

«Før hatet jeg skolen... Nå synes jeg skolen er kjekt»

- En kvalitativ studie om elevers erfaringer om trivsel i utvidet praksis



Universitetet
i Stavanger

Det helsevitenskapelige fakultet

Master i helsevitenskap

Masteroppgave (50 studiepoeng)

Maiken Olsson

Kristine Rørtveit

Dato 01.06.22

Innhold

Sammendrag	3
1. Innledning	4
1.1 Bakgrunn for studien	4
1.2 Tilrettelagt opplæring	5
1.3 Tidligere forskning	7
1.4 Studiens formål og problemstilling	9
2. Teoretisk rammeverk	10
2.1 Helsebegrepet	10
2.2 Mental helse	10
2.3 Skole i et helseperspektiv	12
2.4 Positiv ungdomsutvikling	13
3. Metode	15
3.1 Valg av metode	15
3.2 Utvalg og rekruttering	17
3.3 Datainnsamling	19
3.3.1 Intervjuguide og forberedelser	19
3.3.2 Gjennomføring av intervju	21
3.4 Analyse	22
3.5 Studiens troverdighet	24
3.6 Forskningsetiske vurderinger	25
4. Funn	26
5. Diskusjon	34
5.1 Positiv endring	34
5.2 Klassemiljø i mindre grupper	34
5.3 Erfaringer med praktisk arbeid	35
5.4 Relasjoner med voksne på skolen	36
6. Konklusjon	36
7. Litteraturliste	37
8. Vedlegg	41
Vedlegg 1 – NSDs personverngodkjenning	41
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv	43
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring	45
Vedlegg 4 – Intervjuguide	46
Vedlegg 5 – Forfatterveiledning	47
Vedlegg 6 – Sjekkliste for vurdering av en kvalitativ studie	50

ARTIKKEL

Antall ord: 10 854 (ekskudert forside, innholdsfortegnelse, tabeller og litteraturliste)

Sammendrag

Studien belyser sammenhengen mellom trivsel og utvidet praksis, og hvordan dette påvirker elevene. Utvidet praksis er et tilrettelagt opplæringstilbud i videregående skole. Hensikten er å innhente erfaringer og opplevelser fra elever om deres trivsel og utvidet praksis. Det ble gjennomført ti semi-strukturerte intervjuer med elever fra ulike skoler og programområder, og Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering ble brukt i analyseprosessen. Studien avdekker at det har vært en positiv endring for elevene etter de begynte på utvidet praksis, hvor samtlige er positive til skolen.

Nøkkelord: mental helse, trivsel, utvidet praksis, endring, motivasjon

Abstract

This study sheds light on the connection between well-being and adapted education, and how this affects the students. Extended practice is an adapted education in upper secondary school. The purpose is to gather experiences from students about their well-being and extended practice. Ten semi-structured interviews were conducted with students from different schools and programs, and Malterud's (2017) systematic text condensation was used in the analysis process. The study reveals that there has been a positive change for the students after they started on extended practice, where everyone is positive about school.

Keywords: mental health, well-being, expanded practice, change, motivation

1. Innledning

I dette kapittelet presenteres bakgrunn for studien, formål og problemstilling. Det gis en redegjørelse rundt tidligere forskning på feltet, og videre en innføring i det tilrettede tilbudet utvidet praksis. Litteraturhenvisning er gjort i tråd med forfatterveiledning for Tidsskrift for Psykisk Helse (vedlegg 5).

1.1 Bakgrunn for studien

Fokus på god helse har i større og større grad fått økt oppmerksomhet i skole, noe man blant annet ser i læreplanverket for kunnskapsløftet (2017) og i det i det helsefremmende arbeidet til verdens helseorganisasjon (Naidoo & Wills, 2016; Helsedirektoratet, 2017).

Helsefremmende arbeid har lenge hatt en viss plass i skolen, blant annet gjennom skolehelsetjenester og måltid på skolene. Helsefremmende arbeid handler om tiltak som skal hjelpe mennesker å ta større kontroll over deres eget liv og helse (Naidoo & Wills, 2016). Tiltakene innebærer å fremme livskvalitet og trivsel, og muligheter til å mestre de utfordringene en møter på. WHO definerer helsefremmende arbeid som: «the process of enabling people to take control over the determinants of their health and thereby improve their health» (Naidoo & Wills, 2016, s. 58). Helsefremmende arbeid er forstått som en prosess eller en måte å «empower», myndiggjøre, individer eller grupper, hvor man i denne konteksten gjør elevene i stand til å kunne dekke sine egne behov og til å verdsette deres opplevelser (Naidoo og Wills, 2016).

I nyere tid har psykisk helse også fått plass i læreplanen (kunnskapsløftet, 2017). Falck-Ytter (2006) skriver i sitt tidsskrift: «Psykisk helsearbeid er i ferd med å bli ett av de viktigste satsningsområdene for helsearbeid i skolen». Det er som oftest helsesøster eller helsesykepleier i skolehelsetjenesten som har mest kompetanse på psykisk helse, og er derfor en viktig ressurs. Verdens helseorganisasjon er opptatt av helsefremmende skoler og definerer det som: «one that fosters health and learning, strives to provide a healthy environment; implements policies and practices that respect well-being and dignity» (Naidoo & Wills, 2016, s. 221). Man kan tolke definisjonen ved at helsearbeidet ikke bare er noe som foregår på kontoret til helsesøster, men er et gjennomgående element i skolehverdagen for elevene. Dette ser man mer av i skolene i dag, der blant annet lærere og miljøarbeidere i utvidet praksis arbeider tett på elevene med relasjon, mestring og motivasjon. Dette er viktige aspekter for trivsel og mental helse. Larsen (2011) formulerer det slik: «Det helsefremmende perspektivet

fokuserer på å styrke elevene på deres egne premisser, noe som best kan relateres til en skole hvor elevene skal føle seg ivaretatt og derved styrke muligheten for en god psykisk helse». I denne studien ønsker jeg å få frem elevenes erfaringer – har det helsefremmende arbeidet noen effekt på elevenes mentale helse?

Studien ser på mental helse i sammenheng med tilrettelagt opplæring, fordi elevene i utvidet praksis ofte karakteriseres med store motivasjons- og/eller relasjonsvansker. Personalet ved utvidet praksis består av lærere og miljøpersonale, der miljøpersonale spiller en nøkkelrolle i det psykososiale miljøet. Utvidet praksis er også et tilbud for de elevene som har utfordringer ved å møte opp på skolen og har mye fravær. Her ønsker man et skoletilbud som inkluderer alle, og kan redusere fravær og frafall fra skolen. Frafall fra skole er et problem, og ved ikke fullført skole øker sjansene for dårlig helse (Ohna, 2013). Ansatte i utvidet praksis arbeider tett på med elevene hele tiden, og har derfor god mulighet til å arbeide helsefremmende kontinuerlig. Studien bruker Ohna sin sluttrapport fra det treårige prosjektet «Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse» (Ohna, 2013) for informasjon om utvidet praksis, tilbudets utforming og organisering. Det finnes noe tidligere forskning på utvidet praksis fra før. Denne forskningen er forankret i spesialpedagogikken og ser på det læremessige av utdanningstilbudet. Denne studien ser på utvidet praksis fra et helsefaglig ståsted og hvordan opplæringen påvirker elevenes helse.

1.2 Tilrettelagt opplæring

Tilrettelagt opplæring innebærer å tilrettelegge undervisningen etter elevens behov. De elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, kan ha rett til tilrettelagt opplæring: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Ved tilrettelagt opplæring gir læreplanene rom for tilpasninger slik at elever kan nå kompetansemålene, men gjerne på ulikt nivå. Læreplanen og opplæringen tar utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og hvordan de lærer (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utvidet praksis er et tilrettelagt opplæringstilbud organisert i grupper med mindre elevtall, og med flere lærere og miljøarbeidere. Utvidet praksis har 8 elevplasser, og i hver klasse er det ressurser til 1,6 lærere og 1,6 miljøarbeidere (Ohna, 2013). Utvidet praksis har mindre elevtall og flere ansatte, i forhold til ordinære yrkesfaglige utdanningsprogram hvor det er 15 elevplasser og en lærer. Utvidet praksis er et tilbud for elever som lettere tar til seg kunnskap gjennom praktisk arbeid, fremfor det tradisjonelle teoretiske arbeidet. Opplæringstilbudet er knyttet

opp mot yrkesfaglige programområder: bygg- og anleggsteknikk, helse- og oppvekst, teknologi- og industrifag, salg, service og reiseliv, naturbruk, restaurant- og matfag og frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign. Utplassering i bedrift er en viktig del av opplæringen.

Utvidet praksis gir ikke grunnlag for vurdering med karakter, og avviker fra ordinær opplæring. Opplæringstilbudet gir kompetanse på et lavere nivå, med kompetansebevis som sluttkompetanse etter fullført opplæring i bedrift. Skolen utarbeider en individuell opplæringsplan (IOP) for den enkelte elev. Hovedmålet for opplæringen er at eleven på sikt skal være i stand til å delta i et ordinært arbeidsliv som fagarbeider, hjelpearbeider eller eventuelt arbeid med bistand (Ohna, 2013). Hensikten med opplæringen er at elevene skal kunne få innsikt i de krav og forventninger som stilles i arbeidslivet, og utvikle gode holdninger til fremtidig arbeidsliv (Ohna, 2013). Utvidet praksis gir elevene arbeidserfaring, og skal styrke elevenes tro på seg selv og egne ferdigheter. For de elevene som får tilrettelagt opplæring skal det alltid foreligge en sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og det skal lages en individuell opplæringsplan. En sakkyndig vurdering er en utredning for å kartlegge og belyse ens tilretteleggingsbehov. En individuell opplæringsplan skal bygge på vedtaket om spesialundervisning, og er en plan som viser hvilke mål som er satt for opplæringen og hvordan målene kan nås (Ohna, 2013). Elever ved utvidet praksis går normalt tre år på videregående skole, før de går ut i bedrift. I særegne tilfeller kan det søkes om et fjerde og femte år.

1.3 Tidligere forskning

Databasene Oria, Helsebiblioteket og Google Scholar er blitt brukt for å finne relevant forskning og litteratur. I de ulike databasene brukte jeg blant annet søkeordene «utvidet praksis», «helse videregående skole», «trivsel i skolen», «trivsel» og «mental well-being». Søket resulterte i nasjonal forskning knyttet til skoletilbudet utvidet praksis, og internasjonal forskning knyttet til ulike teorier og litteratur innenfor helseaspektet. Forskning knyttet til utvidet praksis kommer i hovedsak fra en rapport fra Stein Erik Ohna (2013), i tillegg til tre masteroppgaver som er bygget rundt denne rapporten. Forskingen er knyttet til spesialpedagogikk, og bygger på hvordan ungdom med særskilte behov lærer og utvikler seg. I søkene fant jeg flere artikler og rapporter fra helsedirektoratet om helse og trivsel. Tidligere forskning har også blitt funnet gjennom å følge litteraturlistene fra anvendt litteratur. Videre kommer presentasjoner fra noen relevante utvalgte studier.

Prosjektet «Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse» var et treårig prosjekt initiert av Opplæringsutvalget i Rogaland, organisert som et samarbeidsprosjekt (Ohna, 2013). Rapporten er forankret i pedagogikken. Rapporten redegjør for opplæringstilbudet og kjennetegn ved elevene som går på utvidet praksis, elevenes skoleerfaringer, bruk av opplæringskontrakter og elevens måloppnåelse. Formålet med prosjektet var å utvikle kunnskap om utvidet praksis, med fokus på sammenhengen mellom deltakelse, læring og måloppnåelse. Ifølge Ohna og Bruin (2010, s. 12) handler det om: «å forstå inkluderingsprosesser og hva som bidrar til å støtte opp under slike prosesser på ulike læringsarenaer, og å få innsikt i institusjonaliserte marginaliserings- og ekskluderingsprosesser og hvordan disse kan reduseres». I tilknytning til denne rapporten er det utformet tre masteroppgaver, alle innenfor spesialpedagogikk. Første masteroppgave ser på samarbeidet mellom skole og hjem, og hvordan foreldre opplever samarbeidet med barn som opplever skolen som særlig utfordrende. I andre masteroppgave var formålet å undersøke vilkår for elevenes læring og måloppnåelse. I tredje masteroppgave tok studien for seg hvordan aktører innen det spesialpedagogiske fagfeltet definerer eleven, retten til spesialundervisning og formålet med spesialundervisning i et utdanningsperspektiv (Ohna, 2013). Rapporten er brukt i denne studien for å redegjøre for utvidet praksis og for å gi et innblikk i hvilke elever som går her.

Helsedirektoratet publiserte i 2015 en kunnskapsrapport «Trivsel i skolen». Rapporten tar for seg det engelske begrepet trivsel, «well-being» i skolesammenheng, miljøfaktorer i skolen

som påvirker elevenes trivsel, dokumentasjon på sammenheng mellom unges trivsel og helse, og presenterer til slutt egnede indikatorer for måling av trivsel i skolen (Helsedirektoratet, 2015). Kunnskapsoppsummeringen ser på skolen sin rolle i å fremme elevers trivsel i skolen, der skolen er en sentral arena for barn og unges trivsel og helse. Helsedirektoratets kunnskapsoppsummering er brukt i denne studien for å belyse de ulike sidene av trivsel og well-being, samt teoretiske perspektiver på trivsel i skolen.

Teorien om positiv ungdomsutvikling (Huang & Nag, 2019; Dimitrova & Wiium, 2021) ble funnet gjennom å følge litteraturlister på allerede anvendt litteratur. Positiv ungdomsutvikling er en teori fra utviklingspsykologien, som fremhever ungdommers positive kvaliteter og hvordan man kan bruke de positive kvalitetene til å fremme trivsel for en sunn utvikling. Teorien om positiv ungdomsutvikling ser på positive egenskaper, fremfor det negative fokuset hos ungdommer. Positiv ungdomsutvikling fremhever egenskaper og de positive sidene ved ungdommene (Huang & Nag, 2019). Positiv ungdomsutvikling er blitt brukt som en del av det teoretiske bakteppet til denne studien.

Ved å søke etter tidligere forskning på dette temaet har jeg funnet flere studier og litteratur som støtter opp og reflekterer over det teoretiske rammeverket i denne studien. Ohna (2013) sin rapport er brukt for å redegjøre for tilrettelagt opplæring og elevene som går på utvidet praksis. De tilhørende masteroppgavene tar for seg et utdannings- og pedagogisk perspektiv. Ellers fantes det få studier på elever i utvidet praksis, og ingen tilhørende til et helsefaglig perspektiv. Ved å bruke «adapted education» eller «adapted training» i databasen Oria, finner man ulike kvalitative og kvantitative studier om tilrettelagt opplæring. Utvidet praksis er et skoletilbud som finnes i Norge, og det var derfor ingen internasjonal forskning å finne på dette skoletilbudet. Det er kun funnet to kvalitative studier med intervju fra elever i utvidet praksis, med et pedagogisk perspektiv. Utvidet praksis er et ressurskrevende tilbud, med økt miljøpersonell og få antall elever. Det finnes få til ingen studier på hva elevene i utvidet praksis sine erfaringer og meninger er om skoletilbudet og hvordan dette henger sammen med deres trivsel og mentale helse. Denne studien tar derfor sikte på å få frem dybdekunnskap fra elevenes perspektiv om trivsel i utvidet praksis.

1.4 Studiens formål og problemstilling

Studiens formål er å innhente kunnskap fra elever om deres erfaringer og opplevelser om deres trivsel i utvidet praksis. Studien skal belyse sammenhengen mellom utvidet praksis og hvordan dette påvirker viktige aspekter ved trivselen. Trivsel og andre faktorer som tilhørighet, relasjon, mestring og motivasjon er sentrale aspekter som kommer til å være gjennomgående i studien. Studien kan gi kunnskap om hvorvidt utvidet praksis bidrar til styrket mental helse og sosial læring. Studien løfter frem elevenes stemme, får frem deres erfaringer med utdanningstilbudet og hvordan det påvirker dem. Jeg har utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan erfarer elever at tilrettelagt opplæring påvirker deres trivsel?

Studien tar for seg hvordan elever selv erfarer hvordan deres helse og trivsel blir påvirket av å gå på skole i tilrettelagt opplæring. Studien er avgrenset til å gjelde ett spesifikt tilbud med tilrettelagt opplæring, utvidet praksis. Helse er den fagdisiplinen som er gjeldene i studien, og utdanningstilbudet utvidet praksis blir derfor sett med et helsefaglig perspektiv. Helse er et stort og vidt begrep, og rommer mange ulike definisjoner og forståelser. Studien kommer til å se på noen sentrale definisjoner og forståelser av helsebegrepet, før den går mer inngående inn i mental helse og trivsel som studien bygger på.

2. Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet ser kort på helsebegrepet før det går dypere inn på mental helse, empowerment, skole i et helseperspektiv og positiv ungdomsutvikling. Dette er teorier som er med på å belyse og besvare problemstillingen.

2.1 Helsebegrepet

Helse er et bredt og flertydig begrep som det er vanskelig å gi noen enkel definisjon til. Begrepet ilegges ulike betydninger, der helse varierer med kultur, oppfatninger og tid. Det finnes utallige måter å forstå og definere hva helse er og hvordan man oppnår god helse. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer helse slik: «En tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære, og ikke bare fravær av sykdom og svakhet» (Naidoo & Wills, 2016, s. 4, egen oversettelse). Denne definisjonen er blitt mye kritisert fordi ingen personer klarer å oppnå en «fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære», dermed vil alle mennesker bli definert som «syke». Definisjonen tar ikke hensyn til enkeltmennesket og ser bort ifra individuelle særpreg og blir universell. Ifølge informantene til Fugelli og Ingstad (2016) er det kun personen selv som kan tolke og forvalte egen helse, og det blir dermed feil å operere med et universelt helseideal. Helse er subjektivt og er forskjellig fra person til person, som gjør at man heller må forholde oss til ulike individuelle helser. Det definisjonen markerer godt derimot, er at definisjonen slår fast helse som noe mer enn bare fravær av sykdom, der helse deles inn i tre komponenter: fysisk, psykisk og sosial (Mæland, 2009). Det som er problematisk i definisjonen er begrepet «fullstendig», og gjør at definisjonen blir oppfattet som utopisk og uoppnåelig. Helse rommer mer enn bare det å være frisk eller syk.

2.2 Mental helse

Mental helse er et positivt konsept, som legger vekt på det å leve et sunt liv og opprettholde en sunn mentalitet. God mental helse bygger på at man har en hensikt, tro på seg selv og at man føler seg i stand til å håndtere hverdagslivet (Naidoo & Wills, 2016). Verdens helseorganisasjon definerer mental helse slik: «Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community» (World Health Organization, 2018). God mental helse betyr ikke at man alltid trenger å være glad og upåvirket av det som skjer rundt oss, men med en god mental helse gjør det oss mer styrket til

å håndtere det vi opplever som vanskelig. Mental helse er en av fem grunnpilarer, sammen med psykisk helse, emosjonell helse, sosial helse og spirituell helse (Naidoo & Wills, 2016). Helse er helhetlig og inkluderer forskjellige dimensjoner. Denne måten å forstå helse på henger sammen med verdens helseorganisasjons definisjon av helse og den holistiske helseoppfatningen (Naidoo & Wills, 2016; Mæland, 2009).

Empowerment er knyttet opp til helsefremmende arbeid og psykisk helse, og bygger på individets egenskaper (Naidoo og Wills, 2016). Empowerment er en prosess som skal hjelpe mennesker i stand til å ta kontroll over livet sitt, og å endre holdningene deres om de ønsker (Naidoo & Wills, 2016). I skolen kan lærer eller miljøarbeidere opptre som veileder, for å støtte og styrke elevene til å påvirke sin livssituasjon. Empowerment har blitt forsøkt å oversettes til norsk, blant annet med begreper som myndiggjøring, bemyndigelse og styrking, uten å finne et godt nok dekkende begrep (Walseth & Malterud, 2004). Rapaport (1981) ønsket å utvikle metoder slik at befolkningen fikk bedre kompetanse til å endre på forhold i lokalsamfunnet deres. I en skolesetting handler empowerment om å ha kontroll over eget liv å stå imot utfordringer og krefter som kan styrke passivitet og avmakt (Amundsen, 2019). Man ønsker å se elevenes muligheter og hva de kan gjøre, fremfor begrensningene og hva de ikke kan gjøre. Gjennom empowerment har man et positivt elevsyn hvor man tar utgangspunkt i elevenes ressurser og muligheter, som videre gir grunnlag for mestring og trivsel.

I norsk litteratur og forskning brukes det flere forskjellige begreper for å dekke den subjektive opplevelsen av det å «føle seg vel» eller å ha «et godt liv». For å belyse dette brukes det begreper som velvære, livskvalitet, livstilfredshet, velbefinnende, lykke og trivsel. «Well-being» brukes ofte for å beskrive det å ha «et godt liv», der det å føle seg bra og fungere bra blir sett på som viktige komponenter av «mental well-being» (Naidoo & Wills, 2016). På norsk bruker man forskjellige begreper for å dekke samme område og tema. Hvilke begrep som blir brukt vil avhenge av fagtradisjon, forfatterens bakgrunn og erfaring (Helsedirektoratet, 2015). *Well-being* som blir brukt i WHO's helsedefinisjon blir direkte oversatt til *velvære*. *Velvære* blir ofte forbundet med en tilstand eller aktiviteter knyttet til nytelse og velbehag. *Livskvalitet* er et bredt og godt begrep som rommer opplevelsen av lykkefølelse og tilfredshet med livet over lengre tid. Begrepet blir likevel ikke godt dekkende i denne studien. *Livstilfredshet* er mye forbundet med forskning, og er et begrep som blir lite brukt i dagligtalen. *Velbefinnende* er tett knyttet til velvære, og et begrep man i liten grad bruker til å beskrive opplevelser i hverdagen. *Lykke* er glede eller følelsen av glede, og blir for «snevert» for å for å fange opplevelsen av å ha det godt i livet og på skolen (Helsedirektoratet,

2015). *Trivsel* er et utbredt begrep i dagligtalen for å beskrive «det gode liv». Ifølge Fugelli og Ingstad (2016) sine informanter er trivsel helt sentralt. Begrepet inneholder mer enn å ha det hyggelig. Det rommer en biopsykososial kvalitet ved helsen, samtidig som vekst og utvikling står sentralt. *Mental trivsel* var også et alternativ, der begrepet gjerne blir mer knyttet opp mot følelser og tanker om trivsel. Dette ble lagt bort, da *trivsel* er et godt begrep som er dekkende for hva som blir gjennomgått i denne studien.

2.3 Skole i et helseperspektiv

Alle barn og unge har rett på 13 års skolegang og i opplæringsloven § 9 står det at: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Dette er nærmere beskrevet i læreplanverket for kunnskapsløftet (2017), som er en utdypning av verdigrunnlaget om formålsparagrafen i opplæringsloven. Blant annet blir sosial læring og utvikling trukket frem. I samspill med andre formes elevenes identitet, selvbilde, meninger og holdninger. Elever skal danne empati og vennskap gjennom å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer. Dialog, kommunikasjon og samarbeid står sentralt i sosial læring, for å kunne ytre meninger på sine egne og andres vegne. Elevene skal kunne håndtere uenigheter og konflikter, og søke løsninger i samarbeid med andre. Elevene skal også utvikle evnen til å ha medbestemmelse og ta ansvar. Disse verdiene legger vekt på at hver enkelt elev skal bidra i fellesskapet på skolen, og er med på å fremme den enkeltes trivsel, utvikling og læring (kunnskapsdepartementet, 2017). Faglig og sosial læring utvikles sammen gjennom fag og skolehverdagen.

Et annet tema i læreplanverket for kunnskapsløftet er folkehelse og livsmestring. Skolen står sentralt i å gi kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Det skal legges vekt på å ta ansvarlige livsvalg og gode helsevalg hos hver enkelt. Kunnskap om livsmestring gis for at elevene skal lære og forstå hvilke faktorer som kan ha betydning for å mestre sitt eget liv. Temaet skal bidra til at alle elever kan kunne håndtere medgang og motgang, og ulike utfordringer på en god måte. Kunnskapsdepartementet (2017) trekker frem verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner som viktige områder undervisning skal inkludere. Dette er tema som skal bidra til utvikling hos den enkelte elev, og fremme helse og mestring.

2.4 Positiv ungdomsutvikling

Ungdomstiden har lenge blir ansett som en tid med uro og problematferd i utviklingspsykologien, der tenåringer har blitt sett på som «problems to be fixed» (Dimitrova & Wiium, 2021). Ved et slikt tankesett ser man forbi risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som preger og utvikler utviklingen i ungdomsårene. I senere år har dette snudd, der ungdommenes potensiale og utviklingens viktige rolle har blitt mer belyst og sett på som et viktig tema. Her kommer «Positive Youth Development (PYD)», positiv ungdomsutvikling, frem som et nytt perspektiv som fremhever ungdommers muligheter og trivsel gjennom utvikling (Dimitrova & Wiium, 2021). En begrensning ved denne teorien som trekkes frem, er at studien har en overrepresentasjon i vestlige, utdannede, industrielle og rike demokratiske samfunn, som kan ha preget studiene (Dimitrova & Wiium, 2021). Positiv ungdomsutvikling er likevel en teori som godt kan belyse tematikken i denne studien, da utvidet praksis er et utdanningstilbud som finnes i Norge, og kan derfor sammenlignes med utvalget i studien. Positiv ungdomsutvikling har blitt større de siste årene innen sosial- og helsevitenskap, som er en tilnærming for å forstå ulike veier til vellykket sosial og individuell «well-being», som vil utvikle trivsel, fremgang og suksess hos unge mennesker. Positiv ungdomsutvikling har psykologiske og helsemessige fordeler, og forbedrer en rekke utviklingskompetanser hos ungdommer (Dimitrova & Wiium, 2021).

Det teoretiske rammeverket for positiv ungdomsutvikling kommer fra relasjonelle og utviklingsmodeller som handler om menneskelig utvikling i de ulike fasene i livet. En av disse modellene er den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner, som ser på utvikling og vekst som en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljømessige faktorer. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell fremhever tre faktorer som er viktige i positiv ungdomsutvikling: hjem, skole og lokalsamfunn (Bronfenbrenner, 2006; Dimitrova & Wiium, 2021). Positiv ungdomsutvikling anerkjenner ungdom som unike og aktive, som samhandler med og påvirker deres miljø. Det blir lagt vekt på støtte og tjenester som er nødvendige for å hjelpe ungdommers overgang gjennom ulike stadier av deres utvikling. Det er lagt vekt på at uansett individ og kontekst, har alle en styrke innenfra til å forandre og utvikle seg selv og egen situasjon, og at de selv har innflytelse på det samfunnet de er en del av (Dimitrova & Wiium, 2021).

Modellen kalles «The 6C model of PYD» – competence, character, connection, confidence, caring og contribution (Pittman, Irby, & Ferber, 2001; Lerner, 1995; Dimitrova & Wiium,

2021). *Competence*, kompetanse deles inn i kognitiv, sosial, akademisk og yrkesfaglig kompetanse. Kognitiv kompetanse handler om problemløsningsferdigheter og beslutningstaking. Sosial kompetanse inkluderer ferdigheter i konfliktløsning. Faglig kompetanse gjenspeiler skolekarakterer, skolegang og prestasjoner. Yrkeskompetanse indikerer arbeidsvaner og evne til å utforske ulike yrkesvalg. *Confidence*, tillit handler om personens syn på sin positive verdi og kapasitet. *Connection*, tilknytning dreier seg om et individs positive og sunne forhold til andre mennesker og organisasjoner. *Character*, individ betegner moral, integritet, interne verdistandarder for riktig oppførsel og respekt for sosiale og kulturelle betingelser. *Caring*, omsorg representerer evnen til sympati og empati med andre. *Contribution*, bidrag handler om unge menneskers engasjement i lokalsamfunnet og samfunnet (Geldhof et al., 2015). Ifølge positiv ungdomsteori er dette egenskaper alle ungdommer har iboende i seg, men at de må identifiseres for at de skal styrkes og utvikles.

3. Metode

I dette kapittelet begrunnes valg av metode, og innsikt i hvordan datainnsamlingen og analyseprosessen er gjennomført. Det gis en redegjørelse for studiens troverdighet og forskningsetiske retningslinjer.

3.1 Valg av metode

Denne studien refererer til Malteruds (2002) metode for kvalitativ forskning for å fremskaffe ny kunnskap hos elever som går på utvidet praksis. Denne metoden blir brukt for å se på forskjellige fenomener og for å fremskaffe ny kunnskap. I denne studien brukes et kvalitativt forskningsdesign for å få frem elevenes synspunkter og meninger om skoletilbudet utvidet praksis. Hvilke teknikker som brukes har betydning for de svarene jeg får, hvor mitt perspektiv, motivasjon og posisjon har betydning for hvilken kunnskap som kommer frem (Malterud, 2002). Kvalitativ forskning brukes som en samlebetegnelse for vitenskaper som ikke er matematiske og naturfaglige. Som forsker skal jeg gå dypere inn i elevenes meninger og erfaringer enn det tall kan beskrive, og jeg skal forsøke å forstå enkeltmennesker. I kvalitativ forskning kan jeg som forsker anses som en deltaker i det som utforskes da jeg går ut til mennesker der de befinner seg og søker å innhente beskrivelser av virkeligheten (Ellingsen & Drageset, 2008). De ulike vitenskapsteoretiske perspektivene forskeren innehar er avgjørende for den kunnskapen som kommer frem, der man skiller mellom hermeneutikk, fenomenologi, kritisk teori, sosial konstruktivisme og symbolsk interaksjonisme (Ellingsen & Drageset, 2008).

I denne studien er det valgt kvalitativ metode, med en vitenskapelig forankring i fenomenologi (Thagaard, 2018). I kvalitative studier oppnår vi forståelse av sosiale fenomener, der de ulike metodene studerer livet og hvordan mennesker lever sitt liv (Thagaard, 2018). Jeg går dypere enn tall og eksakte svar, der jeg søker å forstå elevenes opplevelser og erfaringer. Gjennom de ulike metodene som intervju, gruppeintervju, observasjon, analyser av tekster og videoopptak, ønsker man å få innsikt i folks tanker og følelser, som gir oss en dypere innsikt om det temaet man forsker på (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017). I denne studien ønsker jeg å få innsikt og forståelse for hvordan elever i tilrettelagt opplæring på videregående skole trives på skolen. Her er det elevenes oppfatninger og erfaringer jeg ønsker å få tak i. Intervju er den mest brukte metoden i kvalitativ forskning for innsamling av data. Intervjusamtaler er med på å bidra til at man kan utvikle en forståelse

av hvordan mennesker opplever og reflekterer over sin situasjon. Gjennom intervju får man innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. De som deltar i intervju kan fortelle om sin livssituasjon og hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, 2018). Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg derfor valgt kvalitativ metode med intervju som datainnsamlingsmetode.

Individuelle kvalitative intervju er blitt kritisert for at de blir for subjektive, og blir derfor sett på som en svakhet med metoden. Postholm (2010) trekker derimot frem at dette er en styrke og ikke en svakhet. Individuelle intervjuer og andre typer intervjuer brukes for å få frem den subjektive meningen, og gjennom intervjuer kan man få frem flere nyanser enn det man kunne fått ved kvantitative undersøkelser. Individuelle intervjuer er derfor godt egnet når jeg ønsker å få innsikt i elevers meninger, opplevelser og erfaringer. Individuelle intervjuer er en ressurskrevende metode som krever mye tid (Postholm, 2010). Planlegging, forberedelser, gjennomføring, transkribering og analyser av intervjuer er sider ved intervjuet som krever en god del tid. Dette har ført til at jeg ikke har hatt tid eller ressurser nok til å inkludere flere deltakere i studien. Det gjør det dermed også vanskelig å trekke generelle konklusjoner enn for akkurat de undersøkelsen gjelder, noe som blir påpekt som en svakhet ved kvalitativ metode (Malterud, 2017). Ved kvalitative undersøkelser krever det at jeg på forhånd må sette meg godt inn i det aktuelle temaet. Dette er blant annet en forutsetning for å lage en god intervjuguide, som kan gi verdifulle svar til forskningsspørsmålene. Når jeg på forhånd setter meg inn i et tema, er det viktig å være bevisst på min egen forforståelse og subjektivitet. Dette er viktig for at mine meninger som forsker ikke skal påvirke intervjuprosessen. Subjektivitet skal sikre studiens validitet og reliabilitet (Thagaard, 2018).

Ved kvantitative studier får man svar på en mer generell basis, mens ved kvalitative studier søker man det individuelle og det subjektive hos personer der man søker en dypere mening. Ved kvalitative studier får jeg samlet inn datamateriale på en helt annen måte enn det kvantitative metoder tillater (Postholm, 2010). Ved intervjuer og andre kvalitative metoder er det enklere å innhente tilleggsinformasjon, som er en stor styrke. Dersom jeg mangler data eller trenger mer utfyllende beskrivelser om temaer og fenomener, kan dette enkelt gjøres underveis i intervjuet, med mindre jeg har et lukket intervju. Verken helt lukkede eller helt åpne intervjuer er helt ideelt. Ved lukkede intervjuer kan jeg gå glipp av viktig informasjon, mens ved helt åpne intervju kan det bli for åpent slik at jeg ikke får tak i de nyansene man ønsker. Ved å gjennomføre intervju et sted mellom det lukkede og det åpne får jeg en fleksibilitet til å stille oppfølgingsspørsmål eller styre intervjuet inn på det som kan belyse

problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2017). En styrke er at jeg samler inn data selv, hvor jeg ikke blir «farget» og påvirket av andres forskning og studier. Man får et eierskap til datamaterialet, der jeg ikke risikerer å være bias i andre sin forskning. Her er det likeså viktig å stille seg kritisk til eget materiale og beholde egen subjektivitet. Ved å gjennomføre egne studier gjennom individuelle intervjuer får jeg samlet inn data som belyser den spesifikke problemstillingen, og data jeg ikke hadde funnet ellers.

3.2 Utvalg og rekruttering

Når man skal planlegge utvalget i en kvalitativ studie må jeg tenke på hvem som kan besvare forskningsspørsmålet. Det jeg tenkte på i forbindelse med dette er hvilken kunnskap jeg ønsket å få tak i, hvor jeg kunne finne denne kunnskapen og hvilken overførbarhet det ville få (Malterud, 2003). Ved en kvalitativ tilnærming kan man bruke et strategisk utvalg eller et teoretisk utvalg. I strategiske utvalg baserer man utvelgingen på å systematisk velge personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er viktige til å besvare problemstillingen (Thagaard, 2008). I teoretiske utvalg er hensikten å få et utvalg som er med på å bidra til å utforske etablert teori eller utvikle nye begreper og perspektiver (Gobo, 2007). Disse to ulike måtene for rekruttering av utvalg har betydning for hvordan vi kan argumentere for studiens gyldighet og hva som gir grunnlag for våre konklusjoner. Det er blitt brukt et strategisk utvalg i denne studien. Utvalget består av elever på videregående skole, som får tilrettelagt opplæring i mindre grupper. I startfasen var det en tanke å ha to kategorier i utvalget, en med elever og en med ansatte. Dette ble lagt bort med tanke på tid og datamengde. I tillegg var det største argumentet å få frem elevens erfaringer, ikke de ansattes. Problemstillingen er derfor rettet mot elever i denne gruppen, der jeg er interessert i å få tak på deres subjektive erfaringer med trivsel i skolen.

Inklusjonskriteriet for å bli med i studien er at elevene måtte ha gått på utvidet praksis i minst 3 måneder. Dette ble stilt som et krav fordi jeg ønsket at elevene skulle ha gått i tilrettelagt opplæring over en viss tid, for å ha kunnskap og erfaringer fra denne type opplæring. Utvalget består av 10 informanter. Til å begynne med startet utvalget på 6-8 informanter, men på grunn av lite data som kom frem ble utvalget økt. Det ble vurdert at 10 deltakere i intervju var godt egnet til å utforske problemstillingen. Antallet er også vurdert ut ifra «metningspunkt» (Thagaard, 2018). Dette vil si at jeg har vurdert utvalget ut ifra om jeg hadde fått noe ytterligere forståelse for de fenomenene jeg forsker på ved et større utvalg (Malterud, 2017). Metningspunkt er vurdert i løpet av forskningsprosessen. Utvalget er hentet fra fire

videregående skoler på sørvest-kysten av Norge, og er fordelt nokså likt på tre ulike utdanningsprogram: bygg- og anlegg, teknikk- og industrifag, og salg, service og reiseliv. For å få litt mer nyanser og variasjon ønsket jeg å gå til ulike skoler, og ikke bare en. På denne måten har jeg fått variasjon også i de ulike studieretningene ved utvidet praksis, som er viktig for at det skal være mer representativt innenfor denne gruppen. I tillegg kan det avhenge av hvilken skole og programområde elevene går på hvordan de oppfatter og erfarer skolen og tilbudet de går på, noe som kan påvirke de svarene jeg får. Det ble derfor sett som hensiktsmessig å henvende seg til de skolene med utvidet praksis, og prøve å nå ut til de forskjellige programområdene.

Hele utvalget består av gutter i en alder mellom 16 år til 19 år. Det var opprinnelig tenkt å inkludere både gutter og jenter i studien, og ha en lik fordeling mellom kjønnene. Det var bare gutter som meldte seg som deltakere til intervju. Overvekten av gutter kan ha kommet fra rekrutteringen i de ulike programområdene; bygg- og anlegg, teknikk- og industrifag, og salg, service og reiseliv. Særlig de to førstnevnte har mye flere gutter enn jenter i klassene. Dersom de skolene og klassene jeg har vært i kontakt med nesten bare har hatt gutter i klassen, kan dette være grunnen for at utvalget består av gutter. Alderen på deltakerne varierer alt etter hvor langt de er kommet i utdanningsløpet.

Før rekrutteringen startet ble det sett på hvilke skoler som hadde utvidet praksis som utdanningstilbud det aktuelle området, og alle skolene ble notert ned. De ulike skolenes nettside ble brukt for å finne de avdelingslederne som var knyttet til tilrettelagt opplæring. Det ble utformet en felles epost til avdelingslederne med informasjon om prosjektet og forespørsel om eventuelle intervju. Det kom svar fra avdelingsledere fra fem skoler, med kontaktinfo til kontaktlærerne i de ulike klassene. Samtlige kontaktlærere ble kontaktet via epost, der informasjonsskrivet var lagt ved (vedlegg 1). Her fikk de informasjon om studiens formål, hva det innebærer å delta, anonymisering og konfidensialitet og kontaktinfo. For å etablere en bedre kontakt til lærer og de jeg ønsket å intervju, tilbydde jeg meg å reise til de forskjellige skolene og klassene for å informere om prosjektet og hva deltakelse ville innebære for dem. Kontaktlærer fra en av klassene avsto, mens kontaktlærere fra fire klasser ønsket meg velkommen for en prat. I to av klassene var det kontaktlærer som videreformidlet informasjonen til elevene. Hos den ene klassen fikk elevene selv utdelt informasjonsskrivet fra lærer og kunne selv kontakte meg dersom de ønsket intervju. Her var det ingen som ønsket å delta. I den andre klassen var det læreren som tok kontakt dersom det var elever som ønsket å delta, og herfra var det 3 informanter. I den tredje klassen presenterte jeg prosjektet selv i en

klasse, der de elevene som ønsket å delta kunne si ifra til meg. Fra denne klassen fikk jeg 4 informanter. I den fjerde klassen var det læreren som presenterte prosjektet, der læreren og jeg avtalte tidspunkt for intervju på epost for de som ønsket å delta. Fra denne klassen fikk jeg 3 informanter. Det kan være forskjellige grunner til hvorfor elever ikke ønsket å delta i studien, for eksempel at de føler at de ikke har noe å bidra med eller at det ikke har gått så bra dem. De som deltok i studien, er muligens de som har hatt en positiv utvikling.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Intervjuguide og forberedelser

Når man skal gjennomføre et intervju finnes det forskjellige metoder å gjøre det på. I denne studien er det benyttet semi-strukturerte intervjuer. Semi-strukturerte intervjuer består av flere sentrale spørsmål som kan være med på å utforske problemstillingen, men gir også rom for den som intervjuer eller den som blir intervjuet til å gå dypere inn i andre tema. Denne metoden er mer fleksibel og åpner opp for å gå inn i tema som er viktig for å besvare problemstillingen, men ikke har vært tenkt på av meg som forsker på forhånd (Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008). I denne studien tar intervjuguiden for seg de ulike temaene, men der det likevel er rom for å stille spørsmål utenfor intervjuguiden. Med semi-strukturerte intervju kan jeg gjøre endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene. Kvale og Brinkmann (2017, s. 156) beskriver semistrukturerte livsverdenintervju gjennom: «å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene».

Når jeg benytter semi-strukturerte intervju er intervjuguiden et viktig hjelpemiddel, og som hjelper meg å stille de spørsmålene som er med på å belyse forskningsspørsmålene. Oppbyggingen av intervjuguiden og rekkefølgen på temaene har mye å si for hvordan forløpet i intervjuet blir. Jeg har startet med noen innledende spørsmål som intervjudeltakerne enkelt kan svare på, før jeg har gått videre på mer sensitive tema, der jeg igjen avslutter med mer nøytrale tema (Thagaard, 2018; Gill et. al., 2008). Slik kan intervjudeltakerne bygge opp tillit og bli mer avslappet i forhold til intervjuet. Intervjuguiden som er blitt brukt i denne studien (vedlegg 4) er bygget opp med innledende spørsmål om hvilket programområde elevene går på og hvor lenge de har gått der, før jeg går videre på spørsmål som går dypere i de ulike temaene «tilrettelagt opplæring», «tilhørighet og trivsel» og «mestring og motivasjon». Gjennom disse temaene søker jeg gjennom forskningsspørsmålene å få en dypere innsikt i

hvordan elevene oppfatter seg selv og sin mentale helse. Jeg har brukt åpne spørsmål som skal åpne opp for mer beskrivende og fortellende svar, fremfor at spørsmålene blir besvart med ja/nei. Innledningsvis i intervjuguiden følger det med en presentasjon av prosjektet, informasjon om taushetsplikt og hva som skjer med datamaterialet etter avsluttet prosjekt.

I forkant av intervjuene var det viktig å gjøre seg opp noen tanker og være bevisst på min rolle som intervjuer og forsker. Olesen (2018) legger vekt på hvordan både forskerens og intervjupersonens personlige egenskaper er med på å prege intervjusituasjonen, og at dette er noe man må være bevisst på og å reflektere over. Spørsmålene i intervjuguiden er knyttet til skole og trivsel, som for intervjupersonene fort kan assosieres med rollen en miljøarbeider har i skolen. Slike assosiasjoner kan virke forstyrrende på intervjusituasjonen. Intervjupersonen kan ha forventninger til at forskeren kan bidra mer enn det forskningssituasjonen tilsier, der intervjupersonen kan ha behov for en terapeutisk samtale (Thagaard, 2018). Det har vært viktig å være bevisst på min rolle som forsker i denne studien, der jeg med bakgrunn som miljøterapeut i utvidet praksis ikke skulle tre inn som noe mer enn en forsker. Dersom jeg ikke er bevisst over dette kan miljøterapeutrollen ta over for forskerrollen. I forkant av hvert intervju har det derfor blitt presisert hva formålet med intervjuet er og å klargjøre rollene som intervjuperson og forsker (Thagaard, 2018).

Hvor forberedt deltakerne var og hvor mye kunnskap de har om utvidet praksis, og hvilken forståelse de har over seg selv knyttet til deres mentale helse, mestring og motivasjon er et aspekt som påvirker hvordan intervjuet blir. Fra min jobb som miljøterapeut i utvidet praksis, har det blitt erfart at ikke alle elever er like bevisste og reflekterte over disse tematikkene. Det er derfor forsøkt å legge forskningsspørsmålene på et slikt nivå at det er lett forståelig, men likevel åpner opp for deltakernes opplevelser og erfaringer. Ved lite utfyllende svar er det brukt oppfølgingsspørsmål eller en annen formulering av spørsmålet. I intervjuene er det blitt brukt oppmuntrende tilbakemeldinger for å få mer utfyllende og nyanserte svar, i tillegg til fortolkende spørsmål for å unngå misforståelser, men også for å styrke gyldigheten i studien (Thagaard, 2018). For å «dobbeltsjekke» intervjuguiden, ble det gjennomført et prøveintervju. Jeg gikk gjennom spørsmålene, som resulterte i å endre formuleringen og rekkefølgen på noen av spørsmålene.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført over en tidsperiode på seks uker. Variert responstid gjorde at det tok lang tid for å få avtalt og gjennomført intervjuene. Jeg planla å gjennomføre ett intervju daglig for så å transkribere intervjuet samme dag. Hensyn til Covid-19 måtte tas, og et slikt hensyn ble at jeg intervjuet flere deltakere fra samme klasse på en dag. Transkribering av intervjuene ble gjort i løpet av noen få dager etter gjennomført intervju. Jeg hadde to dager der jeg gjennomførte tre intervjuer per dag, en dag der jeg gjennomførte to intervjuer, og to dager der jeg gjennomførte ett intervju per dag. Totalt sett hadde jeg fem dager der jeg reiste ut for å intervju, hvor jeg intervjuet ti personer fordelt på fem klasser. Det første intervjuet ble gjennomført som et pilotintervju, der jeg fikk prøve ut intervjuguiden og gjort justeringer i spørsmålene. Noen spørsmål hørtes for like ut, og ble derfor omgjort eller fjernet.

Formuleringen av spørsmålene ble også formulert noe for å få deltakerne i større grad til å fortelle om sine erfaringer.

Intervjuene ble gjennomført på de ulike skolene elevene gikk på. Det ble booket grupperom i forkant av lærer slik at jeg hadde et rom der jeg kunne sitte uten forstyrrelser. Som følge av Covid-19 restriksjoner kunne jeg ikke håndhilse og måtte holde to meters avstand. Dette kan ha påvirket intervjusituasjonen ved at jeg og intervjudeltaker fikk litt større avstand og ikke den samme kontakten. I alle intervjuene satt jeg og intervjudeltaker ansikt til ansikt med to pulter imellom, slik at vi kunne ha øyenkontakt. Hver samtale startet med å gå gjennom de sentrale punktene i informasjonsskrivet. Her ble formålet til studien poengtert, hva lydopptakeren brukes til, hvordan datamaterialet skulle behandles, hva det ville innebære for deltakerne å delta, og at de når som helst kunne trekke seg uten grunn og konsekvenser. Det ble også utdelt samtykkeskjema som samtlige skrev under på. Det ble spurt om intervjudeltakerne var komfortable med å ha lydopptakeren på midten av bordet, noe alle syntes var greit. Det ble vurdert å ha med en liten notatbok for å skrive ned viktige uttalelser og tema, men dette kunne ha tatt fokuset bort fra den naturlige samtalen. Det ble derfor bestemt å kun ha intervjuguiden i tillegg til lydopptakeren fremme på bordet.

Intervjuene startet med de samme innledende spørsmålene for å få god kontakt og en rolig start, og for å få et førsteinntrykk av intervjudeltakerne. Et mål i alle intervjusituasjonene var å skape en tillitsfull og god atmosfære, der intervjudeltakerne kunne åpne seg og gi utfyllende svar (Thagaard, 2018; Mason, 2018). Intervjuene varierte etter hva intervjudeltakerne fortalte. Rekkefølgen på forskningsspørsmålene varierte, hvor jeg benyttet oppfølgingsspørsmål der

jeg ønsket mer utfyllende svar. Det ble prøvd å finne en balanse mellom å spørre og lytte, hvor intervjudeltaker må få tid til å tenke uten å bli avbrutt. Dette fremhever Mason (2018) som et viktig punkt og noe man må prøve og lære underveis. Det ble gitt tilbakemeldinger underveis på det intervjudeltakerne fortalte, og som er viktig for å oppnå en felles forståelse rundt de temaene som blir tatt opp (Thagaard, 2018). Det var varierende hvordan intervjudeltakerne var, der en-to stykker virket nervøse, mens de andre var spente. Det var derfor ekstra viktig for de som virket nervøse at jeg forsøkte å skape en god atmosfære der de kunne føle seg trygge. Lengden på intervjuene varierte mellom 15-30 minutter.

3.4 Analyse

Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering ble brukt som analysemetode i denne studien. Systematisk tekstkondensering brukes som analysemetode for kvalitative data, og er utviklet for å gi en enkel innføring i hvordan analyseprosessen kan gjennomføres systematisk og enkelt (Malterud, 2017). Analysen foregikk i fire trinn: 1) å få et helhetsinntrykk, 2) identifisere meningsbærende enheter, 3) abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannede enheter og 4) sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2017). Analysemetoden konsentrerer seg om relativt få temaer og kodegrupper, fremfor andre metoder som går bredt ut. Microsoft Word har blitt brukt under hele analyseprosessen, hvor det ble laget ulike tabeller til å sortere og kode datamaterialet.

Første analysetrinn

I dette første trinnet var målet å bli kjent med hele materialet. Prosessen startet med å lese gjennom alle de tettskrevne sidene med transkribering, og jeg kunne danne meg et helhetsbilde. Materialet ble lest gjennom flere ganger for å bli godt kjent med materialet, og jeg fikk gjøre meg opp noen tanker om mulige temaer som kunne beskrive elevenes trivsel i utvidet praksis. I denne fasen er det viktig å sette bort forforståelsen, og ikke la forutinntatte meninger påvirke arbeidet. Det jeg allerede trodde jeg visste om hvordan utvidet praksis påvirker trivselen hos elever ble lagt til side. Man skal stille seg åpen for det som kan komme frem av datamaterialet, man skal kunne høre deltakernes stemmer klart og tydelig (Malterud, 2017). Jeg leste gjennom teksten flere ganger for å kunne danne meg et inntrykk av foreløpige tema. Datamaterialet ble diskutert mellom veileder og meg, hvor vi diskuterte forskjellige mulige tema. Gjennom drøfting og samtaler med veileder fant vi noen foreløpige tema:

«relasjon», «praksis», «små klasser» og «læring». De foreløpige temaene ble notert ned, og tatt med videre i analyseprosessen som dannet grunnlag for kodegruppene.

Andre analysetrinn

I andre trinn leste jeg gjennom datamaterialet linje for linje, og identifiserte meningsbærende enheter. Meningsbærende enheter er de utsagnene som forteller noe og belyser problemstillingen, hvor jeg skiller relevant tekst fra irrelevant tekst (Malterud, 2017).

Meningsbærende enheter ble identifisert gjennom Microsoft Word, hvor jeg enkelt kunne markere over de utsagnene som var interessante å ta med videre. Jeg gikk gjennom teksten grundig og systematisk flere ganger for å være sikker på at jeg fikk med meg alt som kunne besvare på problemstillingen, og ikke bare det som ved første øyekast virket best (Malterud, 2017). De delene av materialet som kunne si noe om temaene fra første trinn og det som kunne si noe om elevers trivsel i utvidet praksis ble markert. De meningsbærende enhetene kan være lange eller korte, og trenger ikke være begrenset til hele setninger eller replikker (Malterud, 2017).

Når jeg markerte de meningsbærende enhetene hadde jeg kodegruppene som sorteringsgrunnlag i tankene. Hver kodegruppe representerer ulike sider av problemstillingen. Jeg startet kodearbeidet ved å identifisere og systematisere alle de meningsbærende enhetene etter kodegruppene (Malterud, 2017). I denne prosessen lagte jeg en tabell i Microsoft Word, hvor jeg startet med å skrive inn de ulike kodegruppene. Videre kunne jeg systematisere de meningsbærende enhetene, og plassere de under de kodegruppene som passet best. Ett utsagn som ble markert som meningsbærende enhet var: *«Lærerne spør mye om vi trenger hjelp og kommer alltid når vi spør. Det er trygt å spør dem»*. Utsagnet ble systematisert og satt under kodegruppen «relasjon» fra første trinn. En kode fungerer som en merkelapp, hvor jeg gjennom datamaterialet samlet tekstbiter som sa noe om den koden (Malterud, 2017). Kodene ble justert og utviklet gjennom hele prosessen ettersom nye ideer og innspill kom, hvor jeg endte opp med tre kodegrupper: «klassemiljø», «arbeidsrettet praksis» og «relasjon».

Tredje analysetrinn

I tredje analysetrinn abstraherte jeg den sorterte informasjonen fra andre trinn. Materialet ligger nå sortert i tre kodegrupper med tilhørende meningsbærende enheter. Kodegruppene var nå store og inneholdt mye tekst som kunne beskrive forskjellige meningsaspekter av det som kodegruppen omfattet (Malterud, 2017). For å lage en bedre oversikt over datamaterialet

lagte jeg derfor sub-grupper under kodegruppene. Sub-gruppene ble laget ut ifra de hovedaspektene i kodegruppene dataene fortalte mest om. Sammen med veileder drøftet vi rundt de ulike kodegruppene, og hva som kunne danne sub-grupper ut ifra det materialet vi hadde. De mest relevante sub-gruppene ble tatt med, da man lett kan miste oversikt med for mange sub-grupper. Det ble totalt seks sub-grupper, hvor den første kodegruppen «klassemiljø» fikk sub-gruppene «samhold» og «små klasser».

I systematisk tekstkondensering på tredje trinn lages det et kondensat, et kunstig sitat. Det konkrete innholdet fra de enkelte meningsbærende enhetene ble skrevet om til en mer generell form. Her inkluderte jeg hver og en av de meningsbærende enhetene, og satt det sammen til en tekst. Der noen meningsbærende enheter sa omtrent det samme, valgte jeg det uttrykket som best tok med seg de andre sitatene. I kondensatet har jeg brukt jeg-form, for på best mulig måte å representere hver av deltakerne, helst slik de har uttrykt seg under intervjuet. Kondensatet gjenforteller og setter sammen det som er i den aktuelle sub-gruppen, med tydelige spor av deltakernes ord og begreper fra de meningsbærende enhetene (Malterud, 2017).

Fjerde analysetrinn

I fjerde trinn sammenfattet jeg teksten igjen ved å sette sammen alle bitene. Sammenfatningen er formidlet slik at den er tro mot deltakernes ord og stemmer (Malterud, 2017).

Kondensatene ble brukt for å lage en analytisk tekst for hver kodegruppe og sub-gruppe. Her blir materialet gjenfortalt, med illustrerende gullsitat som forteller noe om mine hovedfunn (Malterud, 2017).

3.5 Studiens troverdighet

Validitet og reliabilitet innen kvalitativ forskning handler om forskningsresultatenes pålitelighet og gyldighet (Postholm, 2010). Reliabilitet forstås som pålitelighet, og innenfor forskning skal resultater kunne reproduseres og gjentas. Postholm (2010) trekker frem at innen kvalitativ forskning er ikke dette mulig, da intervjuene er unike og ikke kan utføres på samme måte på ny. Det viktige for å sikre en pålitelig og gyldig studie er å stille spørsmål om relevans til formuleringen av problemstilling, utvalget, datainnsamling, teoretiske perspektiver, analysestrategien og presentasjonsformen (Malterud, 2017). Utvalget ble hentet fra forskjellige skoler og fra forskjellige programområder. Dette gir også deltakerne ulik

erfaring som er med på å styrke gyldigheten. I tillegg ble intervjuene utført på de ulike skolene hvor deltakerne følte seg trygge (Malterud, 2017).

Alt fra forarbeid, til intervju og transkripsjoner skal være pålitelig, hvor spørsmålene blir riktig oppfattet, svaret blir forstått riktig og transkripsjon er ordrett. Jeg transkriberte intervjuene alene, som er en svakhet ved at man kan gå glipp av viktige detaljer. For å sikre at transkripsjonen ble ordrett og at jeg fikk med alle detaljer har jeg brukt god tid på transkripsjonen, i tillegg til å gå gjennom lydopptakene på ny etter transkripsjon. Ved godt forarbeid og oppmerksomhet i gjennomføring av intervju, transkripsjon og analyse kan feil reduseres, og gyldighet og pålitelighet øker (Dalland, 2017). Analysemetoden til Malterud er brukervennlig og overkommelig, uten å ha forutsetninger til kvalitative metodetradisjoner noe som styrker studien (Malterud, 2017). I denne studien forklarer jeg steg for steg hva som er blitt gjort underveis, for å få en «transparent» studie som gir detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder (Thagaard, 2018). Det ble gjort en kvalitetssjekk på slutten av skriveprosessen der jeg gikk strukturert gjennom studien, med en sjekklister for vurdering av kvalitativ studie (se vedlegg 6).

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Det ble sendt inn en søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) med referansenummer: 527982, før datainnsamlingen kunne starte. Siden studien ikke skulle skaffe ny kunnskap innen helse eller sykdom var det ikke nødvendig å søke godkjenning fra Regional Etisk Komite (REK). Avdelingsledere og kontaktlærere fikk tilsendt informasjonsskriv for å bli kjent med studien, og informasjonsskrivet ble formidlet videre til deltakerne (vedlegg 2). Før intervjuene startet fikk alle en gjennomgang av formålet med studien, hva det ville innebære å delta og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten konsekvenser. De fikk informasjon om forskerens taushetsplikt og hvordan dataene ville bli lagret for å ivareta konfidensialiteten. Det ble benyttet lyd-opptaker under intervjuene, og det ble derfor innhentet informert samtykke som deltakerne skrev under på (vedlegg 3). Lyd-opptaker ble oppbevart på en låst minnepenn frem til det var ferdig transkribert, og sammen med annet konfidensielt materiale ble alt oppbevart innelåst i et skap. De transkriberte intervjuene ble anonymisert med nummer slik at informantene ikke kunne gjenkjennes.

4. Funn

Utvalget består av ti mannlige deltakere i alderen 16-19 år. Deltakerne gikk på utvidet praksis, en tilrettelagt gruppe innenfor videregående opplæring. Deltakerne tilhører de ulike programområdene bygg- og anlegg, teknikk- og industrifag, og salg, service og reiseliv. Analyseprosessen ga tre kategorier: «klassemiljø i mindre grupper», «erfaringer med praktisk arbeid» og «relasjoner med voksne på skolen». Hver kategori hadde to sub-grupper: «samhold», «små klasser», «motivasjon», «mestring», «personalets roller» og «å bli sett».

Flere av elevene har opplevd en endring fra ungdomsskole til tilrettelagt opplæring i videregående skole. Samholdet i mindre klasser opplevdes bedre, hvor det var lettere å få kontakt og snakke sammen, og der læringssituasjonen ble enklere. Samtlige elever var positive til mye praksis i skolen, fremfor teori. Praksis opplevdes som et «fristed» for flere, der de kunne slappe av og jobbe med det de likte og klarte. Flere opplevde mestring og økt motivasjon for tiden videre. Elevene understreket læreres og miljøpersonalets nærvær, den støtte og hjelp som medfølgte. Funn blir presentert med kondensat, illustrert videre med meningsbærende enheter, kodegruppe og sub-grupper i tabell 1, 2 og 3.

Kategori: Klassemiljø i mindre grupper

Denne kategorien beskriver kodegruppen «klassemiljø» med to sub-grupper. Den første sub-gruppen «samhold» beskrives av kondensatet på følgende måte: *Jeg synes det er kjekt å komme på kolen. Det er et godt klassemiljø, og jeg trives så godt jeg kan trives. Alle kan si noe uten at det er flaut, det er ikke så mange andre som følger med. Det er tryggere, for det er ikke så mange som ser på deg. Alle i klassen sliter litt med forskjellige ting, og da føler jeg at det gjør det lettere for alle å respektere hverandre. Du kjenner godt de i klassen, og alle er glade og vil snakke med hverandre. Nesten alle samarbeider helt 100%, vi hjelper jo hverandre egentlig hele tiden. Det er den beste skolen jeg har gått på så langt.*

Den andre sub-gruppen «små klasser» beskrives av kondensatet på følgende måte: *Jeg synes det er greit å gå i liten klasse. Det er bedre for da er det ikke så mange folk, alt blir mye enklere med mindre folk. Det er roligere i mindre klasse og det er lettere å fokusere når vi er få. Jeg synes det er mye lettere å lære i liten klasse. Nå er vi 8 stykker i klassen, før gikk jeg med sikkert over 20 personer. Siden vi er så få i klassen går de fleste veldig godt i lag.*

Tabell 1. Kategori 1 med tilhørende meningsbærende enheter, kodegrupper og sub-grupper.

Kategori: Klassemiljø i mindre grupper		
Meningsbærende enheter	Kodegrupper	Sub-grupper
<p><i>Alle i klassen sliter litt med forskjellige ting, og da føler jeg at det gjør det lettere for alle å respektere hverandre.</i></p> <p><i>Det er kjekt å komme på skolen.</i></p> <p><i>Klassemiljøet er helt perfekt. Jeg føler vertfall selv at vi respekterer og forstår hverandre.</i></p> <p><i>Vi hjelper jo hverandre egentlig hele tiden.</i></p> <p><i>Det er bra på skolen.</i></p> <p><i>Føler at alle kan si noe uten at det er flaut, og det er ikke så mange andre som følger med. Det er liksom... Det er mye tryggere, for det er ikke så mange som ser på deg.</i></p> <p><i>... derfor er det veldig kjekt å være på skolen der jeg har venner.</i></p> <p><i>Det er veldig greit, du kjenner liksom godt de i klassen og lærerne... Og hvor greit vi har det.</i></p> <p><i>Jeg trives så godt jeg kan trives.</i></p> <p><i>Det er den beste skolen jeg har gått på så langt.</i></p> <p><i>Synes det er et godt klassemiljø.</i></p> <p><i>Det er noen i klassen som spør meg og alle de andre om ting og snakker mye. Det er litt kjekt.</i></p> <p><i>Jeg liker at alle er glade og vil snakke med hverandre.</i></p> <p><i>Nesten alle samarbeider helt 100%. De fleste kommer mye bort og ser og spør hva jeg eller de andre holder på med. Jeg har jo selv fått hjelp tidligere når jeg skulle øve meg på sveising.</i></p> <p><i>Elevbedriften er jo noe alle i klassen er med på, og da kan vi ikke la noen henge. Så vi hjelper jo hverandre.</i></p> <p><i>Før tenkte jeg veldig på hva vennene mine syntes om meg. Men det gjør jeg ikke nå, nå tenker jeg på meg selv.</i></p>	Klassemiljø	Samhold

Det er roligere i mindre klasse.

Siden vi er så få i klassen går de fleste veldig godt ilag.

Synes det er greit å gå i liten klasse.

Har alltid likt litt mindre klasser.

Vi er 8 stk. i klassen. Før gikk jeg i klasse med sikkert over 20 personer. Det er forskjell fra det til nå.

... det er lettere å fokusere når vi er få.

Jeg synes det er mye lettere å lære i liten klasse.

Jeg liker å ha mindre klasser. Det er bedre for da er det ikke så mange folk, alt blir mye enklere med mindre folk.

Det er mye roligere i en klasse med få elever, enn med mange.

... og er litt mer roligere generelt enn vanlige store klasser.

Det er kjekt med liten klasse.

Små klasser

Kategori: Erfaringer med praktisk arbeid

Denne kategorien beskriver kodegruppen «arbeidsrettet praksis» med to sub-grupper. Den første sub-gruppen «motivasjon» beskrives av kondensatet på følgende måte: *Jeg liker å lage ting på verkstedet som jeg har lært hvordan vi skal gjøre. Det synes jeg er kjekt, og jeg har lyst å fortsette. Før hadde jeg lite motivasjon, og gjorde ikke lekser og prøver. Jeg våkner ikke med press og stress hver morgen. Jeg liker virkelig ikke å sitte i klasserommet, med en lærer så snakker mye. Det er mye kjekkere å reise på oppdrag, og jobbe med skikkelige ting. Praksis er kjekt, vi gjør mye forskjellig og prøver nye ting. Det er stor forskjell på skolehverdagen før og nå. Ungdomsskolen var skikkelig kjedelig, her har vi kjekkere fag. Jeg synes det er vanskelig å gjøre ting jeg ikke kan. Når jeg begynte her fant jeg ut hva jeg ville, og motivasjonen min er å få en utdanning og et fagbrev. Før hatet jeg skolen, nå synes jeg skolen er kjekt. Siden miljøet her er bra har jeg fått mer fremgang, og jeg ser mer positivt på fremtiden nå.*

Den andre sub-gruppen «mestring» beskrives av kondensatet på følgende måte: *Når jeg begynte her i fjor likte jeg det ikke, og jeg ønsket å gå i vanlig klasse. Alle vennene mine går jo der... Men etter en stund ville jeg ikke byttet tilbake, fordi klassen er veldig kjekk og jeg følte at jeg lærte mer. Timene er rolige, og vi hører på hverandre når noen snakker. Det er*

praksisdagene som er kjekke, og der jeg får noe til. Av og til kan jeg noe de andre ikke kan og omvendt, og da hjelper vi jo hverandre. Lærerne forventer ikke at jeg skal klare det med en gang, og jeg får god tid til de tingene jeg ikke får til. Jeg har lese og skrivevansker, så synes det er vanskelig når vi skal lese og skrive. Praksis er lettere, for da slipper jeg på en måte det. I praksis gjør vi ganske mye forskjellig, men er selvfølgelig noen ting jeg klarer bedre enn andre ting. Det er vanskelig å få det skikkelig godt til, og det har ikke vært så mye av den mestringsfølelsen. Etter litt tid får jeg det jo til, men aldri helt perfekt. Altså, det er jo selvfølgelig ting jeg klarer, men det er ikke sånn at jeg har vært stolt av det... Har fått litt skryt av det jeg lager, og det har vel gitt meg en slags mestringsfølelse da. Men personlig har jeg ikke følt noe av det.

Tabell 2. Kategori 2 med tilhørende meningsbærende enheter, kodegrupper og sub-grupper.

Kategori: Erfaringer med praktisk arbeid		
Meningsbærende enheter	Kodegrupper	Sub-grupper
<p><i>Jeg har alltid hatet skole, og var veldig lei. Jeg gjorde aldri lekser og gjennomførte ikke prøvene vi skulle ha. På denne skolen er det ingenting jeg vil endre på.</i></p> <p><i>Jeg har hatt lite motivasjon før, det var jo derfor jeg ikke gjorde lekser og prøver. Hadde mye fravær også. Når jeg begynte her har jeg funnet ut hva jeg vil, noe jeg har lyst til å gjøre.</i></p> <p><i>Jeg synes det er vanskelig å gjøre ting jeg ikke kan.</i></p> <p><i>Å lage ting på verkstedet som jeg har lært hvordan vi skal gjøre. Det synes jeg er kjekt og jeg har lyst å fortsette.</i></p> <p><i>Så siden miljøet her er bra har jeg fått litt fremgang, ser mer positivt på fremtiden nå.</i></p> <p><i>Utdannelsen min motiverer meg.</i></p> <p><i>Det er stor forskjell på skolehverdagen før og nå.</i></p> <p><i>Vi gjør mye forskjellig, og mye av det er veldig kjekt.</i></p>	<p>Arbeidsrettet praksis</p>	<p>Motivasjon</p>

Når jeg tenker på motivasjon så tenker jeg på hardt arbeid. Min motivasjon er å lære mye og få en god opplæring.

Fagbrevet motiverer meg.

Jeg liker og mye arbeid i verkstedet. Vi har ikke så mye teori, mest praksis.

Ungdomsskolen var skikkelig kjedelig, det var bare masse teori. Her har vi mye kjekkere fag.

Det føles veldig greit på skolen. Det er ikke sånn at jeg våkner med stress og press hver morgen.

Jeg liker best praksisfagene.

Praksis er kjekkest. Vi gjør allslags ting i praksis. I teori så er det liksom... vanskelig.

Før hatet jeg skolen... Nå synes jeg skolen er kjekt.

Jeg liker best å gjøre ting, ikke bare sitte i klasserommet.

... men liker best praksis. Der gjør vi så mye forskjellig og man får prøve masse.

Mye kjekkere å reise på oppdrag, tror det er egentlig det som har gjort det så kjekt siden jeg begynte her første året. Det å ikke sitte fast i et verksted med gud vet hvor mange folk rundt deg, men faktisk ut å jobbe.

Jeg liker virkelig ikke å sitte i klasserommet, med en lærer så snakker mye. Når vi har praksis er vi ute, og jobber liksom med skikkelige ting.

<p><i>Jeg får god tid til de tingene jeg ikke får til. Lærerne forventer ikke at jeg skal klare det med en gang.</i></p> <p><i>I praksis gjør vi ganske mye forskjellig, men er selvfølgelig noen ting jeg klarer bedre enn andre ting.</i></p> <p><i>Jeg har lese og skrivevansker, så synes det er vanskelig når vi skal lese og skrive. Praksis er lettere, for da slipper jeg på en måte det.</i></p> <p><i>Kjenner ikke alltid mestring. Men etter litt tid får jeg det jo til.</i></p> <p><i>Vanskelig å få det skikkelig godt til. Får liksom til det meste av det vi lærer, men aldri helt perfekt.</i></p> <p><i>Det har ikke vært så mye av den mestringsfølelsen. Altså, det er jo selvfølgelig ting jeg klarer, men det er ikke sånn at jeg har vært stolt av det. ... Har fått litt skryt av det jeg lager, har vel gitt meg en slags mestringsfølelse da. Men personlig har jeg ikke følt noe av det.</i></p> <p><i>Det er praksisdagene som er kjekke og der jeg får noe til.</i></p> <p><i>Når jeg begynte her i fjor likte jeg det ikke, og jeg ønsket å gå i vanlig klasse. Alle vennene mine går jo der... Men etter en stund ville jeg ikke byttet tilbake, fordi klassen er veldig kjekk og jeg følte at jeg lærte mer.</i></p> <p><i>... og da hjelper vi jo hverandre. Av og til kan jeg noe de andre ikke kan og omvendt.</i></p> <p><i>Jeg har gått i vanlig klasse tidligere, og der er det mye bråk og mye snakking, og da er det lett å være med på det selv. Det er ikke så mye læring du får motta.</i></p> <p><i>Vi har det rolig i timene, og hører på hverandre når noen snakker.</i></p>		<p>Mestring</p>
--	--	-----------------

Kategori: Relasjoner med voksne på skolen

Denne kategorien beskriver kodegruppen «relasjon» med to sub-grupper. Sub-gruppen «personalets roller» beskrives av kondensatet på følgende måte: *Jeg liker best samholdet vi har med lærerne. De er snille og hjelper alltid. De er alltid tilstede, sjekker inn med deg og ser om jeg forstår oppgavene. De er på en måte litt mer med oss, de tuller veldig mye som gjør det kjekt å komme på skolen. Jeg kan bli sur når jeg ikke får noe til. Da hjelper hun ene meg. Hun sier at jeg må gjøre noe slik at jeg ikke blir så sint, fordi det går utover de andre elevene. Lærerne spør mye om vi trenger hjelp og kommer alltid når vi spør. De gjør en god jobb. De er alltid tilgjengelig, og det hjelper veldig hvis du ikke har det så bra en dag. Det er trygt å spør dem.*

Sub-gruppen «å bli sett» beskrives av kondensatet på følgende måte: *Jeg får mange tilbakemeldinger fra lærerne. Det er kjekt å få en tilbakemelding på hvordan du gjør det. Lærerne er flinke til å hjelpe, vertfall bedre enn der jeg gikk før. Der fikk jeg ikke så mye hjelp. Jeg føler at andre ikke helt har sitt meg før. Da har jeg bare sittet bak i klasserommet uten at noen bryr seg om meg. Nå bryr de seg faktisk. Hvis de ser at det er noe med meg en dag så tar de det opp med en gang. Og de spør alltid hvordan jeg har det, det er kjekt. Jeg vet egentlig ikke helt hva de gjør... Men de har vertfall alltid troen på oss.*

Tabell 3. Kategori 3 med tilhørende meningsbærende enheter, kodegrupper og sub-grupper.

Kategori: Relasjoner med voksne på skolen		
Meningsbærende enheter	Kodegrupper	Sub-grupper
<i>Jeg liker mest samholdet vi har med lærerne.</i> <i>Lærerne, de er snille og hjelper alltid.</i> <i>De er kjekke å snakke med. De sjekker alltid inn med deg, ser om du forstår oppgavene.</i> <i>De er alltid tilstede, og siden det er flere enn en har du alltid noen å snakke med... Og det hjelper veldig hvis du ikke har det så bra en dag.</i> <i>De tuller veldig mye og gjør det kjekt å komme på skolen. De er på en måte litt mer med oss, enn hvordan det var på ungdomsskolen.</i>	Relasjon	Personalets roller

<p><i>De er veldig koselige å snakke med.</i></p> <p><i>Jeg liker de jeg går i klasse med, og har det gøy med lærerne.</i></p> <p><i>Det er fint å være på skolen. Men det er ikke alt jeg får til, da blir jeg sur.</i></p> <p><i>Jeg liker ikke å ikke få til ting, og sliter litt med å ikke bli sint. ... Det er hun ene som hjelper meg da. For hun sier at jeg må gjøre noe slik at jeg ikke blir så sint. Hun sier at det går utover de andre elevene.</i></p> <p><i>De er snille, og hjelper deg med en gang hvis du trenger hjelp. De gjør en god jobb.</i></p> <p><i>Lærerne spør mye om vi trenger hjelp og kommer alltid når vi spør. Det er trygt å spør dem.</i></p>		
<p><i>Vet ikke egentlig ikke helt hva de gjør... Men de har vertfall alltid troen på oss.</i></p> <p><i>De spør alltid hvordan vi har det, det synes jeg er veldig kjekt.</i></p> <p><i>Føler at andre ikke helt har sitt meg før. Da har jeg bare sittet bak i klasserommet uten at noen bryr seg om meg. Nå bryr de seg faktisk.</i></p> <p><i>De hjelper oss og ser at alle har det bra.</i></p> <p><i>De er flinke til å hjelpe, vertfall bedre enn der jeg gikk før. Der fikk jeg ikke så mye hjelp.</i></p> <p><i>Hvis de ser at det er noe med meg en dag så tar de det opp med en gang.</i></p> <p><i>Jeg får mange tilbakemeldinger fra lærerne. Det er kjekt å få en tilbakemelding på hvordan du gjør det.</i></p> <p><i>Jeg får tilbakemeldinger, garantert. De liker å spøke å tulle, det gjør det veldig kjekt.</i></p>		<p>Å bli sett</p>

5. Diskusjon

Hensikten med studien er å se på hvordan det tilrettelagte programmet utvidet praksis påvirker elevers mentale helse og trivsel. Studien ser på elevenes erfaringer og opplevelser ved å løfte deres stemme. Problemstillingen er følgende: Hvordan erfarer elever at tilrettelagt opplæring påvirker deres trivsel?

5.1 Positiv endring

Hovedtemaet som kom frem i studien er positiv endring. Endring i denne sammenhengen er når elevene går fra ordinær klasse til tilrettelagt opplæring. Tilrettelagt opplæring i utvidet praksis skal gi mulighet for utvikling og læring, gjennom gode relasjoner og trygge rammer, tilhørighet, mestring og motivasjon. I utvidet praksis får elever mer kontroll over skolehverdagen, som er nært knyttet til empowerment. Verdens helseorganisasjon beskriver empowerment som en prosess der mennesker får økt kontroll over faktorer som påvirker deres helse (Naidoo & Wills, 2016). I utvidet praksis ønsker man å styrke elevene, gjennom å gjøre elever bevisst på deres egne ressurser, økt mestring og at elevene blir i stand til å kontrollere egen hverdag (Ohna, 2013). Et viktig element er også å overføre makten fra lærer til elev, og la elever ta del i utforming av skolehverdagen. Resultatene fra denne studien viser at deltakerne opplevde en positiv endring fra når de gikk i ordinær klasse til utvidet praksis. Den positive endringen er sammensatt av ulike aspekter uttrykt fra deltakerne, og gjelder et godt og trygt klassemiljø i mindre klasser, økt opplevelse av mestring og motivasjon, en opplevelse av å bli sett og gode voksenrelasjoner. Det er usikkert om miljøpersonale i utvidet praksis bevisst bruker empowerment i opplæringen for elever, men det viser spor av empowerment. Empowerment som tilnæringsmåte hos elever kan øke opplevelsen av mestring, og bidra til bedre livskvalitet og fremme mental helse (Walseth & Malterud, 2004; Naidoo & Wills, 2016).

5.2 Klassemiljø i mindre grupper

Sosialt fellesskap, livskvalitet og mestring er aspekter som står sterkt i skolen, som også kommer frem av folkehelsearbeidet (Helsedirektoratet, 2015). Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015) er lagt frem av regjeringen for å styrke det forebyggende helsearbeidet. Samtlige av deltakerne forteller om ulike grader av dårlige opplevelser fra tidligere skolegang, med mobbing og en følelse av å ikke høre til. Følelsen av å ikke høre til, å ikke passe inn med de andre, kan få negative utslag på helsen og

kan føre til utenforskap (Naidoo & Wills, 2016). For å sikre god mental helse er det derfor helt sentralt at alle blir inkludert, og får være del av et fellesskap. Det er nettopp dette som kommer frem i flere av utsagnene til deltakerne, mindre klasser som skaper et bedre og tryggere miljø. Et godt fysisk og psykososialt miljø fremmer læring, trivsel og psykisk helse (Helsedirektoratet, 2017). Folkehelsepolitikken er sentral i utviklingen av folkehelsearbeidet, ved å øke søkelyset på psykisk helse i skole. Folkehelsearbeidet i skolen vises gjennom at elever skal kunne oppleve god mental helse, og legge til rette for forhold som fremmer mestring, tilhørighet og gi en opplevelse av mening. Skolen er en plass elever tilbringer store deler av hverdagen sin og er derfor en sentral arena for folkehelsearbeidet. Skolen har stor påvirkning på hvordan elever opplever hverdagen og livet sitt gjennom akademisk og sosial læring, og er en viktig arena for å fremme elevers trivsel og for å oppnå god livskvalitet (Helsedirektoratet, 2015).

5.3 Erfaringer med praktisk arbeid

Skolen har en nøkkelrolle innen helsefremmende arbeid fordi den når ut til en stor andel av befolkningen over flere år (Naidoo & Wills, 2016). Verdiene i læreplanverket for kunnskapsløftet, er verdier som står sterkt i det helsefremmende arbeidet. Helsefremmende arbeid sikter på å finne tiltak som er med på å forbedre livskvalitet, trivsel og gi muligheter for å mestre de utfordringene man står ovenfor (Naidoo & Wills, 2016). Det er nettopp dette man ønsker for opplæringen i utvidet praksis, hvor en grunnleggende ide er å skape motivasjon og økt måloppnåelse ved å tilrettelegge og skape mestringsopplevelser for elevene (Ohna, 2013). Utvidet praksis fokuserer på læring gjennom praktisk arbeid, som får entydig positiv respons fra deltakerne. Utvidet praksis er en arena hvor elever får muligheter for mestringsopplevelser, som samtlige av deltakerne forteller om. Opplevelsen av mestring og motivasjon er med på å redusere sannsynligheten for dårlig helse og sykdom (Naidoo & Wills, 2016). Elever motiveres og styrkes gjennom praktisk arbeid til å bevege seg mot egne mål, hvor skolen legger til rette for at elevene utvikles og opplever mestring. Helsefremmende arbeid i skolen skal finnes både i fag og ellers i skolehverdagen, og skal hele tiden fokusere på å gi et godt og trygt miljø som inkluderer alle og er med på å styrke elevers mentale helse (Naidoo & Wills, 2016).

5.4 Relasjoner med voksne på skolen

Tilhørighet og opplevelsen av å bli sett har positive virkninger på psykisk helse (Naidoo & Wills, 2016). Deltakerne forteller om hvordan de opplevde å bli sett på utvidet praksis og hvordan miljøpersonalet jobber for at alle elevene skal ha det bra. Positiv ungdomsutvikling er en teori som representerer ett sett med ideer som fremstiller ungdommer med ressurser som kan utvikles, fremfor problemer som må håndteres (Dimitrova & Wiium, 2021). Det er lagt vekt på at uansett individ og kontekst, har alle en styrke innenfra til å forandre og utvikle seg selv og egen situasjon på grunn av at også de selv har innflytelse på det samfunnet de er en del av (Dimitrova & Wiium, 2021). I utvidet praksis spiller miljøpersonalet en unik rolle i å hjelpe og støtte elevene til å utvikle seg og ta ansvar for seg selv. Modellen i positiv ungdomsutvikling legger vekt på de seks egenskapene: competence, character, connection, confidence, caring og contribution (Pittman, Irby, & Ferber, 2001; Lerner, 1995; Dimitrova & Wiium, 2021). Det er ikke sikkert at det jobbes bevisst og strukturert med denne modellen i skolen, men det kommer frem av intervjuene at disse egenskapene blir reflektert av personalet hos deltakerne. Kanskje tilrettelagt opplæring og miljøpersonale skulle ha arbeidet strukturert med en slik modell, for å få enda bedre fokus på de positive styrkene hos hver elev og elevenes positive egenskaper. Studien til Veia og Ramvi (2022) trekker også frem betydningen for elever når de opplever å bli sett, og hvordan dette påvirker trivsel og god mental helse hos elevene.

6. Konklusjon

Denne studien viser at utvidet praksis har en positiv påvirkning på elevers opplevelse av skolen. Elevene har hatt en positiv endring når det kommer til skole, hvor det tidligere opplevdes kjipt og ekskluderende, til nå hvor elevene opplever at skole er kjekt og givende. Elevene er positive til det gode samholdet de erfarer i små klasser. Elever opplever å bli sett av trygge voksne som bryr seg, og har en økt opplevelse av mestring og motivasjon. Denne studien tyder på at opplæring i utvidet praksis er helsefremmende og at elever i utvidet praksis opplever økt trivsel og god mental helse. Det er mulig at de som har takket ja til å delta i studien er de det har gått best med. Studien er ikke representativ gitt at den er utført i ett avgrenset område, men den sier noe om en tendens i den aktuelle målgruppen. For å utvikle kunnskapen på dette området videre bør foreldre og miljøpersonale inkluderes i studier for å enda bedre få kunnskap om hvordan utvidet praksis påvirker trivsel hos elever.

7. Litteraturliste

- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet: Et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. I: R. M. Lerner & W. Damon (Red.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Dimitrova, R. & Wiium, N. (2021). Handbook of Positive Youth Development: Advancing the Next Generation of Research, Policy and Practice in Global Contexts. I: R. Dimitrova & N. Wiium (Red.). Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_1
- Ellingsen, S. & Drageset, S. (2008). Kvalitativ forskning i sykepleieforskning – en introduksjon og oversikt. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 10, 23-38.
- Falck-Rytter, N. (2006). Psykisk helsearbeid i videregående skole. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 3(4), 352-361. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2006-04->
- Fugelli, P. & Ingstad, B. (2016). *Helse på norsk* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S., Walsh, K. J., Lerner, J. V. & Lerner R. M. (2015). The Five Cs model of positive youth development. I: E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner, & R. M. Lerner (Red.). Promoting positive youth development. Lessons from the 4-H study, 161-186. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_9
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204, 291-29. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>

- Gobo, G. (2007). Sampling, Representativeness and Generalizability. I: Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium & David Silverman (Red.). *Qualitative Research Practice*, 405-427. Sage.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter. (Meld. St. 19 (2014-2015)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/?ch=2>
- Helsedirektoratet. (2015, juni). Trivsel i skolen. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helsedirektoratet. (2017, 11. juli). Betydningen av psykisk helse i skolen. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selv-mord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selv-mord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Huang, N. K. & Nag, S. K. (2019). Positiv Ungdomsutvikling: Utviklingsressurser og Trivsel hos Norsk Ungdom [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bora. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/19990/Positiv-Ungdomsutvikling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole*, 3. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langeland, E. (2014). Salutogenese og psykiske helseproblemer – En kunnskapsoppsummering. Oppdrag fra Nasjonalt kompetansesenter for psykisk

helsearbeid (NAPHA). <http://www.psykiskhelsearbeid.no/content/7288/NY-RAPPORT-Salutogenese-og-psykiske-helseproblemer--kunnskapsoppsummering-fra-NAPHA>

Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 2011, 8(1), 24-34.
<https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/46960146/art05.pdf>

Lerner, R. M. (1995). *America's youth in crisis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mæland, J. G. (2009). *Hva er helse*. Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning - forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, 122(25), 2468-2472.

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget.

Malterud, K. M. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4 utg.). Universitetsforlaget AS.

Naidoo, J. & Wills, J. (2016). *Foundations for Health Promotion* (4. utg.). Elsevier Ltd.

Ohna, S., E. (2013). *Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse*. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/226817/Rapport_38.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Olesen, V. (2018). Feminist Qualitative Research in the Millennium's First Decade: Developments, Challenges, Prospects. I: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Red.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 151-175. Sage.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6

Pittman, K., Irby, M., Ferber, T. (2001). Unfinished Business: Further Reflections on a Decade of Promoting Youth Development. In: Benson, P.L., Pittman, K.J. (Red.). *Trends in Youth Development*. Outreach Scholarship, Springer, 6.
https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1459-6_1

- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1–25.
<https://doi.org/10.1007/BF00896357>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigemostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2010, 6. mai). Tilpasset opplæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#>
- Vea, M. O. & Ramvi, E. (2022). «Problembarn» – erfaringer fra elever som har gått på spesialskole. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-mobbing/problembarn-erfaringer-fra-elever-som-har-gatt-pa-spesialskole/309646>
- Walseth, L. T. & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmennt medisinsk perspektiv. *Tidsskrift for Norsk Lægeforening*, 124(1), 65–66.
<https://tidsskriftet.no/sites/default/files/pdf2004--65-6.pdf>
- World Health Organization. (2018, 30. mars). Mental health: strengthening our response. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

8. Vedlegg

Vedlegg 1 – NSDs personverngodkjennelse

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

527982

Prosjekttittel

Mental helse i tilrettelagt opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Det helsevitenskapelige fakultet

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristine Rørtveit, kristine.rortveit@uis.no, tlf: 90521114

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maiken Olsson, maiken.olsson@gmail.com, tlf: 91331882

Prosjektperiode

01.09.2021 - 10.01.2022

Vurdering (2)

02.12.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 02.12.2021.

Vi har nå registrert 10.01.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland
Lykke til videre med prosjektet!

01.07.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 1.7.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om

helseforhold frem til 1.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

Trivsel i tilrettelagt opplæring

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å finne ut hvordan elevers trivsel blir påvirket av tilrettelagt opplæring. Jeg gir i dette informasjonsskrivet informasjon om prosjektets mål og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Studien tar sikte på å innhente kunnskap om elevers erfaringer om egen trivsel og tilrettelagt opplæring. Jeg ønsker å se om det er en sammenheng mellom tilrettelagt opplæring og trivsel, der jeg ser på aspekter som mestring, tilhørighet, motivasjon og selvfølelse. Opplysningene skal brukes i masteroppgave.

Institusjon som behandlingsansvarlig

Universitet i Stavanger er behandlingsansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg som ønsker å delta innebærer det et intervju med lyd-opptak. Omfanget av intervjuet er satt til ca. 30 minutter. Jeg vil i forkant av intervjuet ha utarbeidet en intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål. Noen av spørsmålene kan ha oppfølgingsspørsmål for mer utfyllende informasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke din relasjon til skolen og ansatte her.

Ditt personvern

Opplysningene jeg får vil bare brukes til formålet jeg har beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som har tilgang til disse opplysningene, er meg og min veileder Kristine Rørtveit. I forkant av intervjuet skal det signeres på et samtykkeskjema.

Under intervjuet vil det bli tatt lyd-opptak for mest mulig korrekt informasjon. Svaret vil senere transkriberes, og så fort dette er gjort slettes lyd-opptakene. Det vil i tillegg bli tatt notater underveis i

intervjuet på det som er mest sentralt for min oppgave. Det er relevant for oppgaven å vite alder, kjønn og hvor lenge eleven har gått på utvidet praksis.

For å sikre dine personopplysninger, vil kontaktopplysninger og navn erstattes med bokstaver for at det ikke skal være direkte personidentifiserbart. Lydopptak, notater og andre opplysninger vil oppbevares på en kryptert minnepenn, og notater og masteroppgave vil bli anonymisert. Informantene omtales i oppgaven som; informant, A, B, C osv. Hvilken skole en tilhører vil ikke bli nevnt i oppgaven. Deltaker selv og den informasjonen som blir gitt vil ikke kunne spores tilbake når oppgaven er ferdig.

Når prosjektet avsluttes

Prosjektet avsluttes 01.06.22. Eventuelle andre personopplysninger vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du identifiseres i datamaterialet har du rett til å:

- Be om innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert,
- Få rettet personopplysninger om deg,
- Få sletter personopplysninger om deg,
- Få kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet) og
- Sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kontaktopplysninger

Dersom du har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student Maiken Olsson, e-post: maiken.olsson@gmail.com eller telefon: 913 31 882.

Universitetet i Stavanger ved Kristine Rørtveit, e-post: Kristine.rortveit@uis.no eller telefon: 905 21 114.

Personvernombudet ved UiS, e-post: personvernombud@uis.no.

NSD – Norsk Senter for Forskningsdata AS, E-post: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for intervju

Jeg har mottatt og gjort meg kjent med prosjektet «Trivsel i tilrettelagt opplæring» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju og at mine opplysninger behandles på krypterte enheter frem til prosjektet er avsluttet, 01.06.22.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide

Hvordan erfarer elever at tilrettelagt opplæring påvirker deres trivsel?

Innledning

- Informasjon om formålet med prosjektet, taushetsplikt og anonymisering
- Man kan når som helst trekke seg fra studien uten konsekvenser

Innledende spørsmål

- Alder og kjønn
- Hvilken klasse går du i?
- Hvor lenge har du gått på utvidet praksis?

Tilrettelagt opplæring

- Hva synes du om å gå i en liten klasse?
- Hva liker du mest på skolen? Hva liker du minst?
- Hva synes du om lærerne/miljøarbeiderne?
- På hvilken måte opplever du at lærere/miljøarbeidere bidrar til at du skal trives på skolen?

Tilhørighet og trivsel

- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever å være på skolen?
- Hvordan trives du på skolen? (Har du venner, bekjentskap, støtte?)
- Hva synes du er et godt klassemiljø?
- Hva synes du om klassemiljøet i denne klassen?
- Hvilke tanker har du om skolen?
- Føler du at du får hjelp av lærerne/miljøarbeiderne dine?

Mestring og motivasjon

- Er det noe som motiverer deg for å gå på skolen? Hva?
- Kan du fortelle om noen situasjoner som du opplever gir mestring og en god selvfølelse?
- Hvilke situasjoner opplever du eventuelt det motsatte?

Avslutning

- Har du noe mer du ønsker å fortelle?
- Har du noen spørsmål til meg?

Vedlegg 5 – Forfatterveiledning

Krav til manuskripter

Alle manuskripter som sendes inn for vurdering til Tidsskrift for psykisk helsearbeid (TPH) må være skrevet i tråd med kravene som er beskrevet her. Manus som **ikke** er i tråd med de følgende retningslinjer, vil bli avvist.

Redaksjonen ønsker å unngå tingliggjørende og sykeliggjørende språk og begrepsbruk og oppfordrer alle forfattere til en kritisk gjennomgang av språk og begrepsbruk i egne tekster før de sendes til redaksjonen. Generelt ønsker vi å understreke at manuskripter til tidsskriftet skal fokusere på psykisk helsearbeid. Redaksjonen ønsker at forfattere bruker dette begrepet som fellesbetegnelse for det arbeidet som gjøres i psykisk helse-feltet. Ellers ber vi om at forfatterne bruker de offisielle betegnelse på tjenestene – for eksempel "psykisk helsevern".

Vitenskapelige artikler, vitenskapelige essay og fagartikler skal inneholde inntil 5 000 ord, inkludert litteraturliste, noter, tittel, nøkkelord, forfatterinformasjon og sammendrag på norsk og engelsk. Gode eksempler, essay og fortellinger skal inneholde inntil 3 000 ord. Kritisk blick og bokanmeldelser skal inneholde inntil 1 500 ord.

Alle tekster leveres i fonten Times New Roman, skriftstørrelse 12, linjeavstand 1,5. Tidsskriftet benytter tre grader av overskrifter: Artikkelens tittel/undertittel, avsnittstittel og undertittel. Forfattere skal levere manuskripter med ren tekst. Dette betyr ingen bruk av innrykk, tabulator, fet skrift, understrekning, punkter og lignende, verken i teksten eller i overskrifter.

Alle manuskripter skal inneholde en tittelside med:

- Forfatternavn og yrkestittel
- Fødselsår
- Nåværende utdanning og arbeidssted
- Adresse
- E-postadresse
- Tittel på teksten
- Hvilken sjanger
- Antall tegn brukt i manus og antall tabeller og figurer.

Krav til vitenskapelige artikler, vitenskapelige essay og fagartikler

Alle fagartikler og vitenskapelige artikler skal inneholde:

- Kort norsk sammendrag på inntil 100 ord.
- 4–6 nøkkelord på norsk og engelsk.
- Litteraturreferanser, alfabetisk ordnet etter APA 7. versjon – se eget punkt.
- Engelsk versjon av det norske sammendraget på inntil 100 ord og tittelen på artikkelen. Dette skal plasseres etter det norske sammendraget.
- Alle artikler, både vitenskapelige og fagartikler, skal oppgi referansenummer fra behandlingen i REK eller NSD. Dette skal oppgis på tittelsiden, ikke i teksten.

Forfattere som ønsker å publisere i TPH må garantere at manuskriptet ikke er under vurdering i et annet tidsskrift. Dersom innsendt artikkel har blitt publisert tidligere i et nasjonalt eller internasjonalt tidsskrift, skal dette opplyses om ved førstegangskontakt med TPH. Kilden skal også oppgis i tekstens innledning med referanse i litteraturlisten.

Vitenskapelige artikler

Vitenskapelige artikler kan utformes i ulike genre. De som er basert på egne undersøkelser, kan organiseres etter overskriftene Bakgrunn, Metode (studiens design, utvalg, datainnsamling, dataanalyse og forskningsetikk), Funn, Diskusjon og Konklusjon.

Vitenskapelige manuskripter vil først bli vurdert av redaktør med tanke på relevans og kvalitet. Dersom manuskriptet vurderes som relevant og av tilstrekkelig kvalitet, vil det bli vurdert av to fagfeller. Forfatter kan foreslå en uhildet fagfelle, men redaksjonen er ikke forpliktet til å benytte seg av denne. Tidsskrift for psykisk helsearbeid praktiserer dobbelt anonym fagfellevurdering, det vil si at verken forfatters eller fagfellers identitet gjøres kjent for partene.

Tabeller og illustrasjoner

Redigerbare tabeller laget i Word plasseres på riktig sted i manus. Figurer og andre illustrasjoner markeres i teksten med fortløpende siffer. Disse vedlegges manus som separate dokumenter. Tidsskriftet ønsker **ikke** bruk av fot- eller sluttnoter i manus.

Medforfatterskap

For medforfatterskap kreves at en oppfyller Vancouverreglene. Det vil si at medforfatter(e) har bidratt med idé, planlegging og utforming eller analyse og innsamling eller fortolkning av

data, har medvirket ved utarbeidelse eller kritisk innholdsmessig revidering av manuskriptet og godkjenning av det endelige manuskriptet. Bidrag skal være vitenskapelig redelig og følge gjeldende lover og etiske retningslinjer (se for eksempel <http://www.etikkom.no/>).

Litteraturhenvisninger i teksten

Ved henvisninger i selve teksten skrives forfatterens navn og årstall for publisering i parentes, eksempel: (Sundelin, 1987 – **det skal være komma mellom forfatter og årstall**). Hvis det er tre eller flere forfattere, skal du kun bruke førsteforfatter etterfulgt av «et al.,». Ved direkte sitat føres forfatter, årstall og sidetall rett etter sitatet, eksempel: (Andersen, 2007, s. 12).

Henvisninger til flere verk føres på **følgende måte**: (Andersen, 2007; Waaktaar, 2000). Se ellers: <https://sokogskriv.no/referansestiler/apa-7th.html>.

Referanseliste

Referanselisten skrives til slutt etter hovedteksten. Tidsskriftet bruker 7. utgave av referansesystemet til Publication Manual of the American Psychological Association (APA). Se nettstedet over som gir en god innføring i hvordan referanser føres i dette systemet.

Vedlegg 6 – Sjekkliste for vurdering av en kvalitativ studie

Sjekkliste for vurdering av en kvalitativ studie

Hvordan brukes sjekklisten?

Sjekklisten består av tre deler:

- A: Innledende vurdering
- B: Hva forteller resultatene?
- C: Kan resultatene være til hjelp i praksis?

I hver del finner du underspørsmål og tips som hjelper deg å svare. For hvert av underspørsmålene skal du krysse av for «ja», «nei» eller «uklart». Valget «uklart» kan også omfatte «delvis».

Om sjekklisten

Sjekklisten er inspirert av: Critical Appraisal Skills Programme (2018). *CASP checklist: 10 questions to help you make sense of qualitative research*. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/> Hentet: 15.10.2020.

Sjekklisten er laget som et pedagogisk verktøy for å lære kritisk vurdering av vitenskapelige artikler. Hvis du skal skrive en systematisk oversikt eller kritisk vurdere artikler som del av et forskningsprosjekt, anbefaler vi andre typer sjekklister. Se www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/kritisk-vurdering/sjekklister

Har du spørsmål om, eller forslag til forbedring av sjekklisten?
Send e-post til Redaksjonen@kunnskapsbasertpraksis.no.

Kritisk vurdering av:

[Sett inn referansen til studien/artikkelen du vurderer med denne sjekklisten]

Del A: Innledende vurdering

1. Er formålet med studien klart formulert?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Hva ville forskerne finne svar på (problemstilling)?
- Hvorfor ville de finne svar på det?
- Er problemstillingen relevant?

Kommentar:

2. Er kvalitativ metode hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Har studien som mål å forstå og belyse, eller beskrive fenomen, erfaringer eller opplevelser?

Kommentar:

3. Er utformingen av studien hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Er valg av forskningsdesign begrunnet? Har forfatterne diskutert hvordan de bestemte hvilken metode de skulle bruke?

Kommentar:

4. Er utvalgsstrategien hensiktsmessig for å besvare problemstillingen?

Ja – Nei – Uklart

Tips: Når man bruker for eksempel strategiske utvalg er målet å dekke antatt relevante sosiale roller og perspektiver. De enhetene som skal kaste lys over disse perspektivene er vanligvis mennesker, men kan også være begivenheter, sosiale situasjoner eller dokumenter. Enhetene kan bli valgt fordi de er typiske eller atypiske, fordi de har bestemte forbindelser med hverandre, eller i noen tilfeller rett og slett fordi de er tilgjengelige.

- Er det gjort rede for hvem som ble valgt ut og hvorfor?
- Er det gjort rede for hvordan de ble valgt ut (utvalgsstrategi)?
- Er det diskusjon omkring utvalget, for eksempel hvorfor noen valgte å ikke delta?
- Er det begrunnet hvorfor akkurat disse deltagerne ble valgt?
- Er karakteristika ved utvalget beskrevet (for eksempel kjønn, alder, sosioøkonomisk status)?

Kommentar:

5. Ble dataene samlet inn på en slik måte at problemstillingen ble besvart?

Ja – Nei – Uklart

Tips: Datainnsamlingen må være omfattende nok i både bredden (typen observasjoner) og i dybden (graden av observasjoner) om den skal kunne støtte og generere fortolkninger.

- Ble valg av setting for datainnsamlingen begrunnet?
- Går det klart frem hvilke metoder som ble valgt for å samle inn data? For eksempel intervjuer (semistrukturerte dybdeintervjuer, fokusgrupper), feltstudier (deltagende eller ikke-deltagende observasjon), dokumentanalyse, og er det begrunnet hvorfor disse metodene ble valgt?
- Er måten dataene ble samlet inn på beskrevet, for eksempel beskrivelse av intervjuguide?
- Er metoden endret i løpet av studien? I så fall, har forfatterne forklart hvordan og hvorfor?
- Går det klart frem hvilken form dataene har (for eksempel lydopptak, video, notater)?
- Har forskerne diskutert metning av data?

Kommentar:

6. Ble det gjort rede for bakgrunnsforhold som kan ha påvirket fortolkningen av data?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Har forskeren vurdert sin egen rolle, mulig forutinntatthet og påvirkning på:
- utforming av problemstilling
- datainnsamling inkludert utvalgsstrategi og valg av setting
- analyse og hvilke funn som presenteres
- På hvilken måte har forskeren gjort endringer i utforming av studien på bakgrunn av innspill og funn underveis i forskningsprosessen?

Kommentar:

7. Er etiske forhold vurdert?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Er det beskrevet i detalj hvordan forskningen ble forklart til deltagerne for å vurdere om etiske standarder ble opprettholdt?
- Diskuterer forskerne etiske problemstillinger som ble avdekket underveis i studien? Dette kan for eksempel være knyttet til informert samtykke eller fortrolighet, eller håndtering av hvordan deltagerne ble påvirket av det å være med i studien.
- Dersom relevant, ble studien forelagt etisk komité?

Kommentar:

8. Går det klart frem hvordan analysen ble gjennomført? Er fortolkningen av data forståelig, tydelig og rimelig?

Ja – Nei – Uklart

Tips: En vanlig tilnæringsmåte ved analyse av kvalitative data er såkalt innholdsanalyse, hvor mønstre i data blir identifisert og kategorisert.

- Er det gjort rede for hvilken type analyse som er brukt, for eksempel grounded theory, fenomenologisk analyse, etc.?
- Er det gjort rede for hvordan analysen ble gjennomført, for eksempel de ulike trinnene i analysen?
- Ser du en klar sammenheng mellom innsamlede data, for eksempel sitater og kategoriene som forskerne har kommet frem til?
- Er tilstrekkelige data presentert for å underbygge funnene? I hvilken grad er motstridende data tatt med i analysen?

Kommentar:

8. Basert på svarene dine på punkt 1–8 over, mener du at resultatene fra denne studien er til å stole på?

Ja – Nei – Uklart

Del B: Hva er resultatene?

9. Er funnene klart presentert?

Ja – Nei – Uklart

Tips: Kategoriene eller mønstrene som ble identifisert i løpet av analysen kan styrkes ved å se om lignende mønstre blir identifisert gjennom andre kilder. For eksempel ved å diskutere foreløpige slutninger med studieobjektene, be en annen forsker gjennomgå materialet, eller få lignende inntrykk fra andre kilder. Det er sjeldent at forskjellige kilder gir helt like uttrykk. Slike forskjeller bør imidlertid forklares.

- Er det gjort forsøk på å trekke inn andre kilder for å vurdere eller underbygge funnene?
- Er det tilstrekkelig diskusjon om funnene både for og imot forskernes argumenter?
- Har forskerne diskutert funnenes troverdighet (for eksempel triangulering, respondentvalidering, at flere enn en har gjort analysen)?
- Er funnene diskutert opp mot den opprinnelige problemstillingen?

Kommentar:

Del C: Kan resultatene være til hjelp i praksis?

10. Hvor nyttige er funnene fra denne studien?

Tips: Målet med kvalitativ forskning er ikke å sannsynliggjøre at resultatene kan generaliseres til en bredere befolkning. I stedet kan resultatene være overførbare eller gi grunnlag for modeller som kan brukes til å prøve å forstå lignende grupper eller fenomen.

- Har forskerne diskutert studiens bidrag med hensyn til eksisterende kunnskap og forståelse, vurderer de for eksempel funnene opp mot dagens praksis eller relevant forskningsbasert litteratur?
- Har studien avdekket behov for ny forskning?
- Har forskerne diskutert om, og eventuelt hvordan, funnene kan overføres til andre populasjoner eller andre måter forskningen kan brukes på?

Kommentar:

ARTIKKEL

En kvalitativ studie av elevers erfaringer om trivsel i utvidet praksis

Maiken Olsson

maiken.olsson@gmail.com

15.05.98, 4310 Hommersåk

Sosionom

Ansatt ved Gand videregående skole

Master i helsevitenskap ved Universitetet i Stavanger

Referansenummer NSD: 527982

Antall ord: 5115

Antall tegn med mellomrom: 33 399

Antall tabeller: 2

Sammendrag

Studien belyser sammenhengen mellom trivsel og tilrettelagt opplæring, og hvordan dette påvirker elevene. Utvidet praksis er et tilrettelagt opplæringstilbud i videregående skole. Hensikten er å innhente erfaringer og opplevelser fra elever om deres trivsel og utvidet praksis. Det ble gjennomført ti semi-strukturerte intervjuer med elever fra ulike skoler og programområder, og Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering ble brukt i analyseprosessen. Studien avdekker at det har vært en positiv endring for elevene etter de begynte på utvidet praksis, hvor samtlige er positive til skolen og trivselen høy.

Nøkkelord: mental helse, trivsel, utvidet praksis, endring, motivasjon

Abstract

This study sheds light on the connection between well-being and adapted education, and how this affects the pupils. Extended practice is an adapted education in upper secondary school. The purpose is to gather experiences from pupils about their well-being and extended practice. Ten semi-structured interviews were conducted with pupils from different schools and programs, and Malterud's (2017) systematic text condensation was used in the analysis process. The study reveals that there has been a positive change for the pupils after they started on extended practice, where everyone is positive about the school.

Keywords: mental health, well-being, expanded practice, change, motivation

Bakgrunn

Barn og unge tilbringer mange timer på skolebenken hver dag (Helsedirektoratet, 2017). Skolen er en opplæringsarena som har en svært sentral rolle i å utvikle et inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Lærere og miljøarbeidere er sentrale aktører for å fremme barns psykiske helse og trivsel, og å fange opp elever som har det vanskelig eller finner seg i vanskelige livssituasjoner (Rangul, 2017). Opplevelsen av mestring, tilhørighet og læring er med på å styrke selvtilliten og den mentale helsen hos barn og unge. At skolen er med på å bidra til at elever utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for at elevene skal kunne mestre livene sine og for å delta i felleskap og arbeid i samfunnet (Helsedirektoratet, 2017). Elever trenger støtte og gode relasjoner med lærere og medelever der de kan utfordre seg selv. Det er ingen tvil om at læring og helse går hånd i hånd og er to faktorer som gjensidig påvirker hverandre. For å lære trenger man god helse og for å ha god helse må man lære (Naidoo & Wills, 2016).

Forholdet mellom læring og helse er grunnlaget for verdens helseorganisasjon sitt rammeverk for helsefremmende skoler, hvor sosial læring og helse også er innlemmet i læreplanverket for kunnskapsløftet (2017; Naidoo & Wills, 2016). Dette viser igjen ved at det stadig blir satt mer søkelys på psykisk og mental helse i skolen, hvordan man skal tilrettelegge for å fremme psykisk helse i skolen og hvordan forebygge psykiske problemer. Psykisk helse er et tema som har blitt løftet inn i skolehverdagen (Helsedirektoratet, 2017; Klomsten, 2014). Temaet blir mer og mer innlemmet i undervisning, hvor elever skal lære seg å mestre utfordringer knyttet til identitet, selvbylde, samhandling og kunne se viktigheten av å ha fokus på egen psykiske helse (Helsedirektoratet, 2017).

Studien er rettet mot elever i tilrettelagt opplæring, i utdanningstilbudet utvidet praksis. Utvidet praksis er knyttet opp til yrkesfaglige programområder, hvor praktisk arbeid og praksis i bedrift er en viktig del av opplæringen. Målgruppen er elever fra grunnskolen som har store motivasjons- og relasjonsvansker og som har behov for tilrettelegging utover det som kan tilbys i ordinære klasser (Ohna, 2013). Hovedmålet med opplæringen er at elevene går mot kompetansebevis. Et kompetansebevis er dokumentasjon på gjennomført videregående opplæring som ikke kvalifiserer for vitnemål eller fagbrev (Ohna, 2013). Elever kan ha hatt problemer med skolen i flere år, hvor dette går ut over trivselen i skolen (Helsedirektoratet, 2015). Undervisningen blir etter beste evne lagt opp individuelt til hver av elevene, og lagt opp til et slikt nivå at elevene kan kunne mestre det. I tillegg til

undervisningen legges det stor vekt på mestring og emosjonell- og sosial utvikling (Ohna, 2013). Denne studien trekker frem og fremhever elevenes perspektiver om deres skoletilbud og hvilken rolle det spiller i deres trivsel. Følgene problemstilling er:

Hvordan erfarer elever at tilrettelagt opplæring påvirker deres trivsel?

Det finnes lite til ingen forskning på elevers erfaringer av utvidet praksis knyttet til helse i dag. Den forskningen som er gjort i forbindelse med utvidet praksis tidligere, er forankret i spesialpedagogikken og ser på det pedagogiske og læremessige av utdanningstilbudet. Det finnes derimot en ny studie av Vea og Ramvi (2022) som kommer med viktig kunnskap, hvor de har fått positive tilbakemeldinger fra elever som går på spesialskole.

Denne studien ser på utvidet praksis med et helsefaglig perspektiv og hvordan elever opplever at opplæringen påvirker deres mentale helse. Personalet ved utvidet praksis består av lærere og miljøpersonale, der miljøpersonale spiller en nøkkelrolle i det psykososiale miljøet. Utvidet praksis er også et tilbud for de elevene som har utfordringer ved å møte opp på skolen og har mye fravær (Ohna, 2013). Her ønsker man et skoletilbud som inkluderer alle, og kan redusere fravær og frafall fra skolen. Frafall fra skole er et problem, og ved ikke fullført skole øker sjansene for dårlig helse (Ohna, 2013). Ansatte i utvidet praksis arbeider tett på med elevene hele tiden, og har derfor god mulighet til å arbeide helsefremmende kontinuerlig. Ohna (2013) sin sluttrapport fra det treårige prosjektet «Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse» er brukt for informasjon om utvidet praksis, tilbudets utforming og organisering.

Metode

I denne studien blir kvalitativ metode brukt for å få frem deltakernes erfaringer og opplevelser om skoletilbudet utvidet praksis (Malterud, 2017; Malterud, 2002). Som miljøterapeut i utvidet praksis har jeg kjennskap til feltet, og har derfor vært ekstra nøye med å ikke la forforståelsen påvirke studien. Som forsker har jeg forsøkt å stille meg helt nøytral i forhold til forskningsspørsmålet, og valgt de metoder og teknikker som best forenes med studien. Denne studien er vitenskapelig forankret i fenomenologi, hvor man oppnår en forståelse av sosiale fenomener gjennom å studere hvordan mennesker lever livet sitt (Thagaard, 2018). I analysen er Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering blitt brukt.

Utvalg og rekruttering

For å besvare problemstillingen hvordan elever i utvidet praksis trives på skolen ble det gjennomført 10 intervjuer med elever på forskjellige skoler og utdanningsprogram. For å bli med i studien måtte elevene ha gått på utvidet praksis i minst 3 måneder. Kravet om å ha gått på utvidet praksis i minst 3 måneder ble stilt for at elevene skulle ha fått tid til å gjøre seg kjent med skoletilbudet, og derfor ha mer kunnskap og erfaringer som kunne gi gode svar på problemstillingen. Utvalget består av 10 informanter, der datamengden som kom fra disse intervjuene ble vurdert ut ifra et metningspunkt (Thagaard, 2018). Det ble derfor vurdert at ytterligere forståelse ikke ville bli nådd ved et større utvalg (Malterud, 2017). Hele utvalget består av gutter i en alder mellom 16-19 år. Alderen varierer etter hvor langt de er kommet i utdanningsløpet. Utvalget er hentet fra fire forskjellige videregående skoler på sørvestkysten av Norge, der utvalget er nokså likt fordelt på tre ulike utdanningsprogram: bygg- og anlegg, teknikk- og industrifag, og salg, service og reiseliv. Ingen av deltakerne er hentet fra min arbeidsplass. Skoletilbudet utvidet praksis kan være ulikt organisert etter skole og utdanningsprogram, og det ble derfor brukt ulike utdanningsprogram for å øke variasjonen i utvalget.

Før rekrutteringen startet ble det sett på hvilke skoler som hadde utvidet praksis som utdanningstilbud i det aktuelle området, og alle skolene ble notert ned. Gjennom skolenes nettside ble de ulike avdelingslederne funnet, og via samtale på e-post fikk jeg kontaktinfo til kontaktlærere i de ulike klassene. Samtlige lærere ble kontaktet med informasjonsskriv lagt ved. I tre av klassene var det lærer som presenterte prosjektet og i den siste klassen presenterte jeg prosjektet. De som ønsket å stille som deltaker i intervju sa ifra, og det ble avtalt

tidspunkt. Intervjuer med elever i samme klasse ble utført på samme dag med hensyn til Covid-19 restriksjoner.

Datainnsamling

Semi-strukturerte intervju består av flere sentrale spørsmål som kan være med på å utforske problemstillingen, og som gir rom for å gå dypere inn i andre tema enn det jeg som intervjuer har tenkt på. Metoden er mer fleksibel og åpner opp for å gå inn i tema som er viktig for å besvare problemstillingen (Gill et al., 2008). Denne studien har tatt utgangspunkt i semi-strukturerte intervju hvor intervjuguiden tar for seg de ulike temaene, men der det likevel er rom for å stille spørsmål eller ta opp tema utenfor intervjuguiden. Intervjuguiden benyttes som et viktig hjelpemiddel og hjelper meg å stille de spørsmålene som skal belyse forskningsspørsmålene. Intervjuguiden er bygd opp slik at den starter med noen innledende spørsmål som er lette å svare på, som hvor gamle de er, hvilket programområde de går på og hvor lenge de har gått på skolen. Videre tar jeg for meg temaene «tilrettelagt opplæring», «tilhørighet og trivsel» og «mestring og motivasjon», som skal gi en dypere innsikt.

Intervjuene ble gjennomført over en tidsperiode på seks uker. Hensyn til Covid-19 og redusert kontakt førte til at det var dager hvor jeg intervjuet opptil tre personer på samme dag. Det gikk fem dager til intervju, der ti personer ble intervjuet. Det ble gjennomført et pilotintervju først, for å prøve ut intervjuguiden. Det ble gjort justeringer i spørsmålene, der noen spørsmål ble fjernet og andre ble omformulert for å lettere forstås. Intervjuene ble gjennomført på de skolene som elevene gikk på. Grupperom ble reservert av lærer slik at jeg kunne gjennomføre intervjuene uten forstyrrelser. Med hensyn til Covid-19 kunne vi ikke håndhilse og måtte holde to meters avstand. Under intervjuene satt jeg og intervjudeltaker ansikt til ansikt for å kunne ha øyekontakt. Samtalen innledet med å presentere meg selv og å gå gjennom de sentrale punktene i informasjonsskrivet. Det ble avklart hva formålet var, hva lydopptakeren skulle brukes til, hvordan datamaterialet skulle behandles, hva det ville innebære for elevene å delta og at de når som helst kunne trekke seg uten grunn og konsekvenser. Samtykkeskjema ble skrevet under på.

Et mål i intervjuene var å skape en tillitsfull og god atmosfære, der deltakerne kunne åpne seg og gi utfyllende svar (Thagaard, 2018; Malterud, 2003). Intervjuene startet med de samme innledende spørsmålene for å etablere god kontakt og en rolig start. Rekkefølgen på spørsmålene varierte etter hva elevene fortalte, der oppfølgingsspørsmål ble brukt når jeg ønsket mer utfyllende svar. Mason (2018) fremhever at det er viktig å finne en balanse

mellom å lytte og spørre. Elevene må få tid til å svare på spørsmålene uten avbrytelser med nye spørsmål. Lengden på intervjuene varierte mellom 15-30 minutter. Etter en intervjusituasjon kan deltakere sitte igjen med en viss anspenhet eller en tom følelse, der personen har delt personlige og sensitive tema uten å få noe tilbake (Kvale & Brinkmann, 2017). Spørsmålene var derfor lagt opp slik at intervjuet ble avsluttet med mer nøytrale tema. På slutten av hvert intervju fikk deltakerne muligheten til å si noe mer hvis de ønsket, og som de følte ikke ble tatt opp tidligere i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017).

Analyse

Intervjuene ble tatt opp på lyd-opptak og transkribert i sin helhet. Når alt datamaterialet var ferdig transkribert, startet analyseprosessen. Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering er brukt som analysemetode.

I første trinn var målet å bli kjent med hele datamaterialet. Materialet ble lest gjennom flere ganger, hvor jeg fikk skrevet ned noen foreløpige tema som kunne beskrive elevers trivsel i utvidet praksis. Jeg forsøkte å legge forforståelsen til side og stilte meg åpen uten forutinntatte meninger (Malterud, 2017, Malterud, 2002). Datamaterialet ble lagt frem i masterseminar hvor jeg, veileder og medstudenter fikk noen gode diskusjoner rundt betydningen av funnene. Videre ble funnene diskutert mer sammen med veileder, hvor vi diskuterte forskjellige mulige tema. De foreløpige temaene ble i første omgang: «relasjon», «praksis», «små klasser» og «læring».

I andre trinn ble meningsbærende enheter identifisert. Datamaterialet ble lest gjennom linje for linje, og utsagn som belyste problemstillingen ble markert. Teksten ble gjennomgått systematisk og grundig flere ganger for å ikke utelukke viktige utsagn (Malterud, 2017). De foreløpige temaene ble justert og utviklet, og jeg endte opp med tre kodegrupper: «klassemiljø», «arbeidsrettet praksis» og «relasjon». De meningsbærende enhetene ble sortert og systematisert til de ulike kodegruppene.

I tredje trinn ble det utviklet sub-grupper ut ifra kodegruppene og de meningsbærende enhetene. Ulike sub-grupper ble drøftet sammen med veileder for å finne det som best beskrev meningsaspektene av det kodegruppene omfattet (Malterud, 2017). Den første kodegruppen «klassemiljø» fikk sub-gruppene «samhold» og «små klasser». De meningsbærende enhetene ble skrevet om til jeg-form i et kondensat. Kondensatet gjenforteller og setter sammen det som er i den aktuelle subgruppen, med tydelige spor av deltakernes ord og begreper fra de meningsbærende enhetene (Malterud, 2017).

I fjerde trinn besto arbeidet i å rekontekstualisere, å sammenfatte funnene i en analytisk tekst for hver kodegruppe og subgruppe som konkretiserer hovedfunnene (Malterud, 2017). Funn delen er organisert ved egne avsnitt til hver subgruppe, hvor uttrykk fra de meningsbærende enhetene er hentet. Under hele prosessen har jeg vært nøye med å vurdere om resultatene fortsatt gir en gyldig beskrivelse av den sammenhengen de er hentet fra (Malterud, 2017).

Tabell 1. Eksempel på analyseprosess

Kategori: Klassemiljø i mindre grupper			
Meningsbærende enheter	Kodegruppe	Subgruppe	Kondensat
<p>Føler at alle kan si noe uten at det er flaut, og det er ikke så mange andre som følger med. Det er liksom... Det er mye tryggere, for det er ikke så mange som ser på deg.</p> <p>Jeg trives så godt jeg kan trives.</p> <p>Det er den beste skolen jeg har gått på så langt.</p>	Klassemiljø	Samhold	<p>Jeg trives så godt jeg kan trives. Jeg føler at alle kan si noe uten at det er flaut, det er ikke så mange andre som følger med. Det er mye tryggere fordi det er ikke så mange som ser på deg. Det er den beste skolen jeg har gått på så langt.</p>

Forskningsetikk

Søknad til Norsk Senter for Forschungsdata (NSD) ble sendt inn før oppstart av datainnsamling. Studien trengte ikke å søke godkjenning fra Regional Etisk Komite (REK) da den ikke skulle skaffe ny kunnskap om helse eller sykdom. Alle deltakere fikk informasjonsskriv som ga informasjon om studien, hva det ville innebære å delta og informasjon om taushetsplikt og konfidensialitet. Det ble innhentet informert samtykke som deltakerne skrev under på. Lyddopptak ble lagt over på en kryptert minnepenn og oppbevart i et låst skap, frem til det ble transkribert og slettet. Transkribert materiale ble anonymisert med nummer, og alt konfidensielt materiale ble oppbevart innelåst i et skap.

Funn

Flere av elevene hadde en opplevd endring fra ungdomsskole til tilrettelagt opplæring i videregående skole. Viktige aspekter som gikk igjen var trygghet i små klasser, det store fokuset på praktisk arbeid, og personalets rolle for deres trivsel.

Tabell 2. Oversikt over funn

Hovedtema	Positiv endring		
Tema	Klassemiljø i mindre grupper	Erfaringer med praktisk arbeid	Relasjoner med voksne på skolen
Undertema	Samhold Små klasser	Motivasjon Mestring	Personalets rolle Å bli sett

Positiv endring

Temaet «endring» var gjennomgående gjennom alle de tre kategoriene og fremsto etter hvert som et hovedtema. Gjennom intervjuer med deltakerne ble det tydelig at det var en opplevd endring hos samtlige i forhold til skolehverdagen etter at de begynte på utvidet praksis. Under intervjuene uttrykte flere at skole tidligere har vært knyttet til press og stress, vanskelige teoritimer og en stor klasse preget av mye uro. Etter elevene begynte på utvidet praksis ble de mer positive til skole. Utsagn som: «Det er den beste skolen jeg har gått på så langt» og «Før hatet jeg skolen... Nå synes jeg skolen er kjekt» var repeterende og understrekte en tydelig positiv holdning til det tilrettelagte skoletilbudet. Ordet «kjekt» var gjentakende hos flere og ble brukt flittig, noe som tyder på at deltakerne trives i skolen.

Klassemiljø i mindre grupper

Samhold

Elever trakk frem at klassemiljøet i tilrettelagt opplæring på videregående skole var annerledes enn hva de hadde opplevd før. Samtlige elever uttrykte at de hadde det bra på skolen i utvidet praksis, der de hadde god kontakt med både lærere, miljøpersonale og medelever. Flere syntes at skolen var en kjekk plass å være og der de forsto hverandre. En elev uttrykte det slik: «alle i klassen sliter litt med forskjellige ting, og da føler jeg at det gjør det lettere for alle å respektere hverandre». Noen trakk frem at samarbeidet ble lettere når

klassen var så sammensveiset. Medelever hjalp hverandre og var interessert i hvordan andre hadde det. «Føler at alle kan si noe uten at det er flaut, og det er ikke så mange andre som følger med. Det er liksom... Det er mye tryggere, for det er ikke så mange som ser på deg» sa en av elevene. Elevene sa de hadde det bra på skolen, hvorav en sa det var den beste skolen.

Små klasser

Siden utvidet praksis er organisert i små grupper mente flere av elevene at det var lettere å få god kontakt og at de fleste gikk godt sammen. En av elevene uttrykte i denne sammenheng at han likte mindre klasser for: «Det er bedre for da er det ikke så mange folk, alt blir mye enklere med mindre folk». Flere trakk frem at det var fint å gå i en liten klasse, og at det var roligere enn å gå i ordinær klasse. En av elevene gikk fra å være i en klasse med over 20 elever til en klasse med 8 elever: «Det er mye lettere å lære i liten klasse».

Erfaringer med praktisk arbeid

Motivasjon

Samtlige elever var fornøyde med den store mengden praksis i skolen. De syntes det var kjekt og ga de motivasjon for å fortsette. En elev fortalte det slik: «Jeg har hatt lite motivasjon før, det var jo derfor jeg ikke gjorde lekser og prøver. Hadde mye fravær også. Når jeg begynte her har jeg funnet ut hva jeg vil, noe jeg har lyst til å gjøre». Flere trakk frem at teori og det å sitte i et klasserom opplevdes som vanskelig. I praksis ble skolen mer yrkesrettet, hvor de fikk prøve ut forskjellige arbeidsoppgaver og yrker. Elevene i utvidet praksis fant sin vei gjennom praktisk arbeid, og var motiverte for å komme ut i jobb.

Mestring

Flere av elevene mente at de fikk bedre tid til å lære, hvor klasserommet var en plass med arbeidsro og der alle elevene opplevde at de trygt kunne snakke. En av elevene sa det slik: «Jeg får god tid til de tingene jeg ikke får til. Lærerne forventer ikke at jeg skal klare det med en gang». Elevene uttrykte at praksisdagene opplevdes som de kjekkeste dagene og der flere følte at de fikk noe til. Noen elever opplevde at de fikk det til, men at de ikke fikk en mestringsfølelse eller at de ikke klarte det helt perfekt. En elev formulerte seg slik: «Kjenner ikke alltid mestring. Men etter litt tid får jeg det jo til».

Relasjoner med voksne på skolen

Personalets rolle

Elevene uttrykte stor begeistring over lærerne og miljøpersonale: «De er alltid tilstede, og siden det er flere enn en har du alltid noen å snakke med... Og det hjelper veldig hvis du ikke har det så bra en dag». Flere mente at det var et godt samhold mellom elevene og de voksne, der de voksne alltid var til stede for å hjelpe og snakke. I tillegg mente elevene at de voksne lagte et godt miljø i klassen, hvor de kunne oppleves som en del av gjengen. En av elevene trakk frem hvor trygt det var å ha voksne til stede: «Lærerne spør mye om vi trenger hjelp og kommer alltid når vi spør. Det er trygt å spør dem».

Å bli sett

Noen av elevene trakk frem at de hele tiden fikk tilbakemeldinger fra de voksne, noe de ikke alltid har fått. Flere mente at de nå ble sett og noen brydde seg om dem, hvor en av elevene sa: «Føler at andre ikke helt har sitt meg før. Da har jeg bare sittet bak i klasserommet uten at noen bryr seg om meg. Nå bryr de seg faktisk». Elevene uttrykte at det var kjekt med voksne som brydde seg, de hadde noen som så dem og elevene hadde noen de kunne henvende seg til. En av elevene dro frem at han ikke helt visste hva lærerne eksakt gjorde: «Vet ikke egentlig ikke helt hva de gjør... Men de har vertfall alltid troen på oss».

Diskusjon

Hensikten med denne studien var å se på hvordan skoletilbudet utvidet praksis påvirker elevers mentale helse. Studien løfter elevenes stemme ved å få frem deres erfaringer og opplevelser rundt utvidet praksis, og hvordan det påvirker deres følelse av tilhørighet, mestring og motivasjon. Problemstillingen var: Hvordan erfarer elever at tilrettelagt opplæring påvirker deres trivsel?

Positiv endring

I denne studien var hovedtemaet positiv endring. Endring er ofte et resultat av forandring, som i denne sammenhengen er forandring fra ordinær klasse til tilrettelagt opplæring. Tilrettelagt opplæring gir elever mulighet til å utvikles, gjennom gode relasjoner, tilhørighet, mestring og motivasjon. Dette bygger på empowermentbegrepet, der elevene får kontroll over sin egen situasjon og tar utgangspunkt i deres ressurser og muligheter (Walseth & Malterud, 2004; Amundsen, 2019; Rapaport, 1981). Empowerment i skolen skjer gjennom støtte og anerkjennelse, å se hver elev, bygge gode relasjoner, og å gi tid til mestring. Disse aspektene er viktige for endring og utvikling, og for å fremme god psykisk helse. Dette støttes blant annet av studien til Veia og Ramvi (2022) om elevers erfaringer fra spesialskole.

Klassemiljø i mindre grupper

Et inkluderende fellesskap er grunnleggende for at elever skal kunne fremme god mental helse og trivsel (Helsedirektoratet, 2017, Helsedirektoratet, 2015). I mindre klasser er det lettere å få et godt samhold og som føles trygt, hvor trygghet er en viktig faktor for en sunn videre utvikling. Deltakerne påpeker at man får en langt bedre kontakt i mindre klasser og at i utvidet praksis går man med mer «likesinnede». Samtlige av deltakerne har hatt en dårlig opplevelse av skole tidligere, fulgt av mobbing og en opplevelse av å ikke høre til. En av de flere tingene som er felles i historiene til deltakerne, er opplevelsen av tilhørighet etter at de begynte i utvidet praksis. Tilhørighet handler om å være en del av et fellesskap, at man har en plass å høre til. Et trygt og inkluderende klassemiljø hvor det er rom for å være seg selv er en grunnsten i utviklingen av god mental helse (Tavngvald-Pedersen & Bongaardt, 2011; Tangen, 2012). Basert på utsagnene til deltakerne ser man en sammenheng mellom opplevd tilhørighet og deres motivasjon og mestring på skolen. Dette støtter seg på tidligere litteratur fra Danielsen og Tjomsland (2013), som viser til at elever som opplever trivsel og tilhørighet til skolen er mer motiverte, yter større innsats og er mer utholdende og engasjerte på skolen, sammenlignet med elever som føler mindre tilhørighet til skolen.

Erfaringer med praktisk arbeid

En viktig del ved god mental helse er å jobbe med noe som gir mening for oss, noe som motiverer og gir mestring (Falck-Rytter, 2006; Helsedirektoratet, 2017). Flere av deltakerne forteller om hvordan de har funnet motivasjon til å fullføre skolen, noen fordi de synes det er kjekt på skolen og andre fordi de har funnet ut hva de ønsker å jobbe med. Flere av deltakerne forteller også at de praktiske fagene som er nært knyttet opp mot yrkeslivet gir en høyere grad av tilfredsstillelse, hvor de opplever at de kan arbeide med ting de føler de får til. Å mestre oppgaver på skolen kan ha en klart positiv påvirkning på den psykiske helsen, hvor man kan få mer energi, arbeidsglede og motivasjon (Helsedirektoratet, 2017). I motsetning til overvekten av deltakerne som uttrykte opplevd mestringsfølelse, var det noen få som var usikre om de hadde opplevd mestring. De uttrykte at de vanligvis fikk ting til, men at de ikke kjente mestringsfølelsen. Man kan stille seg spørsmål om hvorfor elever som sier at de får til oppgaver, likevel ikke kjenner på mestring. Kan det komme av for enkle oppgaver, for høye krav til seg selv, liten tro på seg selv eller å revis med skolegang der de ikke får det til? Fag og oppgaver i skolen må bli lagt på et slikt nivå at elevene kan oppleve mestring, og gjennom positive tilbakemeldinger støtter man opp rundt eleven og elevens innsats. Mestring styrker

selvfølelse og gir motivasjon for videre arbeid (Helsedirektoratet, 2017; Fugelli & Ingstad, 2016). I skolen kan man fremme trivsel og mental helse ved å sikre inkludering for alle og at ingen sitter med en dårlig opplevelse av seg selv og egen innsats.

Relasjoner med voksne på skolen

Skolen er en viktig plass for elevers utvikling og trivsel, hvor lærere og miljøarbeidere har en god posisjon til å arbeide helsefremmende (Naidoo & Wills, 2016; Helsedirektoratet, 2015). Særlig i utvidet praksis hvor det er økt personale og mindre elevtall, er dette en unik mulighet for å arbeide helsefremmende. Samtlige deltakere trekker frem personalets viktige rolle for deres trivsel i skolen. Lærere har ansvar for det pedagogiske, mens miljøpersonalets jobb er å bygge gode relasjoner, hvor tre viktige områder er tilgjengelighet, trygghet og trivsel.

Miljøpersonale skal sikre at elever får en god og trygg skolehverdag. Positiv ungdomsutvikling er en teori som understøtter viktigheten av å fremheve elevers muligheter og trivsel gjennom utvikling (Dimitrova & Wiium, 2021; Geldhof et. al., 2015). Positiv ungdomsutvikling ser på hvilke ressurser som kan utvikles, fremfor problemer som må håndteres (Dimitrova & Wiium, 2021). Studien til Vea og Ramvi (2022) viser blant annet til hvordan flere elever anser seg selv som «problembarn». Gjennom utsagn fra deltakerne i denne studien og andre studier kan det se ut til at elever med lav motivasjon og lite engasjement oppleves som «problembarn» (Vea & Ramvi, 2022; Dimitrova & Wiim, 2021). Fremfor å sette merkelapper på elever, må man arbeide med å bygge gode relasjoner og styrke opp om elevenes ferdigheter, og fremme trivsel og mental helse.

Metodologiske betraktninger

Utvalget i studien er hentet fra ulike skoler og ulike programområder. Det er likevel en svakhet at utvalget representerer et konkret område i Norge. Jeg ønsket en lik fordeling av gutter og jenter i studien, men fikk bare gutter. Jenter er gjerne opptatt av andre ting enn gutter, og kunne derfor gitt flere og mer nyanserte svar. Studien belyser elevenes erfaringer og opplevelser, og det er en styrke at elevenes egne stemmer får plass. Ved å intervjuer den gruppen det gjelder får man ikke noe objektivitet, og man kan ikke regne studien som representativ. For å sette studien i et større bilde kunne det ha vært interessant å intervjuer foreldre, lærere og miljøpersonale for å utvide kunnskapen rundt viktigheten av tilrettelagte utdanningsprogram og dets betydning for elevers trivsel.

Konklusjon

Formålet med denne studien var å se hvordan elevers mentale helse blir påvirket av å gå i det tilrettelagte opplæringstilbudet utvidet praksis. Å inkludere elever i studier som omhandler dem selv er viktig for å sette elevenes stemme i søkelyset. Denne studien kan ikke si om resultatene er representative eller generaliserbare i store sammenhenger, men den sier noe om en tendens i den aktuelle målgruppen. Studien viser at elever i utvidet praksis opplever en positiv endring fra ordinær opplæring til tilrettelagt opplæring i utvidet praksis. Elevene har et positivt syn på skolen, hvor de opplever tilhørighet i et godt klassemiljø, mestring og motivasjon, og trygge relasjoner med voksne som bryr seg. På bakgrunn av disse funnene kan man anta at opplæring i utvidet praksis er helsefremmende, og fremmer trivsel og god mental helse hos elever. For å utvikle denne kunnskapen videre bør foresatte og miljøpersonale inkluderes i studier.

Referanser

- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet: Et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I: R. J. Krumsvik, R. Säljö (Red.). *Praktisk pedagogisk utdanning – en antologi*. Fagbokforlaget.
- Dimitrova, R. & Wiium, N. (2021). *Handbook of Positive Youth Development: Advancing the Next Generation of Research, Policy and Practice in Global Contexts*. I: R. Dimitrova & N. Wiium (Red.). *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_1
- Ellingsen, S. & Drageset, S. (2008). Kvalitativ forskning i sykepleieforskning – en introduksjon og oversikt. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 10, 23-38.
- Falck-Rytter, N. (2006). Psykisk helsearbeid i videregående skole. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 3(4), 352-361. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2006-04->
- Fugelli, P. & Ingstad, B. (2016). *Helse på norsk* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S., Walsh, K. J., Lerner, J. V. & Lerner R. M. (2015). The Five Cs model of positive youth development. I: E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner, & R. M. Lerner (Red.). *Promoting positive youth development. Lessons from the 4-H study*, 161-186. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_9
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204, 291-29. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Helsedirektoratet. (2015, juni). Trivsel i skolen. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-

[e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsebibliotek.no/helsebibliotek/157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)

Helsedirektoratet. (2017, 11. juli). Betydningen av psykisk helse i skolen.

<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>

Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse – inn på timeplanen! *Bedre skole*, 1, 10-14.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202014.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning - forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, 122(25), 2468-2472.

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget.

Malterud, K. M. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4 utg.). Universitetsforlaget AS.

Mason, J. (2018). *Qualitative Researching* (3. utg.). Sage.

Naidoo, J. & Wills, J. (2016). *Foundations for Health Promotion* (4. utg.). Elsevier Ltd.

Ohna, S., E. (2013). *Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse*. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/226817/Rapport_38.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rangul, I. V. (2017, 12.12). På denne skolen er antallet miljøterapeuter og miljøarbeidere doblet. Fagbladet. <https://fagbladet.no/nyheter/pa-denne-skolen-er-antallet-miljoterapeuter-og-miljoarbeidere-doblet-6.91.501590.d89648353b>

- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1–25.
<https://doi.org/10.1007/BF00896357>
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I: E. Befring & R. Tangen (Red).
Spesialpedagogikk. Kap. 7, s. 151–167. Cappelen Damm Akademisk.
- Tangvald-Pedersen, O., & Bongaardt, R. (2011). Tid og tilhørighet: Opplevelsen av god psykisk helse og dens implikasjoner for godt psykisk helsearbeid. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(2), 100-107.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).
Vigemostad & Bjørke AS.
- Vea, M. O. & Ramvi, E. (2022). «Problembarn» – erfaringer fra elever som har gått på spesialskole. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-mobbing/problembarn-erfaringer-fra-elever-som-har-gatt-pa-spesialskole/309646>