sikre fremtidig finansiering eller opprettholde sitt eget omdømme.

Gjennomgående vurderer vi at virkningene av tiltakene har vist seg å være utfordrende å spore, men at det eksisterer en potensiell positiv kobling mellom økt kunnskap og en økt følelse av trygghet på tematikken blant enkelte lærere.

En sentral del av vurderingen av offentlige tilskudd er å bedømme *addisjonaliteten*, altså om tilskuddet fører til en økning i ønskede aktiviteter som ellers ikke ville blitt gjennomført uten tilskuddet. Vår evaluering indikerer at addisjonaliteten i denne

tilskuddsordningen er lav, da flere av tiltakene som er støttet, allerede var påbegynt eller kunne ha mottatt støtte fra andre kilder.

3.6 Bærekraft og skalering

Bærekraft og skalering er to viktige evalueringskriterier i en tiltaksevaluering. Bærekraft forstås her som sannsynligheten for at tiltakene som har fått tilskudd fra Utdanningsdirektoratet videreføres, selv etter at tilskuddet avsluttes. Dette krever at tiltaket inkluderes i øvrig virksomhet og støttes av andre, gjerne lokale ressurser.

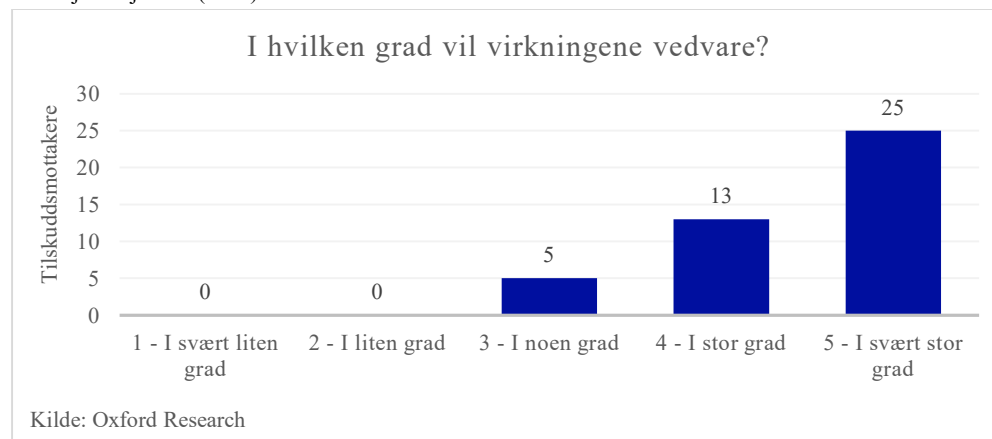
Skalering handler om det er mulig å spre de gjennomførte tiltakene til andre kontekster, basert på positive erfaringer og muligheten for vellykket implementering utenfor den opprinnelige settingen.

Det er ofte en balanse mellom bærekraft og skalering. Økt tilpasning og skreddersydde løsninger kan bidra til å sikre at et tiltak passer bedre inn i en spesifikk kontekst, og dermed bidra til økt bærekraftighet. Imidlertid kan en høy grad av tilpasning også gjøre det vanskeligere å skalere tiltaket til andre områder eller kontekster.

3.6.1 Tiltakenes bærekraft

Gjennom refleksjonsskjemaene fremstår tilskuddsmottakerne som optimistiske til at tiltakene vil føre til varige virkninger.

Figur 15: Oversikt over opplevelse av hvorvidt virkningene av tiltakene vil vedvare (n=43), basert på svar fra refleksjonsskjema 3 (2023)



Videre gir tilskuddsmottakerne uttrykk for at de er takknemlige for muligheten til å gjennomføre arbeid de anser som svært viktig. De uttrykker ønske om å fortsette med tiltakene, enten fordi de ser verdien det har for elevene, eller fordi de ikke har kommet så langt med tiltaksarbeidet som de ønsket. Mange gir uttrykk for håp om fortsatt støtte

gjennom tilskuddsordningen, da de er avhengige av ytterligere finansiering for å kunne fortsette arbeidet.

Det hadde vært ønskelig med videre ressurs for å drive implementeringsarbeidet knyttet til kompetanseheving videre.

Fra refleksjonsskjema 2, 2023

Noen få av tilskuddsmottakerne har innlemmet arbeidet i sine årshjul, og andre har engasjert ansatte i å videreformidle og spre kompetansen som er tilegnet gjennom tiltakene videre til andre:

Vi har engasjert en gruppe på fire voksne som skal informere, engasjere og oppdatere øvrige ansatte i tiden fremover, slik at vi kan se effekten av arbeidet over lang tid.

Fra refleksjonsskjema 3, 2023

Det er også noen som har en mer funksjonalistisk tilnærming til dette, og som legger sin lit til at så lenge tiltaket er godt nok, vil flere se nytten av å bruke det, og at det vil holde seg i drift:

Alle disse tiltakene til sammen har vi tro på vil virke inn og være bærekraftige over tid.

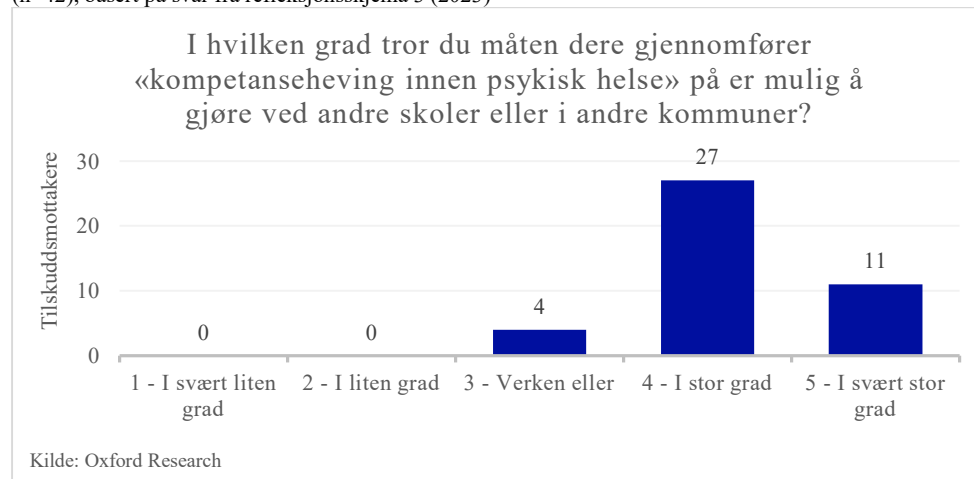
Fra refleksjonsskjema 3, 2023

Korrelasjonsanalysene viser korrelasjon mellom opplevelse av bærekraft og opplevelse av forankring. Dette er naturlig ettersom god forankring er avgjørende for å kunne videreføre tiltakene.

3.6.2 Tiltakenes skalerbarhet

Tilskuddsmottakerne er generelt positive til at måten de gjennomfører tiltakene på, også er mulig å gjennomføre ved andre skoler eller i andre kommuner.

Figur 16: Oversikt over opplevelse av hvorvidt tiltakene er mulig å gjennomføre på andre skoler/kommuner (n=42), basert på svar fra refleksjonsskjema 3 (2023)



Denne opplevelsen av skalerbarheten av tiltakene kan ha en sammenheng med at mange har valgt allerede validerte programmer og verktøy. Disse er allerede utviklet til bruk i skolen, og har en enklere overførbarhet.

Tilskuddsmottakerne ble spurt om hva som trengs i andre skoler for å gjennomføre deres tiltak eller tiltsvarende. Svarene tyder på at det særlig er prioritering av midler og tid, samt forankring hos lærere og blant kommuneledelsen, som oppleves som nødvendig for at andre skoler og/eller kommuner skal kunne gjøre noe tilsvarende.

Forankring i personalet, frigjøre tid i timeplaner (for klasser og lærere), få helse med på laget hele veien, gode rammer og tydelig forventningsavklaring.

Fra refleksjonsskjema 3, 2023

3.6.3 Evaluators vurdering

Tilskuddsmottakerne uttrykker optimisme om varige virkninger av tiltakene, men samtidig reflekterer funnene en tendens til en prosjektbasert tilnærming, som i sin natur ikke nødvendigvis er bærekraftig.

Vår følgeevaluering identifiserer tiltakene som potensielt bærekraftige, men de er sårbare for typiske utfordringer, spesielt høy turnover. Dette gjelder særlig for offentlig sektor og skolemiljøer, der erfarne ansatte med verdifull kompetanse forlater sine stillinger. Dette problemet kan umiddelbart ramme tilskuddsmottakere som har ansatt midlertidig personale for å gjennomføre tiltakene. For å sikre en varig forankring av kompetanse, er etablering av systemer og dokumentasjon essensielt.

Det at mange av tilskuddsmottakerne har søkt midler for å videreføre allerede etablerte programmer og verktøy, opplever vi som en varselampe for arbeidet med psykisk helse i skolen. Problemet oppstår når tilskuddsmottakere blir avhengige av ekstern støtte for å holde tiltakene i gang. Når skolene er avhengige av midlertidig finansiering, risikerer disse tiltakene å forbli separate fra skolens ordinære drift. Å være avhengig av eksterne midler kan begrense mulighetene for at tiltakene blir en naturlig del av skolens rutiner på lang sikt, og dermed blir mindre bærekraftig.

4. Konklusjon

Det er en felles erkjennelse av at det er behov for tiltak for å utvikle kompetanse om psykisk helse i skolen. Evalueringen av *Tilskudd til kompetanseutvikling i psykisk helse i grunnskolen og videregående opplæring* har avdekket innsikt i og utfordringer med tiltaksarbeid for å øke kompetanse på psykisk helse i skolen.

Temaet *psykisk helse* anses som viktig av tilskuddsmottakerne. Dette underbygges også av at tiltakene støttes av kommuneledelsen. Samtidig er tilskuddene tidsavgrenset i sin natur. Tidsavgrensede prosjekter får nødvendigvis ikke tilstrekkelig plass i skolehverdagen. Dette kan medføre en risiko for at tiltakene får begrenset effektivitet og bærekraft.

Tilskuddsmottakerne har utformet klare delmål, ofte knyttet til kompetanseheving, og en tydelig forståelse av hva som kreves for å nå disse delmålene. Det er imidlertid en manglende klarhet i koblingen mellom tiltakene og de overordnede målene, som handler om elevenes psykiske helse. Det medfører at sammenhengen mellom hva tilskuddsmottakerne ønsker å oppnå og hva de faktisk gjennomfører oppleves som begrenset. Implikasjonen er at selv om det er klare delmål, kan den manglende sammenhengen mellom tiltakene og de overordnede målene redusere effektiviteten av tiltakene. Det kan føre til en situasjon der det er vanskeligere å vurdere om de gjennomførte tiltakene faktisk fører til ønskede resultater eller bidrar til å oppnå de større målene som er satt for tilskuddsordningen.

Flere av tilskuddsmottakerne har møtt på hindringer som har forsinket fremdriften. Dette kan peke på mulige utfordringer i implementeringen av tiltakene. Til tross for dette finner vi nesten utelukkede positive rapporteringer fra tilskuddsmottakerne om hvor god implementeringen har vært. Å møte på hindringer er en naturlig del av ethvert prosjekt eller tiltak. Det viktige er hvordan disse hindringene håndteres og hvordan man tilpasser seg. Mange av tilskuddsmottakerne har gjennomført både store og små justeringer i prosjektplanen. Særlig har forankring ut mot skolens personell vist seg å være et tidkrevende, men viktig moment for å skape engasjement rundt tiltaket.

De fleste av tilskuddsmottakerne har tiltak som skal forebygge utfordringer med psykisk helse. Forebygging er generelt vanskelig å måle. På tross av dette så mener vi at tilskuddsmottakerne har vært for dårlige til å definere målemetoder for å selv kunne vurdere virkningen av tiltakene. Flere av rapporteringene er tynne og vage i beskrivelsen av hvordan tiltakene har hatt effekt. Dette kan være fordi tilskuddsmottakerne har vært mest opptatte av å gjennomføre aktivitetene, enn å fokusere på virkningene. En mulig konsekvens av dette er at tiltakene i større grad har hatt betydning for lærernes kompetanseheving, enn at elevenes psykiske helse er bedret, både på kort og lang sikt.

Den viktigste rapporterte virkningen av tiltakene er at lærerne opplever en økt trygghet i møte med tematikken. Den økte følelsen av trygghet blant lærerne er, slik vi vurderer det, et tegn på at tiltakene har hatt en positiv innvirkning på deres kompetanse og forståelse av emnet. Utover dette fremstår virkningene av tilskuddet som begrenset.

4.1 Oppdragets formative formål

I følgeevalueringen av denne tilskuddsordningen har vi tatt i bruk både en summativ og en formativ tilnærming. Den formative delen av vår innsats har vært målrettet mot å styrke forståelsen og praksisen til tilskuddsmottakerne når det gjelder virkningskjede, implementering og bærekraft/gevinstrealisering. Vi har rettet fokus mot å fremme en helhetlig tilnærming, hvor veiledning og inspirasjon har vært nøkkelen. Målet har vært å hjelpe tilskuddsmottakerne med å utvikle virkningskjeder, effektiv implementering av tiltakene, samt en strategisk tilnærming for å oppnå bærekraftige gevinster. Den formative delen av evalueringen har ikke bare pekt på områder som kan forbedres, men har også bidratt til å øke bevisstheten om viktigheten av tydelige og bærekraftige prosjektmål.

4.2 Perspektiver på psykisk helse i skolen

Skolen har gradvis blitt en stadig viktigere aktør for å ivareta barn og unges psykiske helse, og skal som institusjon prioritere trivsel og mentalt velvære hos elevene.

Samtidig har fokuset på psykisk helse også bidratt til en bredere diskusjon rundt skolemiljøet som helhet. Det har ført til at man har begynt å se på skoleprestasjoner og trivsel som nært sammenkoblet, og skapt større bevissthet rundt hvordan skolearbeidet og elevenes mentale helse påvirker hverandre gjensidig.

Likevel, til tross for disse positive stegene, gjenstår det fortsatt mye arbeid. Gjennom innføring av tilskuddsordningen, sammen med andre tiltak med samme formål, har man fått økt fokus på psykisk helse blant barn og unge. Dette fokuset kan man ikke se bort ifra har en effekt i seg selv.

4.2.1 Synet på skolen, og synet på elever

27. september 2022 ble en pågående lærerstreik stoppet gjennom bruk av tvungen lønnsnemd. Arbeids- og inkluderingsdepartementets beslutning baserte seg på en samlet vurdering av streikenes alvorlige konsekvenser for barn og unges opplæringstilbud, psykososiale miljø og psykiske helse (Prop. 3 L (2022-2023)).

Dette gir først og fremst et interessant perspektiv på skolens positive betydning for elevenes psykiske helse. Her beskrives elevenes tilstedeværelse på skolen som av stor

betydning i seg selv for elevenes trivsel, motivasjon og psykiske helse (Ibid.). Til tross for dette har tilskuddsmottakerne i stor grad fokusert på deres utfordringer, spesielt rundt elevenes psykiske *uhelse*.

Som nevnt i kapittel 2.1.1, hadde tilskuddsmottakerne delte perspektiver på psykisk helse i skolen; noen vektla en forebyggende tilnærming, der målet ville være å integrere psykisk helse som en naturlig del av elevens velvære og styrke mestringsferdigheter. Andre så på skolens rolle som å ruste barn og unge til å ta ansvar for sine liv, inkludert støtte til de med psykiske lidelser.

Det er viktig å tydeliggjøre dette skillet fordi det representerer to ulike perspektiver på psykisk helse: det ene er ofte knyttet til behandling av psykisk uhelse, og det andre er rettet mot den positive tilnærmingen til psykisk helse, preget av mestring, motstandsdyktighet og personlig utvikling. Hvor det førstnevnte ikke er skolens ansvar, inngår det sistnevnte i skolens kjerneoppdrag, som blant annet handler om å skape et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.

Gjennom følgeevalueringen har vi funnet friksjon mellom disse to perspektivene, særlig innledningsvis. Mange tilskuddsmottakere var preget av en forståelse av at tilskuddsordningen introduserte et helseelement som skulle implementeres i skolen. Dette førte til at flere tilskuddsmottakere opplevde motstand hos lærerne i gjennomføringen av tiltakene, både som følge av bruken av helsebegreper, og bruken av helsepersonell, herunder at lærerne skulle motta opplæring og veiledning av denne gruppen. Det oppleves for enkelte som at ansvaret for elevenes psykiske helse, og særlig utsatte elever, skulle skyves over på lærerne. Dette har lærerne verken vært motiverte for, eller følt seg kvalifiserte til. Forståelsen av gjennomføringen og målene med tiltakene har imidlertid endret seg underveis i prosessen, hvor de fleste tilskuddsmottakerne gradvis har fokusert mer på å koble arbeidet til læreplanverket, og dermed gjøre dette relevant for skolens mandat.

Det er svært interessant at denne friksjonen har oppstått til tross for at skolene har stått fritt til å selv velge tiltak. Dette illustrerer at det er av stor betydning å definere arbeidet med psykisk helse i skolen ytterligere, og at det er særlig viktig å være bevisst på begrepsbruk. For eksempel kunne man kanskje istedenfor å beskrive dette som «psykisk helse i skolen», introdusert begreper som «skolehelse».

4.2.2 Opplevelsen av at noe må gjøres

Både tilskuddsordningen og de tiltakene som er satt i verk, må ses i lys av at temaet anses som alvorlig og til dels akutt. Dette aspektet gjelder også de tilskuddsmottakerne som anser psykisk helse i skolen som en forebyggende tilnærming. Dette reflekteres i deres beskrivelser av utfordringsbildet, som ofte knyttes til en nedadgående tendens i ungdommenes psykiske helse. For disse aktørene understreker behovet for forebyggende

tiltak viktigheten av å gripe inn tidlig for å hindre utviklingen av alvorlige psykiske helseproblemer blant elevene. Temaet skaper et intenst behov for handling. Sannsynligvis bidrar dette til at alle tilskuddsmottakerne opplever høy relevans for sine tiltak.

Følelsen av en akutt situasjon kan føre til det som kalles «action bias», altså at det er viktig å gjøre noe, nesten uavhengig av hva det er. I et slikt perspektiv vil alt være bedre enn å ikke gjøre noe (Yon et al., 2021). En potensiell utfordring, er at dersom man ser dette i lys av rammene for tilskuddsordningen, kan dette føre til *fortrenings effekter*. Det innebærer at tiltakene gjennomføres istedenfor andre tiltak med potensielt høyere relevans. Rammene for tilskuddsordningen tilsier at tiltakene skal handle om kompetanseheving innen psykisk helse i skolen, og at tiltaket skal koste noe å gjennomføre. Det kan ha ført til at flere har valgt disse tiltakene istedenfor tiltak som er gratis å innføre, som for eksempel mobilfri skole, som flere har tatt til orde for vil ha en positiv påvirkning på elevers psykiske helse (Andreasen & Hansen, 2023; Halderaker, 2023). Dette er også tiltak som det kan argumenteres for vil ha høyere bærekraft og skaleringspotensiale. Det kan også inkludere tiltak som ikke direkte konkurrerer om de samme ressursene, men som likevel prioriteres ned på grunn av begrensede personalressurser eller mangel på tilgjengelig tid til oppfølging.

Til tross for en følelse av forpliktelse og mulig tilstedeværelse av «action bias», har tilskuddsmottakerne generelt brukt lang tid på å gjennomføre sine tiltak, og flere har bedt Utdanningsdirektoratet om forlengelse av prosjektperioden. Når de utfordres på egen tidsbruk, er det flere tilskuddsmottakere som tilkjenner at de skulle ønsket at arbeidet hadde gått raskere. Det er en rekke organisatoriske og personellmessige forhold som gjør at tiltakene har dratt ut i tid.

Et annet tankekors er at selv om svært mange av tilskuddsmottakerne beskriver et relativt likt utfordringsbilde, er det betydelig variasjon i tiltakene de har valgt. Vi stiller oss noe tvilende til hvorvidt alle tiltakene i praksis er like relevante for å adressere de utfordringene som beskrives, og om de faktisk utgjør den beste løsningen på problemet de skal løse.

4.2.3 Tilskuddsavhengighet

En rapport fra Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi) og Direktoratet for økonomistyring (DFØ) har avdekket at det finnes rundt 250 tilskuddsordninger rettet mot kommuner og fylkeskommuner. Flere av disse tilskuddene er rettet mot skolen (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2017).

Rapporten fremhever at den sentrale utfordringen med flere tilskuddsordninger for kommunene er deres potensielt negative innvirkning på andre tjenestoområder i kommunene og på kommunens samlede prioriteringer. I tillegg medfører flere tilskuddsordninger dessuten en risiko for at tilskuddene til dels motvirker hverandre, og at

virkningene av hver enkelt tilskuddsordning blir nøytralisert. Samtidig kan øremerkede tilskudd favorisere kommuner med ressurser til å søke og bære eventuelle egenandeler.

Evalueringen har avdekket at flere tilskuddsmottakere viderefører allerede etablerte tiltak inn i nye tilskuddsordninger. Dette gjelder blant annet *Pilot for programfinansiering*, og *Folkehelseprogrammet*. Dette avslører at finansiering av tiltak gjennom ulike tilskudd over tid er vanlig praksis. Noen benytter tilskudd til midlertidige ansettelsesforhold, og videreføringen av disse stillingene avhenger ofte av ny tilskuddsfinansiering før prosjektperioden avsluttes. Selv om det tradisjonelt anses som positivt at et tilskudd utløser ytterligere midler, kan dette i noen tilfeller kun være en overføring av statlige tilskuddsmidler med en annen etikett.

En organisasjon kan bli avhengig av tilskudd, og dermed kontinuerlig søke og være avhengig av støtte eller finansiering fra eksterne kilder. Tilskuddsavhengighet kan by på flere utfordringer, men den viktigste er knyttet til langsiktig planlegging eller bærekraft, da fokuset er å sikre neste runde med finansiering. Fokuset på kontinuerlig finansiering kan trekke oppmerksomheten vekk fra organisasjonens kjerneaktiviteter eller målsettinger, noe som kan føre til stadig tilpasning til kravene fra tilskuddsleverandørene istedenfor å prioritere effektivitet og innovasjon. Denne avhengigheten kan også begrense organisasjonens evne til å utforske alternative finansieringskilder eller etablere mer bærekraftige inntektsstrømmer på lengre sikt.

4.2.4 Tilskuddsforvaltning

Refleksjonene vi sitter igjen med ved sluttvurderingen av denne følgeevalueringen begynner med at Utdanningsdirektoratets *Tilskudd til kompetanseutvikling i psykisk helse i grunnskolen og videregående opplæring* har samme målsetninger som Helsedirektoratets initiativ, *Psykisk helse i skolen*.

Videre indikerer vår evaluering at en del av søknadene manglet en grundig beskrivelse av opplevd utfordringsbildet og hva de ønsker å oppnå. Få søknader ga en utfyllende oversikt over hvordan tiltakene skulle integreres som en del av en helhetlig tilnærming til psykisk helse i skolen. Ettersom søknadsfristen var relativt kort, ble det ikke mulighet for oppklaringsrunder med søkerkommunene. Utdanningsdirektoratet valgte derfor å tolke søknadene og gi søkerne fordel av tvil, men vi mener dette ikke nødvendigvis var gunstig for verken tilskuddsmottakerne eller Utdanningsdirektoratet.

Tilskuddsordningen ga ellers stor autonomi til søkerne i valg av tiltak, men det virket som om de ikke ble oppmuntret til å utforske eller vurdere alternative løsninger utover vanlige prosjektprosesser. Det er interessant at ingen av søkerne synes å ha vurdert å søke midler for å endre skolens vurderings- eller undervisningspraksis, som kunne vært en alternativ tilnærming for å styrke psykisk helse i skolemiljøet.

Litteraturliste

Andreasen, J. K. & Hansen, B. H. (2023, 16. februar). Mobilforbud i skolen gjør unge mer aktive. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bjorge-herman-hansen-johan-kristian-andreasen-mobil-i-skolen/mobilforbud-i-skolen-gjor-unge-mer-aktive/349884>

Bang, L., Furu, K., Handal, M., Torgersen, L., & Støle, H. S. (2023). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. I: Folkehelse rapporten – Helsetilstanden i Norge. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra: <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=>

Białek, M., Gao, Y., Yao, D., & Feldman, G. (2023). Owning leads to valuing: Meta-analysis of the mere ownership effect. *European Journal of Social Psychology*, 53, 90–107. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2889>

Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2018). En sak for seg – eller en sak for alle?: Helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. *Tidsskrift for psykiske helsearbeid*, 15(2-3), 180-190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>

Fyhn, T., Radlick, R. & Sveinsdottir, V. (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET): En analyse av unge i NEET-kategorien*. Rapport 2-2021, NORCE Helse. <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2770190>

Halderaker, I. H. (2023, 29. oktober). Innfør nasjonalt mobilforbud i skolen. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/mQlerl/innfoer-nasjonalt-mobilforbud-i-skolen>

Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. NIFU Rapport 9/2014. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Klomsten, A.T. (2018). Livsmestring på timeplanen. Utdanning i Psykisk helse (UPS!). Trondheimsprosjektet 2017/2018. NTNU Rapportserie.

Knutsen, V. S., Opdal, I. & Stiberg-Jamt, R. (2022, 4. august). Kompetanse på psykisk helse må tas i bruk i skolen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/oxford-research-psykisk-helse/kompetanse-pa-psykisk-helse-ma-tas-i-bruk-i-skolen/329635>

Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2017). *Områdegjennomgang av øremerkede tilskudd til kommunesektoren: Økt treffsikkerhet – bedre effekt – mindre byråkrati. Rapport fra ekspertgruppe..*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/omradegjennomgang-av-oremerkede-tilskudd-til-kommunesektoren/id2582460/>

Kunnskapsdepartementet. (2021, 16. september). *Tillegg til tildelingsbrev til Utdanningsdirektoratet nr. 30 for 2021 med oppdrag 2021-036 om kompetansetiltak psykisk helse*. [Tildelingsbrev].

<https://www.regjeringen.no/contentassets/d7ff3b0447e446a0865cdc409d857825/tillegg-nr.-30-til-tildelingsbrev-til-udir-for-2021.pdf>

OECD DAC. (2021). *Evaluation Criteria*.

<https://www.oecd.org/dac/evaluation/daccriteriaforevaluatingdevelopmentassistance.htm>

Opdal, I. & Stiberg-Jamt, R. (2023, 21. april). Gjør det skikkelig, eller la være.

Forebygging.no. <https://www.forebygging.no/Kronikker/2023/gjor-det-skikkelig-eller-la-vare/>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Prop. 3 L (2022-2023). *Lov om lønnsnemndbehandling av arbeidstvistene mellom Utdanningsforbundet, Skolenes landsforbund og Norsk Lektorlag og KS i forbindelse med hovedoppgjøret i 2022*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-3-l-20222023/id2934486/>

Pålshaugen, Ø. & Borg, E. (2018). *Jammen hjalp det ikke! Sluttrapport fra «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse»*.

https://www.udir.no/contentassets/a9520cf995664912bfc1f9c200c67bde/fou2018_08-sluttrapport-fra-saph_12102018.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

WHO. (2013). *Mental Health Action Plan 2013 – 2020*.

https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021_eng.pdf;jsessionid=D534D4D9E7FC83F3CA41196B513632D9?sequence=1

Yon, D., Zainzinger, V., de Lange, F. P., Eimer, M., & Press, C. (2021). Action biases perceptual decisions toward expected outcomes. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(6), 1225–1236. <https://doi.org/10.1037/xge0000826>

Vedlegg

Vedlegg 1: Virkningskjede og implementeringskriterier

En virkningskjede er en konseptuell modell som for eksempel brukes i arbeid med tiltaksutvikling. Når man innfører et offentlig tiltak, slik som en tilskuddsordning, bygger det på en tenkt virkningskjede. Det vil si at når man tilfører finansiell støtte til fylker og kommuner, forventer man at det skal føre til visse aktiviteter fra mottakernes side. I tilfellet Utdanningsdirektoratets tilskuddsordning, gjelder dette ulike kompetansehevende aktiviteter. Videre skal den økte kompetansen bidra til å skape endringer i måten skolen arbeider på. I neste omgang er det et ønske om at disse endringene vil produsere effekter hos brukerne på kort og lengre sikt, i tillegg til mer overordnede langsiktige virkninger på samfunnsnivå.

En slik virkningskjedetenkning bør ligge til grunn for tilskuddsmottaker når de velger tiltak, når de formulerer målsettinger og hvordan de velger å iverksette tiltakene.

Dersom man bruker virkningskjeden til å tenke systematisk både om innretningen og utføringen av tiltakene, og også om effekt og overførbarhet, kan det bidra til å gi informasjon som kan brukes til justering og tilpasning underveis. Spørsmålet er hvordan kompetansehevingsaktiviteter som skolens ansatte gjennomfører bidrar til at man når de målsettingene som er satt for enheten og sektoren.

Tilskuddsmottakerne må med andre ord sørge for at det er en logisk sammenheng mellom de kompetansetiltakene de velger, hvem som deltar, hva en forventer av «output», og hvordan de legger til rette for å at kunnskap deles og spres i skolen. På denne måten kan praksis endres til det bedre.

Kort sagt er dermed virkningskjede en systematisk måte å tenke rundt hvordan eget tiltak/arbeidet fungerer, og systematisk tenking rundt hva det er som skal til for å få det til å fungere. Resultatkjedetenkning er et velegnet verktøy for å tilnærme oss dette evalueringsfaglig, men det er også et nyttig verktøy for å bevisstgjøre tiltaksmottakerne i arbeidet deres. Virkningskjedetenkningen har derfor blitt presentert ved flere anledninger i løpet av prosjektet, som hjelp til tilskuddsmottakerne å planlegge gjennomføringene av sine tiltak, og reflektere rundt målsettinger og forventede virkninger.

En resultatkjede er med andre ord en modell for å forstå hvordan et tiltak (er tenkt at) leder til en effekt og en ramme for å diskutere om tiltaket er en velegnet, god eller ikke fullt så god satsing for å realisere de overordnede målsetningene.

Figur 17: Eksempel på en overordnet virkningskjede

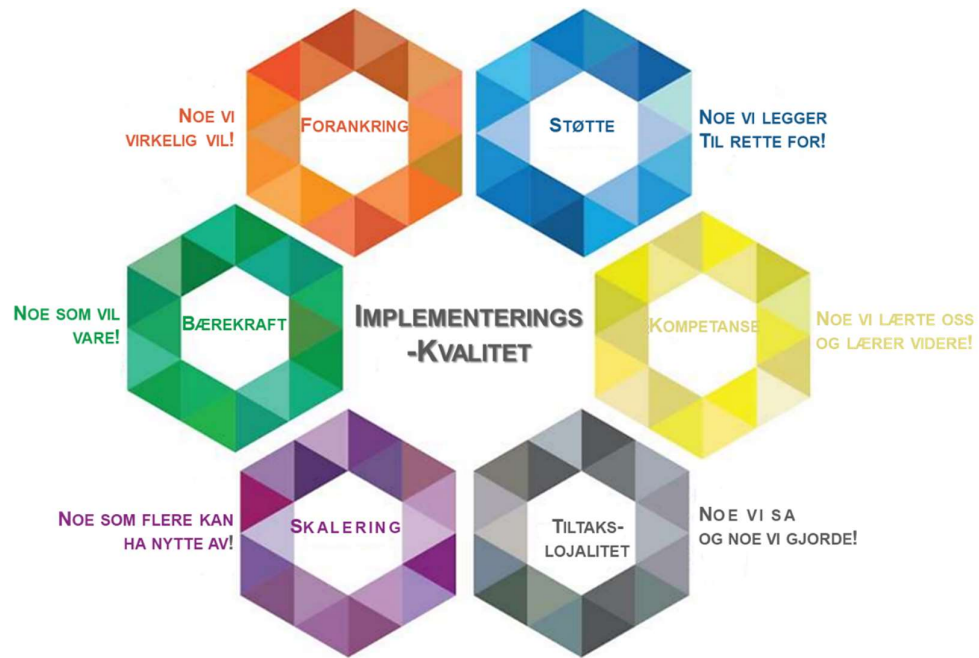


I en slik virkningskjede har man avtakende og mindre kontroll jo lenger ut i kjeden man kommer, og det vil også være vanskeligere å empirisk dokumentere sammenhengene. Det er for eksempel enklere å dokumentere hvordan en skole har endret arbeidsrutiner og praksis, enn hva det er å dokumentere hvilke betydninger praksisendringer har hatt for barn og unges psykiske helse på lang sikt.

I forbindelse med måling av måloppnåelse og virkning, er også implementeringskriterier et viktig forhold. En ny kunnskapsoppsummering peker på at implementeringskunnskapen i offentlig sektor er lav (Fyhn, Radlick & Sveinsdottir, 2021). Kunnskapsoppsummeringen påpeker mangelen på programteori (virkningskjedetenkning) i tiltakene, som viser hvordan aktiviteten i et tiltak sannsynliggjør det ønskede utfallet hos målgruppen. Resultatet er svak kunnskap både om innretningen og utføringen av tiltakene, men også om effekten og overførbarheten til tiltak som det offentlige bruker betydelige ressurser på.

Tradisjonelt brytes implementeringskvalitet opp i noen sentrale forhold, som vil kunne benyttes for å undersøke om det er tiltaket i seg selv, eller hvordan tiltaket er implementert, som ikke gir/gir virkninger.

Figur 18: Implementeringskvalitet



Kilde: Oxford Research

Implementeringsmodellen tydeliggjør tema som har stått sentralt når vi i evalueringsprosessen setter søkelys på implementeringskvalitet. Tilskuddsmottakerne har blitt særlig utfordret til å reflektere rundt grad av forankring, støtte, kompetanse og tiltakslojalitet, ettersom bærekraft og skalering også inngår i evalueringskriteriene.

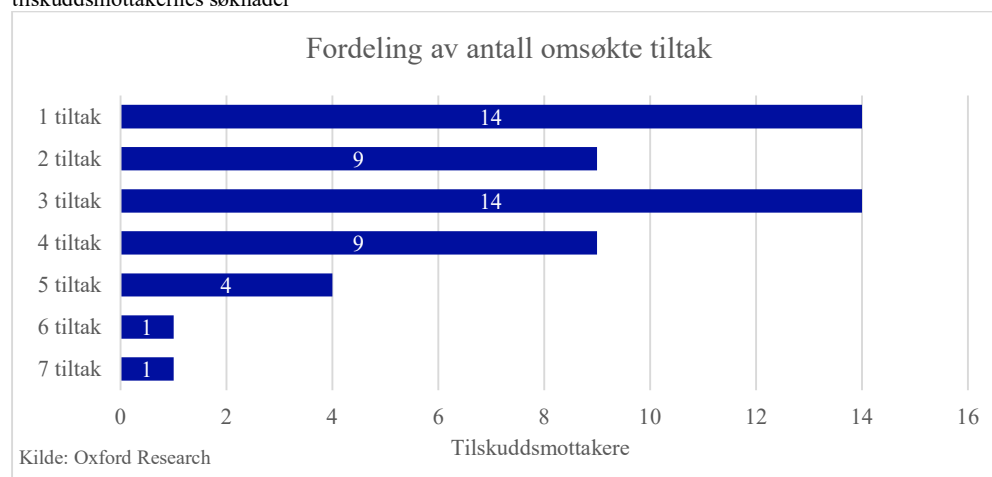
Vedlegg 2: Tabell per tiltak fra refleksjonsskjema 1

Tiltak 1				
I hvilken sektor gjennomføres tiltaket?				
Dette tiltaket har som intensjon ...	... å fremme psykisk helse blant alle elever	... å fremme psykisk helse blant noen elever	... å fremme psykisk helse blant få elever	
<i>(sett ett kryss)</i>				
		Ja	Nei	
Er dette tiltaket en videreføring av et eksisterende tiltak?				
Er dette tiltaket en oppskalering av et eksisterende tiltak?				
Vil det utnyttes eksisterende kompetanse i dette tiltaket?				
Kompetansehevingen skal favne ...	... enkeltpersoner	... en gruppe med spesifikt ansvar	... ansatte som ønsker det	... hele personalet
<i>(sett ett kryss)</i>				
Hvem har ansvar og hvem er delaktig i tiltaket? Fyll inn for hver involvert part				
Stilling (f.eks. rektor, lærer, skolens helsesykepleier)		Hvordan er de involvert? (f.eks. tiltaksansvarlig, kompetansehevingsmottaker)		
<i>F.eks. 30 faglærere</i>		<i>F.eks. kompetansehevingsmottakere</i>		

Vedlegg 3: Om de omsøkte tiltakene

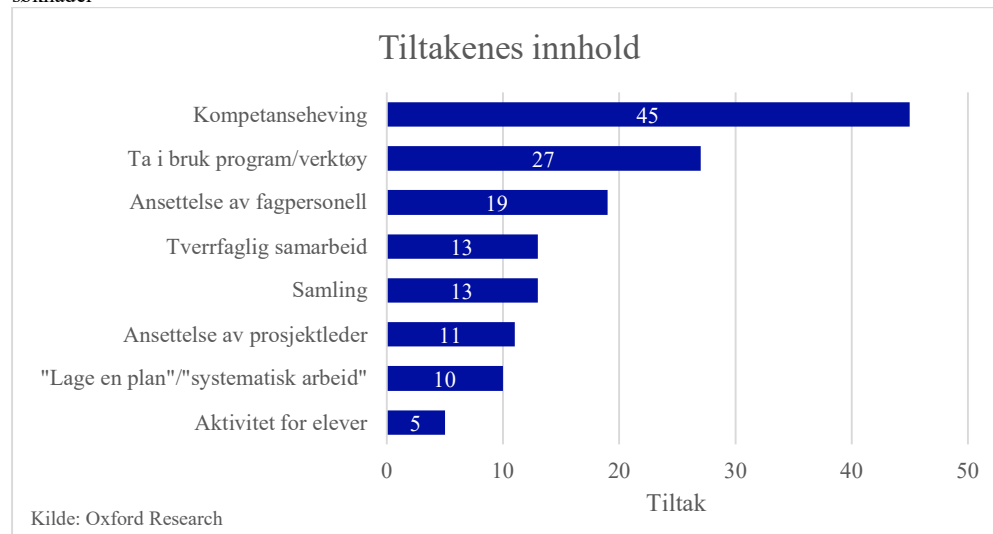
Tilskuddsmottakerne beskrev og søkte tilskudd fordelt på til sammen 143 tiltak, som gir et gjennomsnitt på 2,7 tiltak per tilskuddsmottaker. De fleste tilskuddsmottakerne har søkt om midler til mellom ett og fire tiltak, mens noen få har søkt om midler til fem, seks eller syv tiltak.

Figur 19: Oversikt over fordeling av antall tiltak tilskuddsmottakerne har søkt til (n=52), basert på tilskuddsmottakernes søknader



Rammene for tilskuddsordningen er kompetanseheving knyttet til psykisk helse blant barn og unge. Av den grunn var tiltakene rettet mot ulike aktiviteter med mål om kompetanseheving, som blant annet kursing eller samlinger. Det var imidlertid også mange som ønsket å ansette fagpersonell, som helsesykepleiere og rådgivere, og mange som skisserte bruk av eksisterende verktøy og programmer, som for eksempel «Robust Ungdom» eller «Zippis venner». Vi har her fordelt tiltakene etter kategorier basert på deres innhold.

Figur 20: Oversikt over fordelingen av kategoriseringer av tiltakene (n=143), basert på tilskuddsmottakernes søknader



Av de 143 tiltakene som tilskuddsmottakerne søkte midler til, var 39 tiltak en videreføring eller oppskalering av allerede eksisterende tiltak. 96 av tiltakene ble beskrevet som nye, mens åtte ikke var mulig å kategorisere basert på tilskuddsmottakernes beskrivelser. Det var imidlertid mange søknader hvor dette i liten grad var tydelig beskrevet, og vi gjør oppmerksomme på at tallene derfor er preget av svak validitet og reliabilitet.

Figur 21: Hjuldiagram som viser antall tiltak som er en videreføring eller oppskalering av tidligere tiltak (n=135), basert på tilskuddsmottakernes søknader

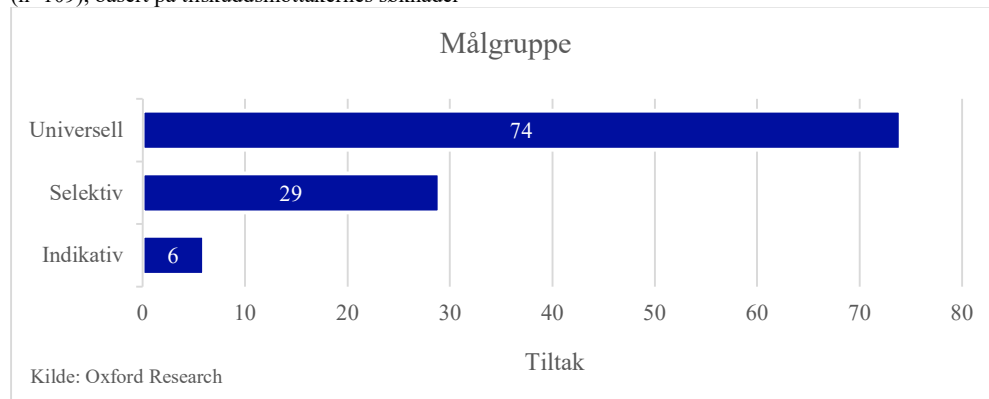


Videre hadde 32 tiltak et mål om å føre til kompetanseheving blant alle/de fleste av personalet, mens 33 tiltak hadde som mål om å føre til kompetanseheving blant noen/enkelte i personalet. 52 tiltak ble registrert som «ingen kompetanseheving», og beskrives mer som å utnytte annen kompetanse gjennom ansettelse/tverrfaglig samarbeid/organisatoriske grep/arbeidsmetoder.

Tiltakene ble også registrert om hvilken gruppe barn og unge kompetansehevingen hadde som intensjon å fremme den psykiske helsen mest hos. 74 tiltak hadde som mål om at

kompetansehevingen skulle gagne *alle* barn og unge (universell), 29 tiltak hadde grupper med barn og unge som hadde utviklet/risiko for å utvikle psykiske plager som mål (selektiv), og 6 tiltak hadde som mål om å hjelpe enkeltpersoner (indikativ).

Figur 22: Oversikt over fordeling av de planlagte målgruppene for virkningene av kompetansehevingen (n=109), basert på tilskuddsmottakernes søknader



Ved å se på fordelingen av type kompetanseheving på tiltaksmål, fremgår det at tiltak som retter seg mot målgruppen «barn og unge med risiko for å utvikle/har utviklet psykiske plager» oftere er kompetanseheving som er rettet mot noen få ansatte enn mot mange ansatte. For tiltak som gjelder målgruppen «alle barn og unge», er det planlagt flere kompetansehevingstiltak som etter planen skal gjennomføres for større grupper ansatte enn for mindre grupper ansatte.

Ettersom det kun var rundt halvparten av tilskuddsmottakerne som mottok hele beløpet de søkte om, er det mange som har måtte redusere antall tiltak, eller nedjustere omfanget på tiltakene.

Vedlegg 4: Resultater fra korrelasjonsanalyse

			Evalueringskriterier						Type tiltak	
			Relevans	Koherens	Effektivitet	Kostnadsef	Virkning	Bærekraft	Universell	Selektiv
Evalueringskriterier	Relevans	Pearson Korrelasjon	1,00	0,22	,322*	0,18	0,18	0,11	-0,21	0,21
		N	44	42	41	44	41	43	31	31
	Koherens	Pearson Korrelasjon	0,22	1,00	0,01	,328*	0,31	0,20	,390*	-,602**
		N	42	42	39	42	39	41	31	31
	Effektivitet	Pearson Korrelasjon	,322*	0,01	1,00	0,16	0,11	,314*	-0,26	0,26
		N	41	39	41	41	40	40	29	29
	Kostnadsef	Pearson Korrelasjon	0,18	,328*	0,16	1,00	0,31	,321*	-0,08	0,08
		N	44	42	41	44	41	43	31	31
	Virkning	Pearson Korrelasjon	0,18	0,31	0,11	0,31	1,00	,482**	0,08	-0,23
		N	41	39	40	41	41	41	29	29
	Bærekraft	Pearson Korrelasjon	0,11	0,20	,314*	,321*	,482**	1,00	-0,02	-0,14
		N	43	41	40	43	41	43	30	30
Type tiltak	Universell	Pearson Korrelasjon	-0,21	,390*	-0,26	-0,08	0,08	-0,02	1,00	-,771**
		N	31	31	29	31	29	30	39	39
	Selektiv	Pearson Korrelasjon	0,21	-,602**	0,26	0,08	-0,23	-0,14	-,771**	1,00
		N	31	31	29	31	29	30	39	39

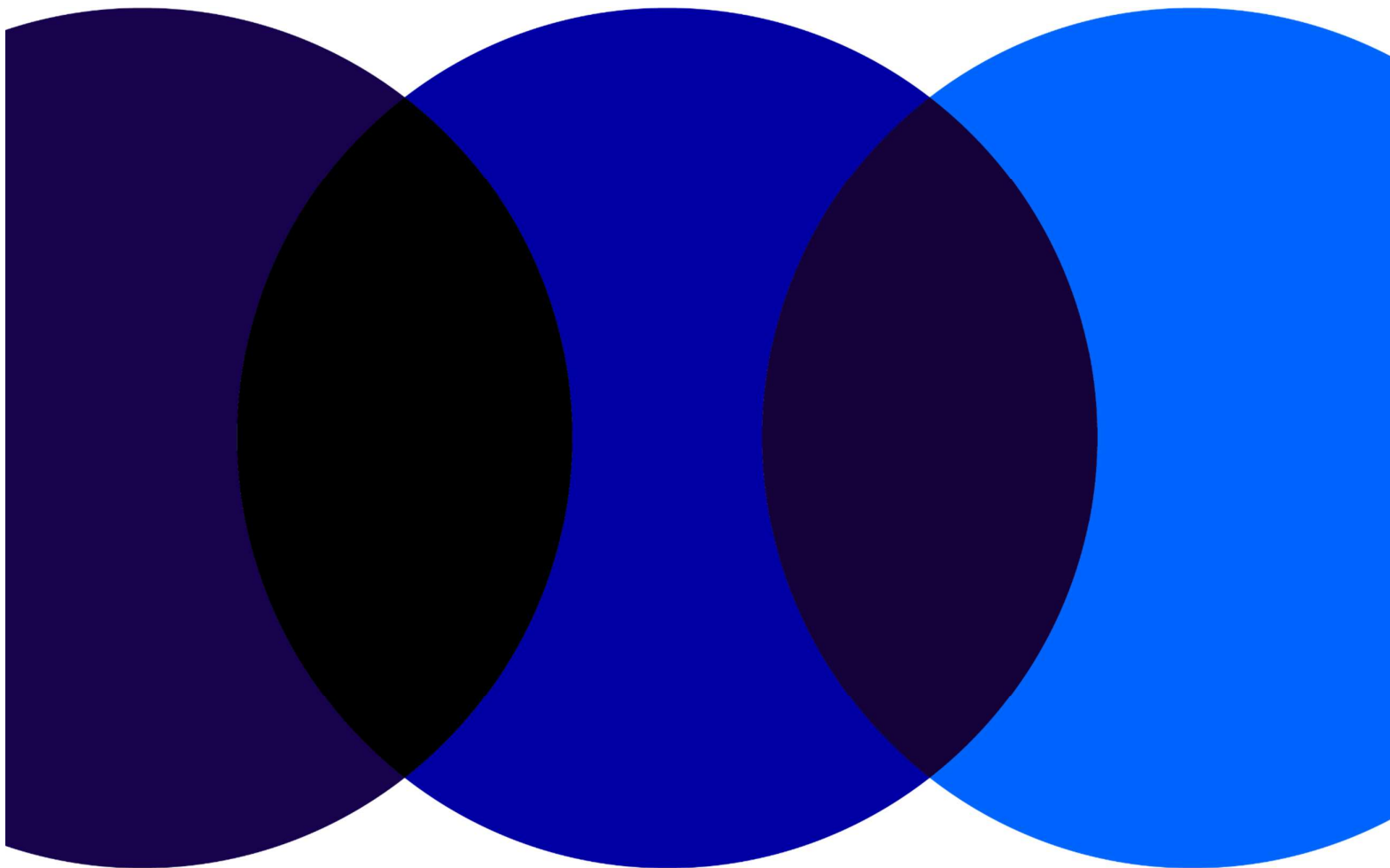
*. Korrelasjonen er signifikant på 0,05-nivået (to-sidig)

**. Korrelasjonen er signifikant på 0,01-nivået (to-sidig)

Vedlegg 5: Tabell over brukte programmer og verktøy i tilskuddsordningen

Navn på program/verktøy	Tilskuddsmottakere som bruker dette*
MOT - Robust Ungdom	11
Psykologisk førstehjelp i skolen	4
Zippys venner – livsmestring i skolen	4
MITT VALG	3
Livet&Sånn	3
Snakkmedbarn.no	3
Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI)	2
Circle of Security (COS)	2
LINK - Livsmestring I Norske Klasserom	2
VIP Makkerskap	2
PALS	2
Passport – livsmestring i skolen	2
Parent Management Training – Oregon (PMTO)	2
SMART oppvekst	2
Trivselsleder	2
Jeg Vet	1
Bruk Hue	1
Digitalt grunnkurs fra RVTS	1
Klassetrivsel	1
Spekter Digital	1
Motiverende intervju (MI)	1
Måltrettet Individuelt Overgangsarbeid (MIO)	1
Gå på skolen (GPS)	1
Se eleven innenfra	1
Tidlig innsats for barn i risiko (TIBIR)	1
Timen LIVET	1
Traumebevisst omsorg (TBO)	1
VIP Psykisk helse i skolen	1
VIP Snakk om det	1
VIP Traumekurs for ansatte i skolen	1
Vivat - Førstehjelp ved selvmordsfare	1
Vivat - Oppmerksom på selvmordstanker, OPS!	1
AART (Adapted Aggression Replacement Training)	1

* (n=41)



OXFORD RESEARCH

Denmark

Oxford Research A/S
Vesterbrogade 149, Bld. 12
3rd flor, 1620 Copenhagen V
office@oxfordresearch.dk

Norway

Oxford Research AS
Østre Strandgate 12
4610 Kristiansand
post@oxford.no

Sweden

Oxford Research AB
Norlandsgatan 11
111 43 Stockholm
office@oxfordresearch.se

Finland

Oxford Research Oy
Eteläinen Hesperiankatu 18
LH 2, 00100 Helsinki
office@oxfordresearch.fi

Baltics/Riga

Oxford Research Baltics SIA
Kr.Valdemara 23-37, k.2
LV-1010, Riga
info@oxfordresearch.lv

Belgium/Brussels

Oxford Research c/o ENSR
5. Rue Archimède
Box 4, 1000 Brussels
office@oxfordresearch.eu