

«Nå er jeg som alle andre elever»

*En kvalitativ studie av JegEr Ung som alternativ
opplæringsarena*

MARTINE HAVNES

Antall ord: 23082

VEILEDERE

Migle Helmersen & Eirik Abildsnes

Universitetet i Agder, 2022- 2023

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for ernæring og folkehelse



Forord

Gjennom utdanningen har jeg fått en dypere forståelse for det brede folkehelseperspektivet. Folkehelse handler om mye mer enn fysisk aktivitet og ernæring. Utdanningssektoren har både gjennom studie og i politiske føringer blitt fremmet som en viktig arena for å fremme helse. I løpet av studiet har jeg hatt praksisperiode i en barneskole. Det som møtte meg i klasserommet overasket meg. Det var mange ulike behov. Det var for eksempel en elev som knapt snakket norsk, en elev som hadde hørselsutfordringer og flere elever med lese- og skrivevansker. I tillegg var det tre elever som kun delvis fulgte vanlig undervisning. Disse tre elevene hadde såpass store atferdsproblemer at det var vanskelig både for elevene og læreren at de var i klasserommet. De kunne forstyrre undervisningen ved å for eksempel hyle eller brått reise seg. Det observerte jeg fra sidelinjen flere ganger. Ettersom elevene forstyrret både andre elever og læreren tilbrakte de store deler av skolehverdagen på grupperom med en assistent. Ifølge læreren var det lite faglig innhold i undervisningstilbudet på grupperommet. Fra observasjon under praksisperioden erfarte jeg hvor mange ulike behov læreren må håndtere i en og samme klasse. Jeg fikk også selv kjenne på denne problemstillingen da jeg prøvde meg i lærerrollen. Det var ikke enkelt å lage et godt undervisningstilbud som tilfredsstilte de ulike behovene. Dette var en helt alminnelig skoleklasse. Det viser hvor krevende en skolehverdag kan være både for lærere og elever.

Jeg vil takke mine veiledere Miple Helmersen og Eirik Abildsnes for veiledning, råd og støtte gjennom prosessen. I tillegg vil jeg takke deltakerne som har stilt opp til intervjuer og har delt sine erfaringer.

Sammendrag

Skolen er en viktig arena for å fremme helse blant barn. Skolen skal utvikle elevenes sosiale og faglige ferdigheter, og forberede elevene til voksenlivet. Elever som ikke mestrer ordinær undervisning, kan ha behov for tilpasset opplæring. En form for tilpasset opplæring er alternative opplæringsarenaer. Jegersberg Gård har et slikt tilbud kalt JegEr Ung. Hensikten til JegEr Ung er å tilbakeføre elevene til ordinær undervisning. Konsekvensene av at elever ikke får et undervisningstilbud de mestrer, kan være frafall, som igjen kan føre til dårlig helse.

JegEr Ung kan være et alternativt tiltak for elever som ikke mestrer ordinær undervisning. Studiens formål er å undersøke hvordan elevene erfarer å delta i JegEr Ung. Det vil bidra til ny innsikt om tiltaket. Kunnskapen kan være viktig for å videreutvikle tilbudet. I tillegg kan lignende tiltak som for eksempel Inn på tunet få inspirasjon til sine tiltak. Studiens problemstilling er «*På hvilken måte bidrar JegEr ung til at elevene mestrer skolehverdagen?*»

En kvalitativ intervjustudie som inneholdt ni dybdeintervjuer, ble gjennomført. Utvalget bestod av tre elever, tre foresatte, to lærere og en assistent. Datamaterialet ble analysert med Braun og Clarke (2006) tematiske analyse.

Før JegEr Ung ble elevenes skolehverdag beskrevet med utenforskap, stigmatisering og lite struktur. JegEr Ung bidro til at elevene mestret skolehverdagen og styrket opplevelse av sammenheng (OAS). Stayerevne, sosial mestring, samt gårdens og skolens samarbeid om ulike tilpasninger var sentrale faktorer for denne prosessen. Elevene utviklet flere motstandsressurser som kunnskap og sosial støtte.

Nøkkelord: Kvalitativ studie, dybdeintervju, alternativ opplæringsarena, skole, mestring, gård, barn.

Summary

The school is an important arena for promoting health among children. Development of social and academic skills, as well as preparing the students for their adult life, are key responsibilities in the school. The school is unable to offer everyone appropriate education, which may cause school dropouts and poor health. Therefore, adapted education arenas can be important for some students. Jegersberg Gård offer JegErUng, which is an alternative education arena. The goal of JegEr Ung is to bring back the students to ordinary school education.

JegEr Ung can be an alternative for students who do not master ordinary education. The purpose of the study is to investigate how students experience participating in JegEr Ung. This will contribute to new insights about JegEr Ung. The knowledge can be valuable when Jegersberg Gård develops the offer further. In addition, similar education arenas like Inn på turet can get inspiration for their initiatives. The problem statement is, "How does JegEr Ung contribute to students mastering everyday school life?", is investigated.

A qualitative interview study containing nine in-depth interviews were conducted. The selection consisted of three students, three parents, two teachers and one assistant. The data was analyzed with Braun og Clarke (2006) thematic analysis.

Before JegEr Ung, the everyday school life of the students consisted of outsidership, stigmatization and poor structure. JegEr Ung increased the students sense of coherence and contributed such that they mastered their everyday school life better. Development of stayer attitude, social mastery and the cooperation between the farm and the school on various adaptations were key factors for this achievement. The students developed several resistance resources like social knowledge and social support.

Keywords: Qualitative study, in-depth interview, alternative education arena, school, mastery, farm, children.

Innhold

1.0 Introduksjon	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Tidligere forskning	10
1.2.1 Helsefremming i skolen	10
1.2.2 Gården som alternativ opplæringsarena	12
1.3 Formål	13
1.4 Problemstilling	13
2.0 Teori	15
2.1 Teoriens relevans for studien	15
2.2 Salutogenese	15
2.2.1 Begripelighet	15
2.2.2 Håndterbarhet	16
2.2.3 Meningsfullhet	16
2.2.4 Motstandsressurser	16
3.0 Metode	19
3.1 Jegersberg Gård	19
3.2 JegEr Ung	19
3.2.1 Tid	19
3.2.2 Fellesskap	19
3.2.3 Mentorering	20
3.2.4 Kvalifisering	20
3.3 Vitenskapelig ståsted	20
3.3.1 Fenomenologi	20
3.3.2 Hermeneutikk	20
3.3 Kvalitativ forskningsmetode	21
3.3.1 Intervju	21
3.3.2 Intervjuguide	22
3.3.4 Utvalg	23
3.4.1 Fase 1	23
3.4.2 Fase 2	24
3.4.3 Fase 3	24
3.4.4 Fase 4	24
3.4.5 Fase 5	24
4.0 Ethiske overveielser	26

4.1 Godkjenninger.....	26
4.2 Sårbarhetsprinsippet.....	26
4.3 Anonymisering.....	26
5.0 Resultater.....	27
5.1 Elevenes skolehverdag før deltakelse i JegEr Ung.....	27
5.1.1 Stigma.....	27
5.1.2 Utenfor fellesskapet.....	29
5.1.3 Jeg er ikke som de andre.....	29
5.1.4 Sosiale utfordringer.....	30
5.1.5 Lite opplevd struktur.....	32
5.2 Elevenes skolehverdag etter deltakelse i JegEr Ung.....	32
5.2.1 Sosial mestring.....	32
5.2.2 Stayerevne.....	33
5.2.3 Tilpasning.....	34
5.2.4 Mentorordning.....	37
5.3 Oppsummering av funn.....	41
6.0 Metodediskusjon.....	42
6.1 Metodiske styrker.....	42
6.2 Metodiske svakheter.....	43
6.3 Reliabilitet.....	44
6.4 Troverdighet.....	44
6.5 Overførbarhet.....	45
7.0 Diskusjon av funn.....	46
7.1 Før deltakelse i JegEr Ung.....	46
7.1.1 Stigma.....	46
7.1.2 Utenfor felleskapet.....	46
7.1.3 Jeg er ikke som de andre.....	47
7.1.4 Sosiale utfordringer.....	47
7.1.5 Lite opplevd struktur.....	47
7.2 Etter deltakelse i JegEr Ung.....	48
7.2.1 Sosial mestring.....	48
7.2.2 Stayerevne.....	49
7.2.3 Tilpasning.....	49
7.2.4 Mentorordning.....	51
7.3 Implikasjoner for praksis.....	52

7.3.2 Praktiske arbeidsoppgaver.....	53
7.3.3 Mentorordning.....	53
7.3.4 Samarbeid gård- skole.....	54
7.3.5 Utvikling av sosial kompetanse.....	54
7.4 Implikasjoner for videre forskning.....	55
8.0 Konklusjon	56
9.0 Referanseliste	57
10.0 Vedlegg	62
Vedlegg 1 FEK.....	62
Vedlegg 2 NSD	63
Vedlegg 3 Intervjuguide lærere.....	64
Vedlegg 4 Intervjuguide elever.....	65
Vedlegg 5 intervjuguide foresatte	66
Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema foresatte.....	67
Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærere.....	70
Vedlegg 8: Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever.....	73
Vedlegg 9: Analyse av datamaterialet.....	76

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Norge har tre nasjonale mål for folkehelsearbeidet. Målene er flere leveår, bedre leveår samt redusere sosiale helseforskjeller (Meld. St. 34 (2012–2013)). Helse skapes i stor grad utenfor helsesektoren (Klepp & Aasheim, 2010; Mæland, 2016). Dermed er en tverrsektoriell tilnærming viktig i folkehelsearbeidet (Synnevåg et al., 2018). Helse skapes der mennesker lever sine liv (World Health Organization, 1986). Arbeidsplassen, skole og fritidsaktiviteter er eksempler på sentrale arenaer for å fremme helse (Mæland, 2016, s. 133).

For barn og unge vil skolen være en viktig helsefremmende arena, ettersom den er en stor del av deres hverdag (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019). SFO- ordningen, og det faktum at nesten alle deltar i videregående opplæring, har bidratt til at barn og unge tilbringer mer tid i skolen enn tidligere (Drugli & Nordahl, 2013). Dermed har skolens innflytelse fått en større betydning for barn og unge. Det tilrettelegges for at alle barn skal ha mulighet til å ta utdanning ved å tilby gratis grunnskole (Utdanning.no, 2022). Alle barn skal ha mulighet til skolegang uavhengig av bakgrunn, kjønn, sosiale- og faglige ferdigheter (Meld. St. 19 (2014–2015), 2014). Gjennom skolegangen skal elevene tilegne seg både sosial og faglig kunnskap. I tillegg skal skolegang gjøre elevene i stand til å mestre eget liv og delta i samfunnet (Opplæringslova – oppl 1998). Elevene som lykkes i skolen, får med seg trygghet, selvtillit og nødvendig kunnskap inn i voksenlivet (Mæland, 2021, s. 198).

Skolen er også en viktig arena for å forebygge utenforskap i samfunnet (Regjeringen, u.å.).

Skolegang kan ses på som et universelt tiltak for å fremme helse blant barn og unge (Regjeringen, 2010). Til tross for at skolen skal være en arena for alle, er det ikke alle elever som finner seg til rette i ordinær opplæring. Goldblatt et al. (2023) understreker at den universelle tilnærmingen til helsefremming i skolen, ofte ikke når de mest sårbare elevene. For å sikre at også de sårbare elevene får et godt undervisningstilbud vil tidlig innsats være sentralt. Det innebærer at elevenes skoleutfordringer håndteres så tidlig som mulig. Ettersom det universelle skoletilbudet ikke passer alle, kan det være behov for selektive tiltak (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019).

I Kristiansand har 1126 elever i grunnskolen spesialundervisning av totalt 14251 elever i skoleåret 2022- 2023 (Utdanningsdirektoratet, u.å.). For disse elevene kan det være nødvendig med individuelt tilpasset opplæring. Dersom skolens undervisningstilbud ikke fungerer, kan

alternative opplæringsarenaer være nyttig (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ved å bruke alternative opplæringsarenaer stilles det flere krav til skolen og tilbudet eleven deltar i (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et viktig krav er at alternative opplæringsarenaer kun skal benyttes dersom der til elevens beste. I tillegg skal undervisningsopplegget som benyttes være i henhold til læreplanverket for kunnskapsløftet, samt utføres av personer med relevant kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skole- og gruppetilhørighet står også sentralt. Selv om elevene utfører deler av undervisningen på en annen arena skal eleven fremdeles kjenne på tilhørighet til sin skole og klasse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed stilles det store krav til lærerne som må lage og holde undervisning som passer for alle, og samtidig arbeide med felleskap og tilhørighet i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Bruk av alternative opplæringsarenaer som et supplement til klasseromsundervisning kan være positivt. I alternative opplæringsarenaer kan for eksempel elevene sette klasseromsundervisning ut i praksis (Frøyland, 2010, s. 132). En annen fordel er at faglig engasjement, interesse og motivasjon kan øke når elevene deltar i undervisning utenfor klasserommet (Frøyland, 2010, s. 132). Undervisning i alternative opplæringsarenaer vil også føre til mer fysisk aktivitet, da elevene må forflytte seg fra klasserommet til den aktuelle arenaen (Frøyland, 2010, s. 133). I tillegg kan alternative opplæringsarenaer gi lærerne inspirasjon, avlastning og støtte fra mennesker med en annen kompetanse (Frøyland, 2010, s. 133- 134).

I Kristiansand kommune er det fire alternative opplæringsarenaer: Mobilt team avdeling Dyreparken, Kirkens Ungdomsprosjekt (KUP), Repstad gård og JegEr Ung (Jegersberg Gård, 2022a; Kristiansand kommune, 2022). Fellesnevnerne for tilbudene er fokus på praktisk arbeid, friluftsliv, mestring og fellesskap (Jegersberg Gård, 2022b; kirkens ungdomsprosjekt, 2022; Kristiansand kommune, 2022). JegEr Ung skiller seg fra disse opplæringsarenaene da det er basert på en italiensk modell bestående av de fire elementene: tid, mentorering, fellesskap og kvalifisering (Jegersberg Gård, 2022b). I tillegg er tiltaket annerledes ved at elevene arbeider sammen med voksne beboere som er i et rehabiliteringsløp for rus. I tiltaket får elevene utføre praktiske arbeidsoppgaver som matlaging, stell av dyr og ulike oppgaver innen bygg og anlegg. Arbeidsoppgavene gjennomføres i team bestående av mentorer, elever og beboere.

Konsekvensene av at barn ikke får riktig tilpasning i skolen kan være ungt utenforskap og frafall. Ungt utenforskap kan defineres som å være utenfor et eller flere rom. Sosiale fellesskap

og skolegang er eksempler på slike rom (Waldahl & Olesen, 2022). Frafall er en av de største utfordringene i den norske skolen (Utdanningsforbundet, 2017). Elevene som faller ut av skolen vil ha dårligere forutsetninger for å klare seg videre i livet. For eksempel vil elever som ikke fullfører videregående skole ha større sannsynlighet for å bedrive kriminalitet, bruke rusmidler, samt arbeidsledighet (Mæland, 2016, s. 198). I 2020 bestod antall Not in Education, Employment or Training (NEET) av 110 000 personer i Norge (Fedoryshyn, 2020). I Norge består over halvparten av NEET- gruppen av unge som ikke har fullført videregående opplæring. Den norske NEET- gruppen har dårligere psykisk helse enn andre europeiske NEET- grupper (Goldblatt et al., 2023, s. 20). Under pandemien i 2020 ble det ytterligere understreket at deltakelse i arbeidslivet og sosial tilhørighet er essensielt for god helse (Meld. St. 32 (2020–2021), 2020). Regjeringen har en målsetting om å skape et samfunn med muligheter for alle. Dette er ifølge regjeringen et samfunn hvor alle som ønsker deltar i arbeidslivet, og et samfunn hvor ingen er utenfor (Meld. St. 32 (2020–2021), 2020). Det vil dermed være viktig å tilby undervisning som passer for alle, for å forebygge frafall.

1.2 Tidligere forskning

1.2.1 Helsefremming i skolen

Helsefremmende arbeid kan defineres som prosessen ved å sette mennesker i stand til å øke kontrollen over egen helse, samt forbedre den (WHO, 2012). Helsefremmende arbeid er ikke helsesektorens ansvar alene. Helse skapes i stor grad utenfor helsesektoren. Dermed er det nødvendig med en tverrsektoriell tilnærming for å fremme helse i befolkningen (Synnevåg et al., 2018). Sektorene utenfor helsesektoren må bidra i det helsefremmende arbeidet.

Utdanningssektoren er en av de viktigste arenaene for å fremme helse blant barn og unge (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019; Prop. 121 S (2018–2019), 2018). Helsefremming i skolen er ikke et nytt fenomen. I 1991 lanserte Europakommisjonen, WHO Regional Office for Europe og Europarådet nettverket; *European Network of Health Promoting Schools*. Formålet med nettverket var å skape helsefremmende skoler. Dette skulle oppnås ved å implementere det helsefremmende perspektivet i alle skolens områder. Dette skulle gjøres ved å fremme helse gjennom pensum, introdusere skolene for helsefremmende praksis, forbedre arbeidsforhold, samt skape bedre relasjoner i skolen og i skolens nærområder (Barnekow R.V & Rivett, 2000).

Forskning om helsefremmende skoler

De senere årene er det forsket på hvilke faktorer som virker helsefremmende i skolen. I perioden 2010 til 2011 utførte Nielsen et al. (2015) en kvantitativ studie av intervensjonen *Up*. Intervensjonen bestod av fire elementer: aktiviteter for barn, utvikling av ansattes kompetanse, foreldres engasjement, og initiativer i skolens hverdag. *Up* ble utført i to danske skoler. Utvalget bestod av elever i alderen 11 til 15 år. Elevene fikk tilpasset utdanningsmateriale etter sin alder, slik at det kunne implementeres i lærerplanen. Sosial- og emosjonell kompetanse ble målt før og etter intervensjonen. Hensikten var å redusere sosiale ulikheter i elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Nielsen et al. (2015) beskriver sosial og emosjonell kompetanse som en viktig ressurs i hverdagen. Denne ressursen innebærer selvstendighet, evnen til å påvirke hverdagen og ta del i samfunnet (Nielsen et al., 2015, s. 340). Intervensjonen førte til en økning i elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse.

Kimber et al. (2008) utførte en randomisert kontrollstudie om temaet sosial og emosjonell kompetanse i skolen. I skoleåret 2000/ 2001 til skoleåret 2004/ 2005 ble programmet sosial og emosjonell trening (SET- programmet) utført i Sverige. SET- programmet omhandlet elevenes selvkontroll, sosiale kompetanse, motivasjon, selvbevissthet og empati. Hensikten var å undersøke hvorvidt SET-programmet bidro til å øke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Intervensjonen var styrt av lærerne. I forkant av intervensjonen fikk lærerne opplæring og veiledning. Intervensjonen bestod av SET- skoler (skoler som fikk intervensjonen) og kontrollskoler (skoler som ikke fikk intervensjonen). Studien viste en signifikant effekt på 5 av 7 variabler: internaliserende problemer, eksternaliserende problemer, mestring, selvtillit, og tilfredshet i skolen. Effektstørrelsen på disse variablene var middels. Det ble ikke funnet noen sammenheng mellom SET- programmet og utviklingen av sosiale ferdigheter (Kimber et al., 2008, s. 931). Forekomsten av mobbing var noe lavere i skolene som fulgte SET- programmet (Kimber et al., 2008, s. 938).

Franze og Paulus (2009) utførte i perioden fra september 2002 til november 2006 intervensjonen *MindMatters* i tyske og sveitsiske ungdomsskoler. Totalt deltok 32 ungdomsskoler, 37 lærere og 435 studenter (Franze & Paulus, 2009, s. 373) *MindMatters* var opprinnelig en australsk intervensjon. Dermed ble *MindMatters*- materialet oppdatert, ved å inkludere data om forekomsten av psykiske lidelser i Tyskland (Franze & Paulus, 2009, s. 372). Målet med intervensjonen var å fremme mental helse og forebygge psykiske lidelser. I tillegg var det ønskelig å skape et støttende skolemiljø med respekt og toleranse for

hverandre, samt skape nettverk og samarbeid mellom skolene. Det ville forhåpentligvis føre til bedre læring, bedre undervisning, og et bedre skoletilbud (Franze & Paulus, 2009, s. 370). I forkant av intervensjonen kunne skoleansatte få opplæring av *MindMatters*. I tillegg ble det opprettet et skoleteam i den hensikt å skape større engasjement blant skolene og prosjektteamet (Franze & Paulus, 2009, s. 372-373). Dette var en kvantitativ kohortestudie. Data ble innhentet ved bruk av spørreskjema som elever og lærere besvarte. Spørreskjemaet ble besvart i forkant av intervensjonen, og et år etter intervensjonen. Resultatet var en liten positiv effekt på elevenes psykiske helse i *MindMatters*- skolene. Det ble også funnet en liten forbedring i elevenes sosiale kompetanse (Franze & Paulus, 2009, s. 374).

Haraldsson et al. (2008) utførte en kvantitativ studie i 2003 til 2004. Her undersøkte de effekten av en skolebasert helsefremmende intervensjon på to ungdomsskoler i Sverige. Intervensjonen bestod av massasje og mental trening, og pågikk over ett skoleår. Bare den ene skolen testet intervensjonen (intervensjonsskolen). Utvalget i intervensjonsskolen bestod av 153 elever. Den andre skolen (ikke- intervensjonsskolen) hadde 287 deltakere. Hensikten med studien var å styrke og opprettholde trivsel og forebygge stress. Data ble innhentet ved spørreskjema i 2003 (før intervensjonen) og 2004 (etter intervensjonen). Spørreskjemaet testet seks ulike variabler: selvstendighet, fritid, å være en outsider, hjemmetilfredshet, skoletilfredshet og skolemiljø (Haraldsson et al., 2008, s. 25). Resultatene viser at deltakerne fra intervensjonsskolen opprettholdt opplevelsen av trivsel. I ikke- intervensjonsskolen fant man reduksjon i opplevd trivsel.

1.2.2 Gården som alternativ opplæringsarena

Gården som opplæringsarena gir muligheter for praktisk og variert undervisningen hvor naturen og dyrelivet er sentralt (Grimsæth, 2016). Å bruke gården som opplæring er ikke et nytt fenomen (Krogh et al., 2005). Det finnes flere gårder som tilbyr opplæring for barn og unge som trenger et alternativt skoletilbud. Inn på tunet- gårder og Skolegård- gårder er noen eksempler (Abildsø Gård, u.å.; Inn på tunet, u.å.)

Forskning om gården som alternativ opplæringsarena

Grimsæth (2016) undersøkte i en litteraturstudie på hvilken måte gården var en relevant dannelses- og læringsarena for elever i grunnskolen. I tillegg ble det undersøkt hvilke faktorer som var viktig for å inkludere gården i skolens dannelses- og læringspraksis. Studien inkluderte nasjonale og internasjonale studier om pedagogiske tiltak utført på gård.

Resultatene i Grimsæth (2016) viser at gården som opplæringsarena kan gi økt læringsutbytte og bedre sosial kompetanse. I tillegg kan undervisning på gården gi økt motivasjon og mestring blant elevene (Grimsæth, 2016, s. 31). Organisatoriske og pedagogiske forutsetninger ble også fremmet som et viktig poeng. Dersom gården skal være en god læringsarena vil godt samarbeid mellom gården og skolen være essensielt (Grimsæth, 2016, s. 33). Gården som opplæringsarena kan også virke positivt på identitet- og danningsbygging blant elevene (Grimsæth, 2016, s. 30).

I tidsrommet 2006- 2007 utførte Grimsæth og Andreassen (2007) to undersøkelser på Inn på tunet gårder. Hensikten med undersøkelsene var å undersøke hva alternativ undervisning på gårdene kunne føre til. Utvalget i den første undersøkelsen bestod av fem bønder og tre medarbeidere. Undersøkelsen var kvalitativ, og data ble samlet inn med semistrukturerte intervjuer. Den andre undersøkelsen hadde en semikvantitativ tilnærming, og data ble innhentet ved ustrukturert spørreskjemaer besvart av lærere (Grimsæth & Andreassen, 2007, s. 4). I resultatene fremmes tett voksenoppfølging som en viktig faktor for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Videre gir praktiske arbeidsoppgaver på gården elevene mestringsfølelse. Hvorvidt lærerne inkluderte gårdens undervisningsopplegg i skolen, varierte. Antall lærere og elever, samt lærernes engasjement for undervisningen på gården viser seg å være av betydning for om skolen inkluderte gårdens undervisningsopplegg (Grimsæth & Andreassen, 2007, s. 56- 57).

1.3 Formål

JegEr Ung kan være et viktig selektivt tiltak for elever som ikke mestrer ordinær undervisning. Studiens formål er dermed å undersøke hvordan elevene erfarer å delta i JegEr Ung. Det vil kunne bidra til ny innsikt om tiltaket. Denne kunnskapen kan være viktig for å videreutvikle tilbudet. I tillegg kan lignende tiltak som for eksempel Inn på tunet få inspirasjon til sine tiltak.

1.4 Problemstilling

Studiens problemstilling er:

«På hvilken måte bidrar JegEr ung til at elevene mestrer skolehverdagen?»

For å diskutere problemstillingen er det utarbeidet tre forskningsspørsmål til de ulike informantgruppene:

- 1) Hvilke endringer erfarer lærerne hos elevene som deltar eller har deltatt i JegEr Ung?
- 2) Hvordan erfarer elevene å delta i JegEr Ung, og hvilken betydning har JegEr Ung for deres skolehverdag?
- 3) Hvilke endringer erfarer foresatte hos elevene etter at elevene har deltatt i JegEr Ung?

2.0 Teori

2.1 Teoriens relevans for studien

I Antonovsky (1987/ 2012) teori om salutogenese står begrepet opplevelse av sammenheng (OAS) sentralt. Studien tar for seg hvordan ulike læringsarenaer fungerer. Teorien rundt OAS er relevant for å undersøke hvilke motstandsressurser elevene opparbeider seg i tiltaket JegEr Ung. Det vil være relevant å undersøke hvordan disse innvirker i elevenes skolehverdag, og på hvilken måte de er viktige for at elevene mestrer skolen. Det har vist seg at OAS kan være relevant i ulike populasjoner som barn, voksne og eldre. I tillegg kan begrepet være sentralt i læringssituasjoner (Eriksson & Lindström, 2006, s. 378).

2.2 Salutogenese

I teorien om salutogenese beskriver Antonovsky (1987/ 2012) begrepet «Sense of coherence». Begrepet kan oversettes til «Opplevelse av sammenheng» (OAS). Begrepet består av tre kjerneelementer: håndterbarhet, begripelighet og meningsfullhet. I hverdagen vil en kontinuerlig støtte på det Antonovsky (1987/ 2012) kaller for stressfaktorer. Stressfaktorer kan forstås som ulike utfordringer i hverdagen. Utfordringene kan være både positive og negative. I tillegg kan utfordringene strekke seg over korte og lengre perioder (Antonovsky, 1987/ 2012 s. 148). For individet kan dette være irritasjonsmomenter i hverdagen, stressende situasjoner, og akutte situasjoner. Endringer i arbeidshverdagen eller at en venn dør er noen konkrete eksempler (Antonovsky, 1987/ 2012 s. 140). Ettersom skolen er sentral i denne studien, er det naturlig å nevne eksempler på stressfaktorer derfra. Et eksempel på stressfaktor kan være en vanskelig skoleoppgave. Det å bli mobbet av klassekamerater kan være et annet eksempel. Hvordan en person håndterer stressfaktorene beskrevet over, avhenger av personens OAS. En sterk opplevelse av sammenheng kan fremme helse, velvære og mestring (Antonovsky, 1987/ 2012 s. 39-40). Dermed kan en sterk OAS ses på som en viktig forutsetning for å håndtere hverdagen. Motsatt vil personer med lav OAS ikke ha tilgjengelige ressurser for å oppleve situasjonen som begripelig, håndterbar og meningsfull, og dermed har dårligere forutsetninger for å håndtere stressfaktorer (Eriksson & Lindström, 2006, s. 379).

2.2.1 Begripelighet

Begrepet begripelighet handler om hvordan individet opplever å ha forutsetninger for å håndtere ytre og indre stressfaktorer (Antonovsky, 1987/ 2012 s. 40). Dersom individet opplever indre og ytre stressfaktorer som kognitivt forståelige, strukturerte, sammenhengende

og med klar informasjon, kan situasjonen beskrives som begripelig. Motsatt vil det å oppleve stressfaktorer som uforventet, uforståelig, tilfeldig og kaotisk gjøre at individet i mindre grad begriper situasjonen (Antonovsky, 1987/ 2012 s. 39-40). For denne studien vil begripelighet ses i sammenheng med elevenes evne til å begripe skolehverdagen. Det vil si i hvilken grad elevene opplever utfordringene på gården som forståelige, strukturerte og tydelig informert.

2.2.2 Håndterbarhet

Håndterbarhet handler om å ha nok ressurser tilgjengelig i møte med stressfaktorer. Det kan være ressurser individet selv har kontroll over, eller ressurser som står utenfor individet.

Utenforstående ressurser er noe eller noen individet stoler på. Det kan for eksempel være en lærer, en venn eller en mentor (Antonovsky, 1987/ 2012). Individet som føler på sterk håndterbarhet inntar ikke en offerrolle i møte med stressfaktorer. Sterk håndterbarhet kan ses i sammenheng med aksept for livets utfordringer. Til tross for at livet kan være vanskelig, mestrer en situasjonen å komme seg videre (Antonovsky, 1987/ 2012 s. 40- 41)

2.2.3 Meningsfullhet

Det siste elementet er Meningsfullhet. Elementet kan forstås som motivasjonselementet (Antonovsky, 1987/ 2012 s. 41). Det handler om at individet opplever at hendelser eller aktiviteter er i samsvar med egne mål og verdier. Antonovsky (1987/ 2012) påpeker at ikke alle aktiviteter nødvendigvis oppleves viktige og betydningsfulle. Det er likevel viktig å ha noen aktiviteter eller hendelser som er det, for å oppleve hverdagen som meningsfull. Dersom hverdagen oppleves som meningsfull vil en ha kapasitet til å ta i bruk rette ressurser i møte med stressende situasjoner. Motsatt vil hverdager bestående av få eller ingen aktiviteter som oppleves betydningsfulle, føre til liten grad av meningsfullhet (Antonovsky, 1987/ 2012 s. 41).

2.2.4 Motstandsressurser

Motstandsressurser kan defineres som «personlighetstrekk, fenomener eller forhold som medfører omfattende og varige erfaringer som gjør de utallige stressfaktorene man hele tiden bombarderes med forståelige» (Antonovsky, 1987/ 2012 s. 105). Det vil si at motstandsressurser kan beskytte mot negative stressfaktorer, samt bidra til å øke OAS.

Sosial støtte

Ifølge Antonovsky (1987/ 2012) er sosial støtte en av de viktigste motstandsressursene.

Sosial støtte handler om å ha trygge nære relasjoner som er tilgjengelig i hverdagen

(Langeland, 2011; Nutbeam & Kickbusch, 1998). Dette kan være kollegaer, venner, lærere og foresatte. Sosial støtte kan bestå av råd, informasjon, emosjonell støtte og praktisk og økonomisk hjelp (Helsedirektoratet, 2014, s. 11). Ifølge Antonovsky (1987/ 2012) er sosial støtte viktig for å takle hverdagens utfordringer. God sosial støtte kan være helsefremmende, samt beskytte mot uhelse. Manglende sosial støtte vil på den andre siden kunne føre til uhelse (Antonovsky, 1987/ 2012 s. 55).

Jeg- identitet

Jeg- identitet er en annen viktig motstandsressurs. Ressursen omhandler individets opplevelse av seg selv. Ifølge Antonovsky (1987/ 2012) vil personer med en fast identitet og sterkt selv ha en sterkere OAS. Selvet beskriver individets selvtillit og selvbilde. En fast identitet kan forstås som å føle seg trygg med egen identitet (Langeland, 2011).

Kontinuitet, oversikt og kontroll

Kontinuitet, oversikt og kontroll er en annen motstandsressurs. Langeland (2011) beskriver dette som en sosiokulturell ressurs. Både samfunnet og kulturen påvirker denne ressursen. Et eksempel på denne motstandsressursen kan være en forutsigbar skolehverdag. Faste rutiner i undervisningsopplegget kan være et eksempel på forutsigbarhet i skolen.

Mestringsstrategier

Generelt kan vi si at mestringsstrategier forteller hvordan et menneske vanligvis håndterer utfordringer det møter. I skolen kan det være alt fra at elever flykter eller boikotter undervisningen, til at de aktivt jobber med stoffet og utnytter alle muligheter til hjelp og oppfølging. Elevenes evner og tidligere læring vil være bestemmende for hvilke valg som er tilgjengelig. Det vil også evnen til å kontrollere følelser når man opplever motstand og vanskeligheter. Valget av mestringsstrategi vil også avhenge av at situasjoner er forstått, og at resultater er forutsigbare. Læring og sosialt samvær i skolen vil også kreve vilje til omstilling og toleranse overfor andres væremåte og meninger (Langeland, 2011).

Kultur

Kultur er en annen mestringsressurs. Individet vil være del av ulike arenaer i hverdagen. Kulturen i disse arenaene vil påvirke individets evne til å styrke og videreutvikle OAS. Et eksempel på en kultur kan være et inkluderende og helsefremmende skolemiljø. Dette kan ses på som en positiv kultur som kan fremme deltakelse. Det vil virke positivt på individets OAS.

En negativ kultur vil kunne svekke individets OAS. Et eksempel på det kan være en elev som mobbes av klassekameratene sine (Langeland, 2011).

Kunnskap og intelligens

Kunnskap og intelligens er en ressurs som kan forstås som en døråpner. Det å ha kunnskap og forståelse gir muligheten til å utnytte hverdagens muligheter. Kunnskap som fører til handling, kan styrke opplevelsen av mestring (Langeland, 2011). Mangel på kunnskap kan føre til at en går glipp av muligheter til handling.

Religion og verdier

Religion og verdier er en mestringsressurs som kan gi både retning og mening i livet (Langeland, 2011). Religion er ikke en del av tiltaket JegEr Ung, men tiltaket vil trolig kunne fremme ulike verdisyn hvilket kan være viktig for elevenes skolehverdag.

3.0 Metode

3.1 Jegersberg Gård

Jegersberg Gård er et rehabilitering- og kompetansesenter for rusavhengige i Kristiansand.

Rehabiliteringen baserer seg på fire elementer: tid, mentorering, felleskap og kvalifisering.

Elementene har vist seg nyttige i rusrehabilitering. JegErUng er etablert fordi en tenker at de samme elementene kan bidra positivt i en alternativ opplæringsarena.

3.2 JegEr Ung

JegEr Ung er en alternativ opplæringsarena som kan benyttes av barn som ikke finner seg til rette i ordinær undervisning (Jegersberg gård, 2022a). Tiltakets målsetting er å tilbakeføre elevene til ordinær undervisning i skolen (Jegersberg Gård, 2022a). På gården deltar elevene i ulike arbeidslag. Et av arbeidslagene er «stall». Her er arbeidsoppgavene å drifte stallen, samt stell av dyrene (Jegersberg Gård, u.å.-c). Bygg og anlegg er et annet arbeidslag. Dette arbeidslaget utfører ulike oppdrag som eksempelvis betongarbeid, maling og rivning av bygg. Oppgavene utføres både for privatpersoner, bedrifter og offentlige instanser (Jegersberg Gård, u.å.-a). Det tredje arbeidslaget er konferanse og selskap. I dette laget tilbereder elevene måltider sammen med beboere, og hjelper til med servering under kurs og konferanser som arrangeres på gården (Jegersberg Gård, u.å.-b). JegEr Ung bygger på fire elementer; tid felleskap, mentorering og kvalifisering (Jegersberg gård, 2022b). Disse elementene stammer fra San Patrigano, som er et italiensk rehabiliteringssenteret for rus (Sanpatrignano.no, u.å). Elementene brukes også på gårdens beboere som strever med rus (Jegersberg Gård, 2022a).

3.2.1 Tid

Endringer i livet vil ta tid. Derfor er det viktig å ikke forhaste seg i endringsprosessen. I første omgang skal elevene og beboerne finne sin plass på gården. Det skal etableres gode vaner og rutiner. I tillegg er det viktig å bli kjent, og ta del i fellesskapet på gården. På sikt skal det fokuseres på beboerne og elevenes muligheter for fremtiden (Jegersberg Gård, 2022b).

3.2.2 Felleskap

Fellesskap handler om at alle må bidra, og at relasjoner er viktige i livet. På gården arbeider både beboere og elever sammen. Flere på gården kan ha utfordringer i relasjon med andre mennesker. Med tiden vil deltakerne innse at fellesskapet er viktig for flere områder i livet (Jegersberg Gård, 2022b).

3.2.3 Mentorering

Mentorering fungerer ved at elevene og beboerne på gården får tildelt en mentor. Elevene og beboerne tilegner seg ny kunnskap og ferdigheter fra mentoren. Samtidig er mentoren en viktig støttespiller. Elevene og beboerne har også mulighet til å bli mentor for andre elever. Elevene og beboerne som har vært lengst på gården får mulighet til å bli mentor. Utnevnelsen av mentorer er en måte å vise elevene og beboerne tillit og ansvar. Det anses som et mål for elever og beboere å bli mentor. På sikt er målet at alle elever og beboere skal bli mentorer, for å videreformidle kunnskap og ferdigheter til nye elever og beboere (Jegersberg Gård, 2022b).

3.2.4 Kvalifisering

Kvalifisering går ut på å tilegne seg nødvendige ferdigheter for å mestre hverdagen og arbeidslivet. På Jegersberg Gård skal elever og beboere få erfaring fra praktisk arbeid, teamarbeid og nye relasjoner. Disse egenskapene vil være viktig for å mestre hverdagen. Med tiden vil det bli tilrettelagt et individuelt kvalifiseringsløp. Det kan innebære videre muligheter for utdanning og arbeid (Jegersberg Gård, 2022b).

3.3 Vitenskapelig ståsted

3.3.1 Fenomenologi

Studiens vitenskapelige ståsted er fenomenologisk hermeneutikk. Fenomenologi handler om å forstå informantens opplevelser og erfaringer av verden (Brinkmann, 2020; Johannessen et al., 2021). I denne studien var problemstillingen «*På hvilken måte bidrar JegEr ung til at elevene mestrer skolehverdagen?*» Fenomenologi ble dermed sentralt for studien, ettersom hensikten var å samle informantenes erfaringer om tiltaket JegEr Ung. I fenomenologien skal forskeren være bevisst på sin forforståelse, og sette seg selv i parentes under intervjusettingen (Brinkmann, 2020, s. 299). Dermed var det viktig at informantene ikke ble påvirket av forskerens forforståelse. Informanten besitter kunnskapen, og vet selv hva som er relevant (Brinkmann, 2020, s. 299). I fenomenologi bør intervju spørsmålene rette seg mot informantens erfaringer og opplevelser. I tillegg bør spørsmålene formuleres på en åpen måte. Det er likevel viktig at spørsmålene ikke blir for svevende, og at de er innenfor temaet som skal belyses (Brinkmann, 2020, s. 298- 299). Dermed ble det viktig å utarbeide en gjennomtenkt intervjuguide.

3.3.2 Hermeneutikk

Begrepet hermeneutikk handler om fortolkning, samt å gå i dybden av et tema (Brinkmann,

2020; Brottveit, 2018). Hensikten i hermeneutikken er å komme frem til nye forståelser av et fenomen (Brottveit, 2018, s. 35). Fortolkningsprosessen i studien besto av å fortolke transkriberingen av intervjuene. Deretter ble det skrevet en ny tekst basert på fortolkingene av transkriberingen. Den nye teksten vil gi ny innsikt (Brottveit, 2018, s. 35). Informantene som var lærere og foresatte, ble intervjuet om sine erfaringer om sin elev/ barns deltakelse i JegEr Ung. Lærerne og foresatte måtte fortolke hvordan de opplevde eleven. Dermed vil også hermeneutikken være sentral i intervjufasen.

Flere av informantene var barn. For barna kan det være utfordrende å formulere seg. I tillegg kan de formulere seg annerledes enn voksne. Derfor er det viktig å fortolke ikke bare det som blir sagt, men det som menes. For å fange opp det informantene faktisk mente, ble deres kroppsspråk og tonefall ansett som viktige supplementter til det informantene sa. Tegnsetting ble brukt under transkriberingen for å understreke dette. For ord og setninger som ble ansett som særlig viktig, ble det brukt store bokstaver og utropstegn.

Ved å bruke fenomenologisk hermeneutikk er det viktig at forskeren er bevisst på sin rolle ved fortolkning av det informantene forteller (Brinkmann & Kvale, 2018) . For å forhindre eventuelle misforståelser ble det jevnlig stilt oppfølgingsspørsmål. I tillegg ble informantens utsagn gjentatt. Da kunne forskeren verifisere at oppfattelsen var i samsvar med det informantene mente. Dermed hadde informantene mulighet til å gripe inn, dersom noe ble oppfattet feil.

3.3 Kvalitativ forskningsmetode

Studien ble gjennomført som en kvalitativ studie. Denne metoden ble valgt da hensikten var å innhente informantenes erfaringer og beskrivelser av tiltaket JegEr Ung. Dette samsvarer med definisjonen av kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning handler om å studere et fenomen eller fenomeners opplevelser, erfaringer og beskrivelser av verden (Brinkmann, 2020, s. 15). Kvalitativ metode vil dermed gi mulighet til å samle rike beskrivelser fra JegEr Ung og elevenes skolehverdag. Foreløpig finnes det lite forskning om tilbudet JegEr Ung. Kvalitativ metode er hensiktsmessig ved undersøkelser av fenomener man vet lite om, og som det er forsket lite på (Johannessen et al., 2021, s. 22).

3.3.1 Intervju

Studien ble gjennomført som semistrukturerte dybdeintervjuer. Det vil si at intervjuguiden og

selve intervjuet hadde en halvfast struktur (Tjora, 2021). Totalt ble det gjennomført ni intervjuer. Disse ble dokumentert med lydopptaker. Formålet med studien var å få innsikt i informantenes erfaring med JegEr Ung. Dybdeintervjuer er en egnet intervjumetode når hensikten er å gå i dybden av temaet som undersøkes (Leseth & Tellmann, 2018, s. 70). I dybdeintervjuer får informantene god tid til å besvare spørsmålene (Leseth & Tellmann, 2018, s. 71). Det kan være hensiktsmessig da flere av informantene er barn. Det kan tenkes at barna vil trenge litt tid til å besvare spørsmålene.

Under alle intervjuene ble det servert brus, kjeks og kaffe i den hensikt å skape en uformell og trivelig setting for informantene. Intervjuene av elevene ble holdt i en av stuen på Jegersberg Gård. Dette var en trygg og kjent arena for elevene. I forkant av intervjuet gikk elevene en tur på gården sammen med forskeren. Da fikk elevene mulighet til å fortelle og vise frem hva de gjorde på gården. Dermed ble elevene litt kjent med forskeren, før selve intervjuet startet. For å gjøre elevene bekvem under intervjuet, fikk elevene mulighet til å med en ansatt fra gården. To av elevene valgte å ha med en ansatt som støtte.

Elevenes foresatte og lærere fikk velge om de ønsket å utføre intervjuet på Universitetet i Agder, hjemme hos seg selv, eller på sin arbeidsplass. Arenaene for hvor intervjuene ble avholdt fordelte seg slik:

- Intervjuet i eget hjem: en foresatt
- Intervjuet på sin arbeidsplass: to lærere
- Intervjuet på Universitetet i Agder: to lærere og en foresatt

Planen var å gjennomføre intervjuene etter en fast rekkefølge. Først skulle eleven intervjues, deretter forelderen til den aktuelle eleven og til slutt læreren til eleven. For eksempel elev 1, deretter foresatt 1, og til slutt lærer 1. Dette var ikke gjennomførbart i praksis, da informantene hadde hektiske hverdager. Intervjuene ble dermed utført når foresatte og lærere hadde anledning. For å stille forberedt til de ulike intervjuene, ble relevante intervjuer lyttet til i forkant. Det ga innsikt i hva tidligere informanter hadde fortalt. I tillegg bidro det til at de ulike informantene ikke ble blandet.

3.3.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet tre ulike intervjuguider (vedlegg 3,45). En intervjuguide for elever, en for elevenes lærere, og en for elevenes foresatte. Intervjuguiden

bestod av spørsmål om hvordan informantene oppfattet elevenes skolehverdag før og etter deltakelse i JegEr Ung. Spørsmålene ble utarbeidet med bakgrunn i temaene sosiale relasjoner, trivsel i skolen og faglige aspekter, da disse står sentralt i den norske skolen (Opplæringslova – oppl 1998).

3.3.4 Utvalg

Utvalget i studien bestod av ni informanter; tre informanter som deltok i tiltaket JegEr Ung, to lærere (lærere til elevene), en assistent (assistent til elev) og tre foresatte (foresatte til elevene). Av elevene som deltok var det to gutter og en jente i alderen 11- 15 år. Deltakerne som var lærere, bestod av tre kvinner. Blant de foresatte som deltok var det en mann og en kvinne. Ettersom varigheten på masterprosjektet var et år, begrenset det muligheten for et større utvalg. Informantene ble systematisk plukket ut med bakgrunn i deres kompetanse om JegEr Ung, en såkalt strategisk utvelgingsprosess (Brottveit, 2018; Leseth & Tellmann, 2018). En kontaktperson fra JegEr Ung bistod med å rekruttere elever og foresatte. Kontaktpersonen informerte aktuelle informanter om studien. Personene som var interesserte oppga sin mailadresse. Deretter ble personene kontaktet og fikk ytterligere informasjon om hva eventuell deltakelse ville innebære. Kontaktpersonen forsøkte å samle elevinformanter med ulikt kjønn og ulike erfaringer. Lærerne og assistenten ble rekruttert ved at foresatte delte deres mailadresse med forskeren. Over mail ble lærerne og assistenten informert om hva deltakelse ville innebære.

3.4 Analyse av datamaterialet

Datamaterialet ble analysert ved bruk av Braun og Clarke (2006) tematiske analyse. Metoden ble valgt, da dette regnes for å være en grunnleggende metode som egner seg for forskere med lite erfaring om kvalitativ analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 78). I forkant av analyseprosessen ble salutogenese valgt som teorigrunnlag for studien. Denne teorien ble valgt da det er en mestringsteori. Innenfor salutogenese finnes det flere Motstandsressurser. Dermed var det naturlig å undersøke om elevene utviklet noen av disse mestringsressursene i tiltaket JegEr Ung. En slik tilnærming til forskning kalles deduksjon, fra teori til data (Johannessen et al., 2021, s. 30).

3.4.1 Fase 1

Braun og Clarke (2006) beskriver seks ulike faser for hvordan gjennomføre en tematisk analyse. Analyseprosessen startet med å få en oversikt over datamaterialet. Dette ble gjort ved

å lytte gjennom datamaterialet flere ganger, samt notere ned eventuelle tanker og idéer. Deretter ble datamaterialet transkribert. Under transkriberingen ble lydopptakene lyttet til, og skrevet om til tekst. I transkriberingsprosessen ble det brukt ulik tegnsetting for å få et så nøyaktig bilde som mulig av stemningen av det informantene fortalte. Det ble eksempelvis brukt store bokstaver på ord som informantene vektla.

3.4.2 Fase 2

I den andre fasen ble teksten gjort om til koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Kodingen ble gjennomført i Nvivo. Det er et digitalt hjelpemiddel for å håndtere manuelle oppgaver, i dette tilfellet koding. Intervjuene ble kodet hver for seg. Først ble intervjuene av elevene kodet. Deretter ble intervjuene av foresatte og lærere kodet. Kodene og tilhørende meningsenheter (kodebok) fra intervjuene ble så overført til et felles Word – dokument (vedlegg 8, tabell 1).

3.4.3 Fase 3

Den tredje fasen var å sortere kodene i Word – dokumentet. Kodene med lik tematikk, ble satt sammen til mulige temaer. For å systematisere de ulike temaene ble det laget tankekart for hvert enkelt tema (vedlegg 8, figur 2). Dette kan være en nyttig måte å få oversikt over kodene på (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Kodene som ikke passet inn under noen temaer ble ikke utelatt, da det kunne være kodene ville endre seg, slås sammen og dermed passe inn likevel (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Kodene som ikke passet inn under noen temaer ble satt i et eget tankekart.

3.4.4 Fase 4

I den fjerde fasen ble temaene gjennomgått. Enkelte temaer ble ekskludert, da de ikke inneholdt nok data til å underbygge temaet. Andre temaer ble ekskludert da dataen var for ulik. Fasen bestod også av å sette sammen temaer, samt dele temaer i undertemaer. For å systematisere temaene ble det laget et nytt tankekart. En viktig del var også å gjennomgå datamaterialet på nytt. Dette for å undersøke om temaene som ble laget passer til datasettet. I tillegg for å forhindre at viktige elementer ble utelatt. Temaene som passet sammen med datamaterialet ble beholdt (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92).

3.4.5 Fase 5

I denne fasen ble det satt endelig navn på de ulike temaene. Braun og Clarke (2006) beskriver at navnene på temaene bør skape interesse hos leserne. Dermed ble det forsøkt å lage navn

som ville skape engasjement og gjøre leseren nysgjerrig. Det ble også laget undertemaer i denne fasen.

3.4.6 Fase 6

Analyseprosessens siste fase bestod av å ferdigstille funnene i en masteroppgave. I følge Braun og Clarke (2006) er det viktig at funnene presenteres på en oversiktlig, interessant og presis måte. Dermed var en viktig del skriveprosessen et presist språk, samt en rød tråd gjennom hele oppgaven.

4.0 Ethiske overveielser

4.1 Godkjenninger

I forkant av studien ble prosjektet meldt inn til Sikt- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør og Forskningsetisk komite (FEK), som begge godkjente prosjektet ble utført slik det ble beskrevet i søknadene (vedlegg 1 og vedlegg 2). Retningslinjer og krav satt av Sikt og FEK ble fulgt. Informantene fikk utdelt et informasjonsskriv (vedlegg 6-8). Dette beskrev prosjektet, hvordan håndtering av personopplysninger og datamaterialet ville forgå, samt informasjon om intervjusettingen. I tillegg informerte det om at det ikke ville ha konsekvenser for elevenes tilbud hos JegEr Ung dersom noen valgte å trekke seg eller ikke delta. Samtykkeskjemaet ble underskrevet av deltakerne i forkant av intervjuene. Ettersom elevene i studien var under atten år, ble det også innhentet samtykke fra både foreldre og eleven.

4.2 Sårbarhetsprinsippet

Elevene som deltok i studien var barn. Innenfor forskning anses barn for å være en sårbar gruppe (Solbakken, 2014). Dermed ble det viktig å tilrettelegge for at elevene følte seg trygge i intervjusituasjonen. Intervjuene ble gjennomført på Jegersberg Gård som var en trygg arena for elevene. I tillegg fikk elevene mulighet til å ha med seg en støtteperson fra gården under selve intervjuet. Elevene som deltok i studien, hadde flere vonde opplevelser knyttet til skole. Dermed var det viktig å ha en varsom tilnærming under intervjusituasjonen. Dersom barna virket ukomfortable med et spørsmål, ble det lagt til side.

4.3 Anonymisering

Tiltaket JegEr Ung hadde få deltakere. Deltakernes navn og de ulike skolene elevene og lærerne tilhørte ble dermed ikke nevnt. Disse dataene kunne ført til gjenkjenning av informantene, og ble utelukket. Dataen var ikke nødvendig for å besvare problemstillingen, og ville dermed ikke påvirke resultatet. I studien, og under transkriberingen ble informantene omtalt som «Elev 1», «Elev 2», «Elev 3», «Foresatt 1», «Foresatt 2», «Foresatt 3», «Assistent 1», «Lærer 2» og «Lærer 3». Det ble gjort for å skille informantene fra hverandre, samt for å anonymisere. Nummeret symboliserte hvilken case informanten tilhørte. I flere av intervjuene nevnte informantene navn på forskjellige mentorer som jobbet på gården. Under transkriberingen fikk mentorene fiktive navn. I selve oppgaven ble mentoren omtalt som «mentor».

5.0 Resultater

Det var et tydelig skille i hvordan informantene beskrev elevenes skolehverdag før og etter deltakelse i JegEr Ung. Dermed er resultatene delt inn i to hovedtemaer: elevenes skolehverdag før JegEr Ung og elevenes skolehverdag etter deltakelse i JegEr Ung.

5.1 Elevenes skolehverdag før deltakelse i JegEr Ung

5.1.1 Stigma

Et sentralt tema som gikk igjen, var stigma. Elevene opplevde på ulike måter forhåndsdomming knyttet til deres atferd i skolen. Dette kommer frem gjennom uttalelser fra foresatte, lærere og en av elevene. En foresatt fortalte at hennes barn ble kjeftet på hele livet, for å være annerledes. Hun beskrev det slik:

«Vi har sikkert kjeftet for mye på han. Vet han fikk mye kjeft i barnehagen. Vet han fikk mye kjeft i barneskolen. (...) han er en gutt som har hatt sinte voksne etter seg fra dag en. (...) det gjør noe med deg. Når folk blir så oppgitt av deg, ikke sant? Du bråker, så får du beskjed om at du bråker.» (Foresatt 3)

En annen foresatt uttalte at skolen stemplet sønnen som en bråkmaker. Det var utfordrende for sønnen å bli stigmatisert. Ifølge den foresatte skapte det en negativ forventning hos sønnen.

En forventning om at han skulle lage bråk på skolen:

«Han blir den «bråkmakeren» som alltid styrer og slåss (...). Hjemme har det alltid vært sånn. Men på skolen så ... Det er klart når han blir den «Klovnen», så er det ikke lett.» (Foresatt 2)

(...) Hvis sønnen min skulle delta på leirskole, (...) måtte de være to lærere for å passe på han. Da har jo sønnen min skjont det. Nå har de allerede dømt meg til at jeg skal lage bråk. Da skal jeg lage bråk. Istedenfor at det kunne blitt løst på en annen måte.» (Foresatt 2)

En elev beskrev hvordan han ble «dømt» av læreren. Eleven opplevde at læreren forventet at han skulle lage bråk. Det samsvarer med hvordan forelderen til elev 2 beskrev stigmatiseringen av sønnen. Eleven beskrev stigmatiseringen slik:

«(...) jeg hadde en lærer som ikke forsto. Jeg tror han mente at alt skulle være A4. Alt skulle være sånn. Alle barn skulle gjøre sånn og sånn. Alle skulle gjøre det han sa til

enhver tid. Hvis du ikke gjorde det, da gadd han ikke deg. (...) det var bare sånn: Årh, det er bare han.» (Elev 3)

Stigmatisering ble også belyst i et lærerperspektiv. En lærer beskrev det som positivt at eleven var tilbake i ordinær klasseromsundervisning. Til tross for dette, var det utfordringer med å ha eleven i klasserommet. Ifølge henne ble hele klassen påvirket når eleven var i klasserommet. Dermed får også læreren en annen arbeidshverdag de dagene elevene er på skolen. Læreren beskriver det slik:

«(...) Klassen er veldig annerledes på torsdager og fredager når han ikke er der. Da har jeg en klasse som er helt rolig. Da kan jeg komme inn i klasserommet også sitter de bare helt stille og snur seg mot meg. Nesten hver gang.» (Lærer 2)

Et annet perspektiv innenfor forhåndsømming som kom frem under intervjuene var å bli dømt for fortiden. En foresatt forklarte at sønnen hennes hadde opplevd det. Forelderen eksemplifiserte det med da sønnen skulle søke seg inn på videregående. I forbindelse med søkingen, ble det trukket frem en rapport om sønnens atferd. Rapporten var fra da sønnen gikk på barneskolen. Forelderen fortalte at det gjorde sønnen opprørt:

«(...) Han holder på å søke på videregående nå. Jeg snakket med rådgiveren hans på skolen tidligere i dag. Han hadde blitt kjempesint. Da hadde han og rådgiver snakket om innsøking (...) Så hadde hun spurt om de skulle skrive noe til videregående skole om det sosiale? At det sosiale hadde vært vanskelig for han, om hun skulle skrive det i søknaden? Som rådgivers kommentar da på en måte. Da tente han på alle plugger. «Om hun trodde at han var helt sosialt amøbe?» Så når han ringte meg så var det mye stygge ord da, hehe. Også er det på en måte det hun har fra PP tjenesten sin rapport, som egentlig er den samme som var fra barneskolen. Som de bare har videreført fordi behovet hans er likt. De har jo ikke forandret den rapporten siden 7. klasse. Det er jo det hun har lest. Hun kjenner han jo ikke». (Foresatt 3)

Eleven nevnte ikke hendelsen beskrevet over under sitt intervju. Det han derimot nevnte var at folk kan forandre seg. Ifølge eleven har han selv endret seg mye de siste årene:

«Det er jo det med at alt kommer med tid. Det er jo, det var jo det jeg mente med at folk endrer seg. Det tror jeg har mange har veldig vanskelig for å forstå. Hvordan personen var for 20 år siden og nå. Jeg har, jeg føler jeg har oppnådd noe på de 3-4

årene som er gått.» (Elev 3)

5.1.2 Utenfor fellesskapet

Et gjennomgående funn blant informantene var en skolehverdag i utenforskap. Foresatte, elever og lærere i studien beskrev at elevene var ute av klasserommet. Tiden utenfor klasserommet tilbrakte elevene alene med assistent, og uten andre barn. Elevene har vært ute av klasserommet i lange perioder. To av elevene var ute av klasserommet i fire år.

«(...) han var ute av alle timer.» (Lærer 3)

«(...) Før gjorde jeg ingenting. Jeg var alltid ute av klasserommet. Jeg har ikke vært ordentlig på skolen på fire år.» (Elev 2)

«(...) Hun var ikke i klasserommet fra slutten av 2. klasse. Hun var faktisk ikke det, frem til i begynnelsen av 6. klasse. Hun ble holdt alene på et grupperom.» (Foresatt 1)

5.1.3 Jeg er ikke som de andre

Før elevene deltok på gården følte flere av dem at de ikke passet inn. Elevene var ikke som de andre elevene. Perspektiver fra lærere, foresatte og en elev skildret opplevelser av å ikke finne sin plass i klasserommet. En elev beskrev at han verken klarte å lære eller å sitte i ro, hvilket er en forutsetning og forventning i skolen.

«Det var jo ikke noe greit. Jeg klarte ikke å lære, også klarte jeg ikke å sitte stille. Jeg var så vill!» (Elev 2)

Assistenten beskrev sin elev med noen av de samme utfordringene. Eleven strevde med å sitte stille. I tillegg var skoleoppgavene hun fikk tildelt for krevende:

«(...) Vi prøvde å ha henne i klasserommet, men det fungerte ikke. Støyen var for mye, å sitte i ro var for mye og oppgavene var for mye. Hvis hun ikke fikk det til, var det ut. I relasjonen med andre barn var det mye. Jeg opplevde at hun hadde et stort maktbehov.» (Assistent 1).

En foresatt fortalte om hvordan hennes barn ikke fant sin plass i klasserommet. Ettersom sønnen ikke fant sin plass i klasserommet, tok han rollen som «apekatt». Ifølge forelderen var

sønnen klar over at han ikke var som andre elever. Han hadde andre behov:

*«(...) når du ikke finner deg til rette ikke sant? Så spiller du apekatt, så slipper du unna. Han veldig klar over at han var annerledes, trengte noe annet enn de andre.»
(Foresatt 3)*

Det at elevene følte seg annerledes preget også enkelte av foreldrene. En forelder beskrev at hun så hvordan andre foreldre klarte å håndtere sine barn, samtidig som hun selv strevde. Ifølge forelderen opplevde hun at alle andre «fikk til» sine barn. Det ga henne en følelse av å ikke lykkes i foreldrerollen. Til tross for det, har forelderen gjort så godt hun kan ut ifra sine forutsetninger. Forelderen beskrev det slik:

«Det var hyling, skriking, armer og bein. Ikke spiste han, og ikke sov han. Du føler deg komplett udugelig fra dag en egentlig.» Så skal du håndtere den babyen. Du ser hvordan andre håndterer sine smilende og fornøyde barn. Det er klart det har påvirket meg som mor også. Verden er ikke svart hvitt ikke sant? Jeg vet det finnes nyanser her. Det er lite søvn. Jeg skulle sikkert gjort ting bedre jeg også. Men så tenker jeg, det har ingen hensikt å gnage rundt på ting som har vært. Det er litt sånn gjort er gjort, og spist er spist. Man må gjøre så godt man kan ut ifra der man er. Det er jeg sikker på at jeg har gjort! Jeg har gjort så godt jeg kan ut ifra der jeg har vært! I ettertid tenker jeg at jeg skulle sikkert ikke blitt sint på han. Jeg burde sikkert ikke møtt han på den måten.» (Foresatt 3)

5.1.4 Sosiale utfordringer

Elevene hadde ulike sosiale utfordringer før de deltok i undervisningen på gården.

Utfordringene påvirket elevenes skolehverdag på en negativ måte. Det var utfordrende for elevene å stifte vennskap, opprettholde sosiale relasjoner samt forstå de sosiale kodene. Flere av elevene hadde få eller ingen venner på skolen. Utfordringene var komplekse, og gikk ikke bare utover det sosiale. Det påvirket også elevenes forutsetninger for å prestere faglig.

En foresatt beskrev flere komplekse utfordringer. En utfordring var at eleven ikke fikk den tilpasningen hun trengte. Det gjorde det vanskelig å delta i undervisningen i klasserommet. Ettersom eleven var såpass mye ute av timene, ble det også vanskelig å knytte vennskap til andre i klassen. Eleven fikk heller ikke kunnskapen om de sosiale kodene, som moren mente hun trengte. Når det sosiale fungerte såpass dårlig gikk det også utover den faglige læringen til eleven. Forelderen beskrev det slik:

«Det er både det sosiale, og (...) det faglige. (...). For hun har ikke fått den tilretteleggingen. Det de har jobbet med, har på en måte ikke vært konstruktivt for henne. Hun har jo trengt den sosiale biten, opplære seg de sosiale kodene. (...). Når alt det andre bare er kaos, så har det ikke vært veldig positivt for det faglige heller. (...). Det har vært veldig vanskelig for henne å være på skolen. Knytte bekjentskap, og i det hele tatt opprettholde sosiale relasjoner. Det er klart det, når noen er redd for deg så vil de jo ikke leke med deg.» (Foresatt 1)

Vennskap ble også belyst av en annen foresatt. Forelderen forklarte at sønnen mistet flere venner på grunn av hans atferd. Tidligere var atferden hans sett på som morsom blant vennene. Når han og vennene ble eldre, var det ikke morsomt lenger. Han mistet flere av vennene sine. Det førte ifølge forelderen til mer uro i klasserommet:

«Når du begynner å bli sånn 10, 11, 12 år og hormonene begynner å røre på seg, så forandrer vennemiljøet seg også. Da velger du mer selv hvem du vil være sammen med. (...) de årene der, var det vanskelig for han sosialt. De som han tidligere hadde vært sammen med, de valgte han vekk. De hadde vokst litt. Også synes de at han var litt vill, og litt uforutsigbar. Det var ikke noe gøy lenger. Det som tidligere hadde vært litt artig, ikke sant? At han fant på litt sånn tøyseting, det var ikke så gøy lenger. De begynte liksom å holde litt sånn avstand. De var nok litt lei. Han mistet litt det sosiale nettverket sitt på den tiden. Det forsterket nok også uroen hans på skolen.» (Foresatt 3)

Lærerne fortalte også at elevene strevde sosialt. En lærer fortalte hvordan hennes elev hadde mistet mye sosialt i klasserommet. Eleven har vært ute av klasserommet, og dermed ute av felleskapet. Det hadde påvirket han sosiale kompetanse:

«(...) Vi ser at han blant annet er veldig svak på det sosiale. Han har mistet veldig mye. Jeg tror han har vært ute av skolen i så å si fire år?» (Lærer 2)

En elev fortalte at han hadde en vennegjeng han var sammen med på fritiden. Selv om han hadde venner på fritiden, var det ikke det samme på skolen. Ifølge eleven kjente ikke de andre elevene i klassen ham:

«Det var veldig spesielt egentlig. På fritiden så var jeg sammen med den samme gjengen. Men det var liksom på skolen, de kjente meg ikke. Jeg tror det handlet mye om meg selv også. Jeg hadde veldig negative problemer på barneskolen. Det var alt

ifra å sitte i ro, til å gjennomføre skole. Enten at det var for enkelt, eller at det var for kjedelig». (Elev 3)

5.1.5 Lite opplevd struktur

Flere av informantene beskrev en skolehverdag med løs struktur. Elevene hadde lite fast undervisningsopplegg på grupperommet. Undervisningsopplegget ble beskrevet som lite faglig. Elevene mistet dermed mye faglig undervisning. Det var heller ikke alle elevene som hadde en fast assistentordning. For enkelte av lærerne var det utfordrende å finne alternative undervisningsmetoder til elevene. Informantene beskrev undervisningstilbudet slik:

«(...) de siste tre- fire årene på barneskolen så hadde jeg jo ikke hatt noe fast. Det var mye forskjellig. Noen dager gikk vi dit, andre dager gikk vi dit. Noen ganger så var vi i dyreparken ... For jeg har aldri hatt noe, eller hele barneskolen var vel egentlig vanskelig. Det var veldig vanskelig å finne noe. Jeg var veldig urolig. Likte ikke skolen, hatet. Det var veldig vanskelig. Det var ikke noe alternativt å gjøre. Det var det de som var på skolen den dagen ønsket å gjennomføre, som vi gjorde». (Elev 3)

«Til sammen når pappa og jeg telte, eller som pappa telte, så har jeg hatt atten assistenter». (Elev 2)

«(...) veldig vanskelig å ta imot læring. Jeg brukte jo enormt med energi, rollebyting, og jeg vet ikke hva jeg ikke gjorde for å få til noe læring. Men på en alternativ måte, hvis du skjønner? Det har jeg gjort i mange måneder. (...) hun er jo smart. Hun tenker mye. Veldig mye bra! Hun finner løsninger, men det skal skje på hennes premisser, hele tiden. På hennes måte. Den ordinære undervisningen er kjedelig». (Assistent 1)

5.2 Elevenes skolehverdag etter deltakelse i JegEr Ung

5.2.1 Sosial mestring

Før deltakelse i JegEr Ung hadde elevene flere utfordringer. Disse utfordringene påvirket elevenes sosiale forutsetninger i skolen. Etter gården påpekte flere av informantene at elevene hadde fått bedre sosial kompetanse, og roligere atferd. Det bidro til at elevene fungerte bedre sosialt sammen med andre barn. Det ble enklere for elevene å være i klasserommet. Å være tilbake i klasserommet ga elevene mulighet til å bruke sine sosiale ressurser fra gården. Sosiale ressurser bidro til at elevene kunne være en vanlig elev som alle andre, ta del i felleskapet, og skaffe seg venner.

«(...) hun tar mye mer hensyn, istedenfor å styre, ikke sant? Hele tiden, som hun gjorde før: ikke gjør sånn, og ikke gjør sånn. Jeg skal gjøre det, og du skal gjøre det. Hun har liksom begynt å: hva vil du gjøre? Vil du gjøre det eller det? Det tenker jeg at hun har fått fra gården. (...) før så var det: meg, meg. Jeg har rett! Alle må gjøre som jeg sier, ellers så kan dere bare gå, eller så gikk hun. Det er en viktig ting. Når du skal jobbe med andre, at du tar hensyn, og ser den andre, og ikke bare seg selv». (Assistent 1)

«Uten at han har snakket om det, så tenker jeg han har fått med seg en veldig sånn relasjonskompetanse av å være på Jegersberg. Å snakke med mange forskjellige mennesker. Det å være nødt til å tenke litt ulikt i forhold til hvem du henvender deg til. Den kan du snakke sånn til, men med den må du kanskje gjøre sånn». (Foresatt 3)

«Før så var hun veldig mye mer aktivert hele tiden. (...) det er jo en ting som har bedret seg. Hun har Hun er ikke like aktivert rundt venner. Det gjør det lettere å regulere følelsene, ikke sant? Det er veldig mange ganger når hun blir det, når hun er hyper. Da er det vanskelig å kontrollere. Man blir impulsiv, og veldig følelsesstyrt. Det har bedret mange av relasjonene. Nå kan hun på en måte ta seg tid og reflektere innimellom. Burde jeg gjøre dette, eller? Humøret svinger ikke like mye. Det er mer stabilt generelt. (...). Etter et par uker på Jegersberg sluttet hun å være fysisk utagerende hjemme, og på skolen. (...) hun har fått flere venner hun kan spille på, etter at hun begynte på Jegersberg. På skolen så var det jo nesten ingen, men der er det flere nå». (Foresatt 1)

«(...) jeg er akkurat som vanlige elever, jeg gjør akkurat det samme. (...). Før gjorde jeg ingenting. Jeg var alltid ute av klasserommet. For eksempel når jeg var på leirskole med den gamle skolen, så bodde jeg på hytte med lærerne. Jeg fikk ikke lov til å sove på hytte med de andre elvene». (Elev 2)

«Jeg går godt sammen med de elevene som er der. Det er flere av de jeg har blitt veldig gode venner med. De spør meg med på Aquarama, overnatting, om jeg vil på fotballkamp, spille fotball, de spør meg med overalt». (Elev 2)

«(...) jeg tok en klasseundersøkelse rett før jul. Da var det i hvert fall syv stykker som hadde oppført han som venn, av en klasse på 23 elever. Han var et av de navnene som ble nevnt mest! (...)» (Lærer 2)

5.2.2 Stayerevne

Tidligere hadde samtlige av elevinformantene hatt alternativ undervisning alene med assistent på et grupperom. Etter at elevene startet på gården ble elevene tilbakeført til klasserommet, hvor de fulgte ordinær undervisning. Flere av elevene hadde hatt utfordringer med å sitte i ro i klasserommet. Det var vanskelig å utføre skoleoppgaver, og flere av informantene uttalte at skolen var kjedelig. I løpet av tiden på gården utviklet elevene en evne til å tåle å stå i

krevene situasjoner, og de utviklet en bedre gjennomføringsevne. De utviklet en såkalt stayerevne. Det at elevene maktet å være i klasserommet å jobbe med fagene, bidro også til faglig mestring og en bedre selvfølelse.

«(...) tålmodighet kan du jo si, det har jo kommet mye herfra. Det har vært sånn at alt skulle skje veldig fort, hvis ikke så gikk det ikke. Jeg vet ikke helt hvorfor det var sånn, det bare var sånn. Det lærte jeg her at jeg måtte være tålmodig. Det har jeg fått herfra». (...) det ser jeg idag også. Hvis det er noe kjedelig, noe jeg ikke synes er gøy, så bare gjør jeg det. Men det er ikke sånn at jeg koser meg med det. Jeg må bare gjennomføre det. Jeg har jo eksamen nå om to, tre måneder eller noe sånt». (Elev 3)

«(...) hun er ikke så redd for å feile, det er det å bare gjøre det! Ta initiativ og begynne på noe, klare å fullføre. Det er jo mye på grunn av diagnosen. Men der merket vi en endring, allerede etter de første ukene på gården. Da kunne hun begynne med en ting hjemme, og fullføre det. Det har aldri skjedd før. Med mye veiledning så kunne hun begynne på noe, sammen med noen. Det har endret seg veldig, mye med mestring! Opplever mestring på at hun har mer en bedre selvfølelse og selvtillit. Tenker at dette får jeg til! Merker at hun får mye mer positive erfaringer. Og det er jo en lang vei (...) Å tåle at det butter imot, klare å hente seg inn igjen». (Foresatt 1)

«(...) hvis han er med på undervisningen, og bare er til stede så får han det med seg. Da slipper han å pugge til prøver. (...) det er en kjempemestring det at han ser at han får gode karakterer. Når de andre spør «Hva fikk du?» Også har han fått en firer». (Foresatt 3)

«(...) vi kan se en gutt nå som klarer tre fulle dager på skolen, uten å være kaputt. At han liksom makter å være en elev igjen. Det er fulle dager, og han klare å være sosial. (...) Vi har klart å stoppe det at det har blitt større og større kunnskapshull i de fleste fag (...)» (Lærer 2)

5.2.3 Tilpasning

Betydningen av skolebesøk

Da elevene starter på gården ble det gjort flere tilpasninger for at elevene skulle ha bedre forutsetninger for å mestre skolehverdagen. Flere av tilpasningene ble gjort i samarbeid mellom gården og skolen. Skolebesøk på gården var et eksempel på en slik tilpasning. Under skolebesøket fikk elevene besøk av lærerne og skoleklassen. Skolebesøket ga elevene muligheten til å vise og fortelle lærerne og elevene hva de hadde lært på gården. Elevene som

hadde hatt mange utfordringer i skolehverdagen, kunne da vise seg frem på en positiv måte i skolesammenheng for både lærere og medelever. De fikk vist både seg selv og skoleklassen at de mestret. Elevene ble satt i en situasjon hvor de var eksperter. En rolle elevene ikke hadde hatt tidligere i skolesammenheng. I tillegg ble det beskrevet som positivt at elevene fikk vise hvor de var, når de ikke var på skolen. Under beskrives informantenes erfaringer rundt skolebesøk:

«Det har vært en veldig stolthet! Det var fantastisk å se han på gården! Hvor han har full kontroll, og ja. Så det var VELDIG, VELDIG gøy! Vi gjorde det ganske tidlig, tror jeg. Jeg tror det var på høsten i 8. klasse. Det ble litt sånn, du kjenner jo ikke elevene i det hele tatt. Alle er litt forsiktige. Det var veldig tydelig at her var han på hjemmebane. Dette synes han var hyggelig. Han hadde kontroll på hele den halve dagen vi var der. Viste rundt og fortalte». (Lærer 3)

«(...) klassen på barneskolen og ungdomsskolen var på besøk. Det var veldig mange spørsmål. Hvor dro jeg? Når jeg plutselig reiste meg opp midt i skoledagen, to dager i uken, og bare forsvant. Det var for å få en oppklaring. Hvorfor jeg forsvant, hvor jeg dro og hva jeg gjorde. Det var bare så mye spørsmål. Det var bare greit å få oppklart det. Hva som var greia». (Elev 3)

Det som er fint er at vi, hun ville jo ikke fortelle om hvor hun går, og hvor hun. (...) men så har vi klart å få klassen på besøk, mens hun var der. Det har jo gått veldig bra! Det var en fin opplevelse. Jeg synes det var fint, at hun kunne stå foran der. Vi sto egentlig som publikum. Hun viste liksom med hesten rundt og. Så. Så det er veldig...» (Assistent 1)

Skolene endret sine arbeidsmetoder

På skolen til en av elevene ble det gjort endringer i hvordan skolen arbeidet med eleven.

Tilpasningen ble gjort i samarbeid mellom gården og skolen. For eksempel ga gården skolen veiledning i hvordan de arbeidet med elevene på gården. Veiledningen fra gården ga skolen muligheten til å tilby et pedagogisk tilbud tilpasset elevens behov. Ifølge forelderen var veiledningen fra gården vesentlig for at datteren skulle mestre skolehverdagen. Etter at skolen fikk veiledning fra gården, fikk eleven det bedre på skolen. Forelderen beskrev det slik:

«(...) skolen endret ikke sin måte å jobbe på. Selv om det ble bedre på Jegersberg, så ble hun ikke møtt der hun hadde behov (...) på skolen. Så frem til det endret seg, så ble det jo ikke gjort så mye faglig (...). Vi pushet veldig lenge på for at skolen skulle se til hva Jegersberg gjorde. Det fungerte så bra. Å ta til seg noe av det. Etter mye om, og, men, mange møter, så fikk vi gjennomslag for det. Da lysnet jo også mye på skolen. (...) om det noen gang vil bli helt optimalt, det vet jeg ikke. Men at det er bedre det er

det. Det er fordi skolen, etter veiledning for Jegersberg, har innsett at de måtte tilrettelegge. For at hun skal kunne være med i fellesundervisning og i fellesskapet».
(Foresatt 1)

En annen elev byttet skole. Her hadde læreren en annen tilnærming til eleven enn det hans tidligere lærere hadde, som førte til at eleven fikk en ny start. Under skolebytte bidro mentor med råd til forelderen. Klassen eleven skulle begynne i ble spesifikt valgt ut, da læreren hadde kompetanse innen traumer. I tillegg hadde læreren et bevisst forhold om å skape en god relasjon til eleven helt fra start. Skoledagene hvor eleven var på skolen ble tilpasset elevens forutsetninger. Læreren hadde også en egen avtale som gikk ut på at eleven alltid skulle inkluderes dersom det var noe spesielt som skjedde på skolen. Dette gjaldt også de dagene eleven var på gården. Dette var viktig for å inkludere eleven i fellesskapet i klassen.

«(...) jeg og mentoren hans fant ut at han skulle bytte skole. Mentor hjalp meg med skolebytte, og han kom med masse råd (...)» (Foresatt 2)

«(...) også var det veldig gjennomtenkt at han skulle starte i min klasse. Det går både på hva slags kompetanse jeg har, men og det at jeg har en rolig klasse». Det går på at jeg har hatt en del om traumer (Lærer 2)

«(...) vi har tenkt at han begynner med blanke ark her. Så jeg vet ikke hva han har gjort på den forrige skolen. (...)» (Lærer 2)

«(...) vi bestemte hvilke dager han hadde best mulighet for å lykkes hos oss. Det er mandager med to timer gym, tirsdager med kunst og håndverk, og onsdager er kort dag. Det går på at man ikke sitter stille så mye av gangen». (Lærer 2)

«(...) jeg har lovet han at når vi gjør noe spesielt de dagene han er på gården, for eksempel turdag, så får han alltid tilbud om å være med». (Lærer 2)

«Jeg har veldig tro på å bygge opp relasjonen, før en kommer i en konflikt. (...) når mentorene hans var med på skolen helt i starten gikk vi tur. Også hadde vi bare spilletime når han var her, så da får han gode opplevelser. Da får en snakket en del før en plutselig må irecttesette». (Lærer 2)

Pause

Et eksempel på tilpasning som ble gjort av gården, var at elevene fikk en pause fra stillesittende skoleundervisning. På gården fikk elevene utøve praktiske arbeidsoppgaver som

de mestret godt. Oppgavene var konkrete, og elevene visste hva de skulle gjøre da de var på gården. På gården fikk elevene en pause fra skolen. I tillegg fikk elevene utløp for sine praktiske evner og energi:

«(...) han skulle være på Jegersberg å bruke kroppen sin fysisk. Få tankene over på noe annet. Det ble et fristed. I forhold til det at skolen var kjip til tider, kjedelig».
(Foresatt 3)

«(...) for alt av teori, der har han bare ja... Men praktisk arbeid, fysisk arbeid der er han kjempeflink. (...) veldig opptatt av trening osv. (...) han har jo vært med mentor på gården på treningsopplegg der. Da gleder han seg hver gang. Det er klart at det gir mestring, han er jo flink til det! Det er mye med det å bevege seg, som gir han mestring. Det har han jo ikke i samme grad på skolen. Finner han en arena, slik som på gården hvor han kan gjøre praktiske ting så får han det til. Han elsker kjøkkenarbeid, stelle dyrene, være med dyrene ... ja». (Foresatt 2)

«(...) mentor (navn) var veldig på at han skulle ikke bringe skolen inn i gården. Gården skulle ikke være skolen. (...) du kommer ikke hit for å ha skole. (...) du kommer ikke her for å lære faglig. Det er greia da. For barn og unge som ikke liker skolen generelt, å komme vekk». (Elev 3)

5.2.4 Mentorordning

Å ha en mentor i skolehverdagen ble beskrevet som viktig av både foresatte og lærere. Mentorordningen var en ekstra ressurs både for lærerne i skolen og foreldrene. Lærerne belyste viktigheten av et godt samarbeid med mentor. Dersom elevene hadde vanskeligheter på skolen, kunne mentor bistå med sin kompetanse. Mentor kunne lytte, veilede og prate med elevene:

«(...) Ting sklei litt ut før jul. Da tok jeg kontakt med mentoren hans på gården. Jeg spurte om jeg kunne komme inn på gården. Jeg ønsket å ha en prat med både eleven og mentoren hans der inne. For hvis jeg prøver her på skolen, så er han jo på sprang. Han gjør annerledes når han er på gården. Da sa jeg til eleven at mentoren hans hadde invitert meg inn på gården for å ta en prat på gården. Så spurte jeg «Er det greit?» Da ga jeg han en følelse av kontroll, ikke sant? Så var jeg inne der. Vi hadde en løs samtale om alt mulig. Men så kom vi inn på det med oppførsel her på skolen, hvor mentoren hans var med å veilede han. Samarbeidet med mentoren hans det er helt fantastisk! Det er utrolig viktig!» (Lærer 2)

Et annet perspektiv innenfor mentorordningen var at mentor var en utenforstående person. En lærer beskrev at det kunne være nyttig å bruke en utenforstående person til å prate med eleven. Mentor kunne se situasjonen eleven var i fra et annet perspektiv:

«Jeg har jo samarbeidet med han mentoren (navn) oppe på Jegersberg. Å bruke han som en sparringspartner i forhold til at du kunne si: Nå sliter vi med det og det/ dette er utfordrende for eleven nå / kan du prate med han om det? Det har vært veldig fruktbart». (Lærer 3)

Mentorordningen var ikke bare nyttig for elevene og lærerne. En foresatt fortalte at mentorordningen ikke bare hadde vært til hjelp for sønnen, men også han som forelder. Mentor tok en aktiv rolle utover hva som skjedde på gården. For eksempel bisto mentor med veiledning og råd til både forelderen og sønnen. I tillegg deltok mentor på møter med skolen og forelderen. Forelderen beskrev et godt samarbeid mellom han og mentor. Dersom noe skulle skje med sønnen, var forelderen trygg på at mentor ville stille opp. I tillegg fortalte forelderen at sønnen hadde stor respekt for mentor. Dermed kunne forelderen bruke mentor til å veilede sønnen:

«(...) Det har vært helt fantastisk med han der inne. De har jo hjulpet mye for meg også. Det med å måtte stå aleine med det, samtidig som man er alene med barna som forelder. Mentoren hans har jo vært veldig flink til å stille opp. Delta på skolemøter, og ja. Han hjalp meg med skolebytte, og han har kommet med masse råd. (...) alt det mentoren hans sier, det går inn. (...) hvis det har vært noen episoder han har vært borti, så har jeg tatt det opp med mentoren hans. Å vært i dialog med han, så har de pratet om det. Mentor har sagt det til sønnen min: det der må du ikke gjøre, du må ikke holde på sånn! Da vet jeg at mentoren hans kan fortelle litt om sin historie, det hører sønnen min på.» (Foresatt 2)

Han er alltid til stedet. Jeg vet jeg kan ringe mentoren hans når som helst, hvis det skulle være noe med sønnen min. Jeg har sagt til mentoren hans at jeg forteller det til han, hvis det skulle være noe med sønnen min. (...) sønnen min ble tatt i stjeling. Det var en hel guttegjeng faktisk som hadde stålet. Jeg lurte på om det var en pose med chips eller noe på butikken? De var en gjeng. Da tok jeg bare sønnen min rett hjem. Så tok jeg han til butikksjefen, også fikk jeg han til å si unnskyld. Da pratet jeg med mentoren hans om det. Da hadde mentor pratet med sønnen min igjen. Da hadde han fortalt sønnen min det at «Det må du ikke gjøre!» (Foresatt 2)

Mentoren hadde ifølge en av foreldrene en helt unik kompetanse til å hjelpe elevene.

Mentorens tidligere livserfaringer ble beskrevet som viktig i møte med elevene:

«(...) jeg føler ikke det har hjulpet noe med alle som har pratet med han. For eksempel så gikk vi i en periode til ABUP (Afdeling for barn og unges psykiske helse). Det som har fungert er gården. De folkene der inne, den «harde kjernen». Sønnen min har vært veldig opptatt av at de på gården er tidligere rusmisbrukere. De har gjort ting, stjålet osv. Men så er de der de er i dag. De på gården vet, de har mye livserfaring. Det nytter ikke bare med papirer og teorier. De på gården de har sin egen livshistorie. Sin egen altså, de har noe eget å komme med. For eksempel dette med stjeling. De vet at man ikke bør gjøre det, de vet det kan gå galt, ikke sant? (...) De har jo erfart alt dette selv. De har mange gode ting å komme med til barn som sliter i hverdagen. De som sliter med skole eller har kommet litt på kanten. De passer jo perfekt inn der».
(Foresatt 2)

Et viktig perspektiv innenfor mentorordningen var at elevene fikk blanke ark. En forelder fortalte at mentor ga sønnen en ny start på gården. Mentoren ønsket å bli kjent med eleven, uten å la seg påvirke av fortiden. Det ble beskrevet slik:

«(...) så ble han jo kjent med mentor (navn). Mentor (navn) går jo inn på den måten han går inn. Med en tanke om at han helst ikke vil vite så mye om hva slags trøbbel de har lagd. Han vil på en måte bli kjent med de, og gjøre seg opp en mening ut ifra det han blir kjent med». (Foresatt 3)

Elevene hadde ulike beskrivelser av hvordan det var å ha en mentor. Mentor ble både beskrevet som en venn, og som en slags assistent. I tillegg belyste en av elevene at mentorens bakgrunn var av betydning. Det at mentoren selv kunne relatere seg til utfordringer eleven hadde, var verdifullt. Elevene beskrev mentor slik:

«Han er akkurat som en assistent på skolen bare mye bedre! (...) han er jo litt kompis på en måte». (Elev 2)

«(...) det var litt gøy at han hadde noe å relatere til, eller jeg hadde noe å relatere til. Han kunne liksom, han så, jeg kunne se ehh. Det var bare greia med at han var helt lik: ikke noe glad i skolen, ikke noe glad i også generelt bare høre på. Det er vel bare den greia med at det er litt gøy å utfordre litt grenser. Jeg har jo det jeg også. (...) det er greien med å teste grenser». (Elev 3)

Alle elevene i studien fikk tittelen som mentor etter en periode på gården. Å bli mentor ble beskrevet som utelukkende positivt. Når elevene fikk tittelen som mentor ble de hedret med en egen seremoni. Under seremonien fikk elevene utdelt et diplom. Det var tydelig at elevene var stolte av å få mentortittelen. I tillegg ble mentortittelen en viktig måte å vise eleven at jobben de gjorde var verdsatt av gården. Informantene fortalte følgende om det å bli mentor:

«Hun var nok ikke selv klar over at hun egentlig kunne bli mentor så ung. Plutselig en dag kom hun hjem med mentorbevis. Hun hadde blitt ropt opp i lunsjen. Ja, jeg tror aldri jeg har sett henne så stolt før! Også ble hun mentor for en 15 år gammel jente, så den vokste hun på!» (Foresatt 1)

«Det var selvfølgelig gøy! Det var noe å oppnå. Du kan vel si noe jeg har strukket meg litt etter. Det her er gøy, nå har jeg oppnådd noe innenfor det her». (Elev 3)

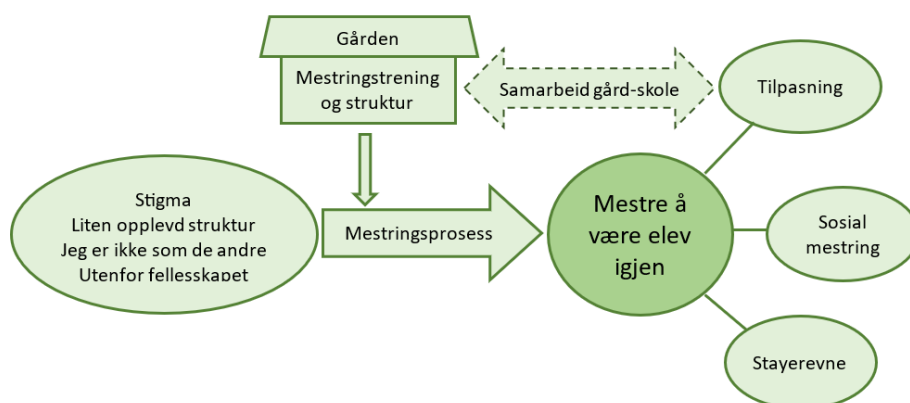
«Han hadde jo ikke fortalt noe om det på forhånd. Så jeg visste det ikke før jeg fikk bilde fra (navn), med diplom. Så hadde han jo med seg diplom hjem. Han vet at jeg kjenner (navn). Så jeg sa det at: jeg har fått et bilde i dag, og det så jo kjempestas ut! De hadde med kake, og seremoni. De har et opplegg rundt det når de blir mentorer på gården, for å markere det. Han fikk jo akkurat samme markering han, som de andre. Det var kjempestas, det var det! Og litt det med å være sånn «baias» på en måte. Til at du faktisk, her har du noen ressurser som vi ha lyst til å bruke. Vil du være en del av den gjengen?» (Foresatt 3)

«(...) det å bli mentor har han vokst veldig på. Hvis det skulle skrives noen søknader for eksempel det med alpakaene, så fikk han være med å hjelpe til. Han har vært veldig inkludert. Han blir en slags maskot der inne. Det forteller mentoren hans også. Når det kommer nye på gården så er jo han med rundt å viser, og lærer de opp». (Foresatt 2)

5.3 Oppsummering av funn

Før elevene deltok i tiltaket på gården var skolehverdagen krevende. Elevene slet med stigmatisering og skam, følte på utenforskap og hadde sosiale utfordringer. Skolehverdagen var preget av lite struktur. Over flere år var elevene ute av klasserommet med alternativ undervisning. Det førte til at elevene også hadde faglige utfordringer. Etter at elevene startet på gården, oppsto det flere positive endringer i elevenes skolehverdag. Den største, og kanskje viktigste endringen var at elevene ble tilbakeført i klasserommet sammen med de andre elevene. Å komme tilbake i klasserommet ga elevene mulighet til å ta del i fellesskapet igjen, samt stifte nye vennskap. JegEr Ung har bidratt til at elevene har opparbeidet seg en bedre sosial kompetanse. Det har vært viktig for å mestre skolehverdagen. Tilpassede oppgaver på gården og mentoransvar har også vært viktig. Det har gitt elevene en mestringsfølelse. I tillegg har skolen og gården ordnet med et klassebesøk på gården. Under klassebesøket har elevene fått vist frem oppgaver de mestrer, hvor elevene er ekspertene. Gården og skolen har sammen og hver for seg bidratt til at elevene i større grad mestrer å være elev igjen.

Illustrasjonen av disse prosessene er vist i figur 1.



Figur 1. Figuren viser hvordan elevene opplevde skolehverdagen før og etter deltakelse på gården, og hvilke faktorer som påvirket elevenes evne til å mestre skolehverdagen.

6.0 Metodediskusjon

6.1 Metodiske styrker

Studien ble gjennomført som en kvalitativ studie. En fordel med å bruke kvalitativ forskningsmetode er at man kan samle rike beskrivelser fra utvalget. Dette fordi utvalget består av få enheter (Leseth & Tellmann, 2018, s. 34- 35). Det finnes lite forskning om tiltaket JegEr Ung. Kvalitativ metode er gunstig i situasjoner hvor hensikten er å undersøke fenomener det er lite kunnskap om (Johannessen et al., 2021, s. 23; Malterud, 2002). Dermed var det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode for å samle detaljert kunnskap om tiltaket.

En annen fordel var at studiens problemstilling ble belyst fra elev-, lærer- og forelderperspektiv. Elevene hadde hatt flere dårlige opplevelser i skolen. Dermed var det gunstig at foresatte og lærere kunne fortelle litt om sine erfaringer om eleven. På den måten kunne det innhentes data om temaer som det kunne vært vanskelig for elevene å prate om. Samtlige informanter hadde god kunnskap om tiltaket, som er med på å styrke kvaliteten på studien.

En av elevinformantene gikk på ungdomskolen, og hadde deltatt i JegEr Ung fra midten av barneskolen. Dermed hadde eleven mulighet til å se litt tilbake i tid, og reflektere over hvorfor ting var som de var. Ettersom eleven var en del år eldre og modnere, kunne eleven komme med en mer innsiktsfull kunnskap enn de yngre elevene. Dette er med på å styrke studien.

I løpet av studietiden hadde jeg praksis på en barneskole. Praksisperioden bestod av observasjon i klasserom, samt holde undervisning for elever. Ved å observere elevene fra et utenforstående perspektiv erfarte jeg hvor mange elever det er i en klasse med ulike behov. Læreren gikk konstant fra elev til elev som trengte hjelp. Jeg fikk også erfaring med hvordan det selv var å ha ansvar for elevene og undervisningstilbudet. Dette bidro til at jeg i større grad hadde forståelse for lærernes rolle i skolehverdagen.

Datamaterialet ble analysert med Braun og Clarke (2006) tematisk analyse. Analysemetoden regnes for å være grunnleggende innenfor kvalitativ forskning. Den er særlig egnet for personer som har lite erfaring med kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Analysemetoden er detaljert og enkelt forklart. Det var en viktig forutsetning for å analysere datamaterialet på en god måte.

6.2 Metodiske svakheter

En av ulempene ved å bruke kvalitativ metode er at det er et lite utvalg. Det kan gå utover studiens representativitet, som kan gå utover studiens overførbarhet (Johannessen et al., 2021). JegEr Ung hadde få deltakere, og i tillegg var det begrenset med tid til å gjennomføre prosjektet. Det var dermed ikke mulig med et større utvalg.

I kvalitativ forskning er forskerens rolle sentral. Forskeren er instrumentet, og vil påvirke forskningsprosessen med sin forforståelse, fortolkninger og fremgangsmåte (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16). Praksisperioden i skolen kan ha vært en svakhet ved studien. Under praksisperioden fikk jeg både observere og erfare hvor krevende læreryrket var. Dermed hadde jeg erfaringer og tanker fra et lærerperspektiv med meg inn i intervjuene. Jeg hadde ingen erfaringer fra å være forelder til et barn som strever eller å være en elev som strevde i skolehverdagen. Det ville trolig vært fordelaktig med forkunnskaper om forelder- og elevrollen også. Erfaringer fra praksisperioden kan ha bidratt til forventninger og meninger om hva lærerinformantene ville fortelle. Det kan ha ført til at forskerens meninger påvirket intervjusituasjonen og analyseprosessen i for stor grad.

En annen metodisk svakhet var forskerens erfaring med intervju. Dette ble tydelig i etterkant da intervjuene skulle transkriberes. Under de første intervjuene var en mer bundet til intervjuguiden, og samtalene hadde mindre flyt. Intervjuene som ble holdt sist hadde bedre flyt i samtalen, og var mer løsrevet fra intervjuguiden. Sett i ettertid kunne det vært gunstig og utført testintervjuer for øvingens del. På den andre siden ville dette vært tidkrevende for forskeren og informantene. I tillegg bør informantenes tid respekteres.

I to av intervjuene hadde elevene med seg en person som støtte under intervjuet. I det ene intervjuet pratet personen både til elev og forsker, i den hensikt å hjelpe forskeren samt trygge eleven. Sett i ettertid kan det ha vært litt utfordrende for eleven å besvare spørsmål fra to personer. Det kan også ha bidratt til at eleven pratet mindre under intervju. For å forhindre dette kunne det vært nyttig med en forventningsavklaring hvor det ble avklart hvordan støttepersonene skulle forholde seg under intervjuet.

6.3 Reliabilitet

Reliabilitet representerer datamaterialets pålitelighet. Det dreier seg om hvor nøyaktig datamaterialet er, hvilken data som brukes, hvordan det ble samlet inn og hvordan den er bearbeidet (Johannessen et al., 2021, s. 27). I denne studien ble det utført semistrukturerte dybdeintervjuer for å samle inn data. Dette gjorde at forskeren ikke ble bundet til intervjuguiden, og dermed kunne følge enda bedre med på hva informantene sa. Intervjuene ble dokumentert med lydopptaker, hvilket var med på å styrke påliteligheten til studien. Ettersom intervjuene ble dokumentert med lydopptaker, kunne forskerens fokus rettes mot informanten, fremfor eksempelvis å ta notater. Forskerens fokus under intervjusettingen kan ha styrket reliabiliteten. Det er også noen utfordringer med å bruke lydopptaker. I ettertid var det ikke alle informantene som snakket like tydelig. En av informantene hadde et annet morsmål. Det gjorde transkriberingsprosessen noe utfordrende, og kan ha påvirket reliabiliteten. Dermed ble det viktig å lytte gjennom lydopptaket flere ganger for å forsikre at transkriberingen samsvarte med det som faktisk ble sagt.

6.4 Troverdighet

Begrepet troverdighet omtales gjerne som intern validitet. I kvalitativ forskning omhandler begrepet «i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2021, s. 256). Under intervjuene ble det stil oppklarings spørsmål som for eksempel «Forstår jeg det riktig når du sier ...?» I tillegg ble det brukt gjentakelser. Dermed hadde informantene mulighet til å korrigere dersom noe ble misforstått under intervjuet. Dette var med på å styrke studiens troverdighet. En måte å styrke troverdigheten ytterligere, kunne vært å la informantene utføre en sitatsjekk (Johannessen et al., 2021, s. 257). Dette ble ikke utført, da det ville vært både tidkrevende og en ekstra belastning for informantene. Gjennom prosessen har veiledere bidratt med sine innspill og tanker, hvilket kan ha vært positivt for studiens troverdighet.

Et kritikkverdig forhold med intervju som metode er at informantene kan lyve både for seg selv og til forskeren (Friberg, 2019). Enkelte temaer som ble pratet om under intervjuet, kan ha vært personlig for elevene. Eksempelvis var vennskap og felleskap temaer som ble diskutert. Under samtalen om slike temaer kan de tenkes at det har vært vanskelig for elevene å være oppriktige. Dersom elevene har snakket usant vil det være med på å svekke dataens pålitelighet. Dermed var det fordelaktig å intervju foresatte og lærere om samme tematikk. Det er lite trolig at foresatte og lærere ville løyet på vegne av elevene.

6.5 Overførbarhet

Ettersom formålet med kvalitative studier er å samle rike erfaringer fra et fenomen, er utvalget begrenset (Brinkmann, 2020). Ved et lite utvalg vil det ikke være grunnlag for å generalisere til andre fenomener. I kvalitativ forskning er det heller vanlig å se på overførbarhet. Det innebærer om studiens beskrivelser, begreper, forklaringer og fortolkninger kan være nyttige i andre setninger (Johannessen et al., 2021, s. 257-258). Det var kun ni informanter i studien. Dermed er det ikke grunnlag for å generalisere til andre fenomener. Det er likevel ikke utenkelig at noen av de sentrale funnene kan være overførbare til lignende tiltak, som for eksempel Inn på tunet- gårder.

7.0 Diskusjon av funn

7.1 Før deltakelse i JegEr Ung

Før elevene deltok i JegEr Ung var skolehverdagen vanskelig. Elevene beskrev en skolehverdag med lite tilgjengelige ressurser, hvor de verken opplevde begripelighet, håndterbarhet eller meningsfullhet. Skolehverdagen til elevene kan ses i sammenheng med det Antonovsky (1987/ 2012) har beskrevet som en negativ stressfaktor.

7.1.1 Stigma

Elevenes opplevelse av sammenheng ble påvirket av skolekulturen de var en del av. Kultur er en av motstandsressursene som kan bidra til å øke eller svekke OAS Langeland (2011). To av elevene opplevde å bli stigmatisert av egne lærere. Lærerne til disse elevene hadde en forventning om at de skulle lage bråk. Det bidro til å skape et ytterligere skille mellom dem og «de andre» i klassen. Stigmatiseringen elevene opplevde skapte et ekskluderende læringsmiljø. Dette miljøet hadde en negativ påvirkning på elevenes OAS.

7.1.2 Utenfor felleskapet

Sosial støtte er en av de viktigste motstandsressursene for å styrke OAS (Antonovsky, 1987/ 2012). Skolen er en stor del av barns hverdag, dermed vil sosial støtte i form av klassekamerater være viktig (Helsedirektoratet, 2015). Mye av det sosiale i skolen foregår i klasserommet. Ettersom elevene tilbrakte undervisningen alene med en assistent utenfor klasserommet, gikk de glipp av mye sosialt i klasserommet. Elevene trivdes generelt dårlig i skolen, og hadde få/ ingen venner. Å være utenfor felleskapet var en viktig årsak til at elevene ikke opplevde skolen som meningsfull.

Ettersom elevene var alene på grupperommet med en voksen assistent fikk de heller ikke tilegnet seg sosial kompetanse sammen med sine medelever. Utvikling av sosial kompetanse er sentralt i skolen. Det innebærer at elevene skal ha kunnskap, holdninger, og ferdigheter til å mestre sosiale situasjoner (Nordahl et al., 2016). I tillegg hadde elevene lite faglig undervisning på grupperommet. Dermed fikk elevene mindre tilgang til sosial og faglig kunnskap. Mangel på sosial kunnskap bidro til at elevene hadde få/ ingen venner, samt lite faglig mestring. Innenfor OAS beskrives motstandsressursen kunnskap som en ressurs som både kan fremme og hemme individets muligheter i hverdagen (Langeland, 2011). I dette tilfellet var elevene utenfor klasserommet, og mistet dermed en viktig arena for å utvikle sosiale ferdigheter.

7.1.3 Jeg er ikke som de andre

Informantene beskrev at elevene skilte seg ut fra andre elever. En elev fortalte for eksempel at han hverken klarte å sitte stille eller å løse skoleoppgavene han fikk tildelt. En annen elev hadde store utfordringer med å lære nye ting, i frykt for å feile. Elevene forstod at atferden og handlingene ikke samsvarte med det som var forventet i skolen. Lave tanker om egne prestasjoner og ferdigheter kan defineres som lav selvtillit (Dyregrov, 2019). Elevene hadde lav selvtillit, da de hadde liten tro på at de kunne mestre skoleoppgavene. Lav selvtillit og selvbilde tilsvarer det (Antonovsky, 1987/ 2012) omtaler som en svak jeg- identitet. Svak jeg- identitet er forbundet med lavere opplevelse av OAS. Etersom elevene ikke mestret skoleoppgavene ble det lite håndterbart, og vet at det ikke var håndterbart opplevdes det heller ikke meningsfullt.

7.1.4 Sosiale utfordringer

Elevenes sosiale utfordringer gikk ut på at de manglet sosiale ferdigheter for å fungere sammen med medelevene sine. Det bidro til at elevene hadde få/ ingen venner. Dette henger tett sammen med at elevene ikke var en del av felles undervisning, og dermed mistet mye av fellesskapet. I skolen kan fellesskap og vennskap ses på som viktige verdier. Dette er verdier som ville vært viktige for at skolehverdagen skulle vært håndterbar og meningsfull (Helsedirektoratet, 2015). Verdier og religion er en motstandsressurs som kunne gitt elevene en mening i skolehverdagen (Langeland, 2011).

7.1.5 Lite opplevd struktur

To av elevene beskrev en ustrukturert skolehverdag. Det var stadig endringer i skoleopplegget, og elevene visste dermed ikke hva de kunne forvente da de kom på skolen. For eksempel fortalte en av elevene at undervisningsopplegget varierte ut ifra hva assistentene selv ønsket å gjøre. En annen elev beskrev at assistentene som utførte undervisningen ofte ble byttet ut. Dermed hadde eleven liten mulighet til å skape god relasjon med assistentene. Nære relasjon mellom lærer/ assistenter og elev anses å være viktig for å skape trivsel og motivasjon blant elever (Ferderici & Skaalvik, 2013). Stadig skifte av assistenter og stor variasjon i undervisningsopplegg eksemplifiserer en skolehverdag med lite struktur. Dette belyser det Antonovsky (1987/ 2012 s. 39-40) beskriver som en ubegripelig hverdag.

7.2 Etter deltakelse i JegEr Ung

Under deltakelse i JegEr Ung utviklet elevene ulike motstandsressurser som gjorde skolehverdagen mer håndterbar, meningsfull og begripelig.

7.2.1 Sosial mestring

En viktig kompetanse elevene utviklet i JegEr Ung var sosial mestring. Fellesskap er et av gårdens hovedelementer. Dette elementet vektlegger samarbeid og relasjoner som en viktig forutsetning for å mestre hverdagen (Jegersberg Gård, 2022b). Dermed sto teamarbeid sentralt i elevenes oppgaver på gården. Kompetansen ga elevene flere positive erfaringer i skolehverdagen. Sosial mestring var viktig for kunne delta i undervisningen sammen med andre elever. I klasserommet er det mange situasjoner hvor en må forholde seg til ulike mennesker. Dermed var det å mestre naturlige sosiale settinger viktig for elevene. På gården møtte elevene mange mennesker i ulik alder og livssituasjoner. En foresatt påpekte eksempelvis at det hadde ført til en forståelse for at alle er forskjellige. Dette gjaldt også på skolen. Denne evnen til å tilpasse seg i ulike sosiale settinger kan defineres som sosial kompetanse (Nordahl et al., 2016). Sosiale kompetanse kan gå under motstandsressursen kunnskap, og var viktig for at elevene skulle håndtere å være i klasserommet (Langeland, 2011).

Da elevene ble tilbakeført i klasserommet fikk de ta del i det sosiale fellesskapet igjen. Elevene gikk fra å ha få/ingen venner i skolen til å ha flere. Venner i skolen kan ha bidratt til at skolehverdagen opplevdes mer meningsfull for elevene. Antonovsky (1987/ 2012) understreker viktigheten av å ha noen aktiviteter i hverdagen som oppleves betydningsfulle. Det er viktig å understreke at å få venner i skolen ikke løste alle skoleutfordringene. Det var likevel noe som bidro til at elevene opplevde noe positivt med skolen. Det hadde de hatt vanskeligheter for tidligere. Gjennom tiltaket JegEr Ung fikk elevene tilgang og erfaring ved å motta det Antonovsky (1987/ 2012) kaller sosial støtte. Dette anses å være en av de viktigste mestringsressursene for å mestre hverdagen. Sosial mestring har ikke bare vist seg å være viktig i JegEr Ung. Nielsen et al. (2015) og Franze og Paulus (2009) understreker også at sosial kompetanse som en viktig ressurs for å fremme trivsel og helse i skolen. Ved å være tilbake i klasserommet igjen fikk de også mer rutiner i skolehverdagen. Elevene deltok på gården faste dager, med faste rutiner. På skolen fulgte elevene fast undervisning sammen med sine medelever. Skolehverdagen ble strukturert og forståelig, det vil si begripelig. Konkrete

arbeidsoppgaver både på gården og på skolen beskriver elementet håndterbarhet (Antonovsky, 1987/ 2012).

7.2.2 Stayerevne

I tiltaket JegEr Ung opparbeidet elevene en stayerevne som ble en viktig ressurs i klasserommet. Elevene viste først og fremst en stayerevne ved å vise at de kunne være i klasserommet igjen å følge ordinær undervisning. Dette til tross for at flere av elevene trivdes best med praktiske oppgaver, og at skolen opplevdes som kjedelig. Tiltaket bidro til en større forståelse for at oppgaver kunne være både krevende og vanskelige, men måtte likevel gjennomføres. Det samsvarer med hvordan Antonovsky (1987/ 2012) element håndterbarhet beskrives. Det handler om å ha nok ressurser tilgjengelig for å takle hverdagen. Gården ble en viktig pause fra stillesittende skoleundervisning, som gjorde det lettere å være i klassen.

Elvenes stayerevne fikk positive ringvirkninger. Ved å mestre undervisningen i klasserommet opplevde flere av elevene at de mestret å utføre ulike skoleoppgaver. Enkelte fikk også gode resultater i form av karakterer. I tillegg ble det å sitte i klasserommet og gjøre de samme oppgavene som de andre i klassen, beskrevet som positivt av en elev. Det ga en følelse av å være som de andre, en del av fellesskapet. Dette har vært viktig for elevenes selvtillit og selvbilde. Dette har sammenheng med hvilken opplevelse elevene har av seg selv, jeggidentitet. Denne motstandsressurser er en av de viktigste for å påvirke OAS i en positiv retning (Antonovsky, 1987/ 2012). Dette var nye erfaringer for elevinformantene. Flere av elevene ble beskrevet som personer med lav selvtillit. Tidligere hadde elevene hatt utfordringer med å sitte i ro, hvilket gjorde det vanskelig å jobbe med skoleoppgaver. En av elevene hadde også hatt utfordringer med å løse nye skoleoppgaver. Dersom det var en ny oppgave, ble eleven usikker og redd for å feile. Det var da lettere å ikke prøve, enn å feile. Før gården hadde ikke elevene muligheten til å kjenne på denne mestringen og selvtilliten, da de alltid var ute av klasserommet. Flere jobbet svært lite med fagene i sin skolehverdag før de deltok på gården. Dermed hadde de liten eller ingen forutsetning for å oppleve sosial og faglig mestring i skolehverdagen.

7.2.3 Tilpasning

Betydning av skolebesøk på gården

Skolebesøket hvor medelever og lærere besøkte elevene på gården kan ses i sammenheng med flere motstandsressurser, for eksempel Jeggidentitet. Under skolebesøket fikk elevene vise frem gårdsferdighetene sine til lærere og medelever. Elevene hadde en «ekspertrolle» under

skolebesøket. Dette bidro til at elevene ble stilt i et positivt lys i en skolesetting. Elevene fikk vise både for seg selv, men også for skolen at de mestret oppgavene, som førte til stolthet. Skolebesøket ble dermed viktig for å skape bedre selvtillit, jeg- identitet. Denne motstandsressursen er særlig viktig for å styrke OAS (Antonovsky, 1987/ 2012).

Motstandsressursen sosial støtte var også sentral under skolebesøket. Dette fordi elevene fikk besøk fra lærere og medelever på sin «hjemmebane» (gården). Ved å besøke elevene på sin «hjemmebane» fikk skolen vist at de brydde seg om eleven. Omtanke for andre er en sentral del av mestringsressursen sosial støtte (Langeland, 2011).

Skolene endret arbeidsmetoder

Foresatt og lærer til to av elevene beskrev endringer i skolen som følge av tiltaket. Endringene hadde stor betydning for elevene. En av elevene var kun på skolen de dagene det var kort dag, kunst & håndverk, eller kroppsøving. Praktiske fag var noe eleven mestret, og dermed tilrettela skolen for at eleven skulle lykkes. Dermed bestod skolehverdagen av meningsfulle aktiviteter. I tillegg var læreren til denne eleven opptatt av at de skulle få en god relasjon fra starten. Det var tydelig at læreren hadde mye omtanke for eleven. Sosial støtte fra en lærer er viktig både for elevens sosiale og faglige utvikling (Utdannings- direktoratet, 2013). Støtten var også viktig for at eleven skulle håndtere skolehverdagen.

Motstandsressursen kunnskap og intelligens handler om å se på kunnskap som en ressurs som gir muligheter (Langeland, 2011). En forelder beskrev at skolen endret sin måte å jobbe etter veiledning fra gården. JegEr Ung bidro dermed til å gi skolen ny kunnskap om hvordan de kunne arbeide med eleven. Skolen brukte kunnskapen til å forbedre undervisningstilbudet til eleven, hvilket bidro til å øke OAS. Dermed var det ikke bare elevene som kunne lære noe fra JegEr Ung, men også noen av skolene.

Pause

Gjennom tiltaket JegEr Ung fikk elevene utløp for sin energi ved å arbeide med fysiske og praktiske oppgaver. Gården var dermed et viktig supplement til stillesittende skoleundervisning. Pausen på gården bidro til at elevene hadde bedre forutsetninger for å mestre stillesittende undervisning. Arbeidsoppgavene elevene hadde på gården bar preg av Antonovsky (1987/ 2012) element begripelighet. Dette kan eksemplifiseres med gårdsoppgaven foring og stell av dyr. Dyrene er avhengig av mat og bevegelse akkurat som mennesker. Dermed vil foring og stell av dyr være en forståelig arbeidsoppgave for elevene.

Gårdsoppgavene var håndterbare ut ifra elevenes evner. Passende utfordringer tilpasset egne forutsetninger er viktig for å styrke OAS (Antonovsky, 1987/ 2012).

7.2.4 Mentorordning

I løpet av tiden på gården fikk alle elevinformantene tittelen som mentor. Elvene var stolte av dette. Ved å få tildelt mentortittelen hadde elvene klart å oppnå noe positivt i skolehverdagen, noe de ikke var vant med fra før tiltaket. Mentortittelen ble et viktig symbol for elevenes utvikling og mestring. I tillegg var mentorordningen en måte å anerkjenne elevene for innsatsen på gården. Det viste at elevenes kompetanse var verdifull for gården. Tittelen som mentor bidro til at elevene utviklet positive assosiasjoner av seg selv og egne ferdigheter i skolehverdagen. Langeland (2011) beskriver viktigheten av å ha gode tanker om seg selv og egne ferdigheter, sterk jeg- identitet som en viktig ressurs for å utvikle OAS. Mentortittelen i JegEr Ung var dermed viktig for å øke elevenes selvtillit.

Mentortittelen kan også ses i sammenheng med et av hovedelementene i OAS, meningsfullhet. I dette tilfellet handlet meningsfullhet om at elevene fikk bekreftelse fra gården på at deres arbeid var en verdifull ressurs. En av elevene uttalte at å få tittelen mentor, viste at han hadde oppnådd noe på gården.

En viktig forutsetning for at elevene mestret å være i klasserommet igjen var mentorordningen. Dette ble belyst av informantene i et lærer, forelder- og elevperspektiv. Fra mentor fikk elevene en ekstra støttespiller i skolehverdagen. Mentor kunne veilede elevene når de sto i utfordrende situasjoner. Dette gjaldt ikke bare når elevene var på gården, men også på skolen og fritiden. Eksempelvis ble det beskrevet at en av mentorene hjalp en elev i forbindelse med skolebytte. Mentor hadde en sterk relasjon til elevene, og ble av flere elevinformanter beskrevet som en venn. Dette viser at mentor var en viktig person for elevene. Mentor var en person som brydde seg om elevene, og ønsket deres beste. Dermed kan mentorordningen ses i sammenheng med sosial støtte.

For lærerne var også mentoren viktig. Mentorordningen ga lærerne muligheten til å samarbeide om elevene. Dersom lærerne hadde utfordringer med elevene på skolen, kunne mentor bidra med veiledning. Det ble for eksempel beskrevet ved at lærerne og gården hadde flere møter hvor de kunne dele erfaringer. I tillegg var det nyttig å ha en utenforstående person som kunne prate med elevene. Mentor og gården var en trygg arena når de skulle prate

med elevene om vanskelige temaer. Mentorordningen bidro til at eleven fikk mulighet til å ta del i klasseromsundervisningen. For elevene innebar det faglig utvikling, trivsel, delta i fellesskapet, samt en mulighet til å få venner. Dette samsvarer med funnene som ble gjort på Tistedal Skole. I dette prosjektet ble spesialundervisningen flyttet fra grupperommet, og inn i klasserommet. Ifølge Lande og Solberg (2020) bidro det til økt trivsel, bedre forhold for sosial inkludering og fremgang. Tilsvarende opplevde foreldrene i studien at mentor stilte opp for dem når elevene hadde det vanskelig. En foresatt beskrev hvor utfordrende det hadde vært å ha et barn som ikke mestret skolehverdagen. Ifølge forelderen prøvde de alle metoder for å få eleven til å mestre skolen, uten at det fungerte. Det bidro til stor frustrasjon for forelderen. Videre beskrev forelderen hvordan alle andre foreldre mestret oppfølgingen av sine barn. Det ga en følelse av å ikke strekke til som forelder. Dette viser at en elev som strever på skolen også kan prege personene rundt. Da eleven startet på gården kunne forelderen få hjelp til å håndtere barnet sitt.

Mentorordningen bidro til tettere oppfølging av elevene. Gjennom veiledning og omsorg ble mentorordningen en kilde til god sosial støtte. Dette gjaldt ikke bare for elevene, men også for lærerne og foresatte. Informantene visste at mentor var tilgjengelig for å hjelpe dem ved behov. Sosial støtte er en viktig motstandsressurs for å håndtere hverdagslig stress. God sosial støtte i form av nære relasjoner til andre beskrives som en viktig forutsetning for å styrke OAS (Antonovsky, 1987/ 2012).

7.3 Implikasjoner for praksis

7.3.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats har lenge vært et sentralt prinsipp i norsk skolepolitikk (Alver, 2018; Haugen, 2019). Prinsippet gjengis i flere politiske føringer, og handler om at nødvendige tiltak skal settes inn tidlig hvis elever strever i skolen (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019; Meld. St. 21 (2016–2017), 2016; St.meld. nr. 16 (2006–2007), 2006). Denne tilnærmingen har vært en måte å forsøke å forebygge frafall og utenforskap, samt sikre deltakelse i samfunnet og arbeidslivet (Haugen, 2019). To av elevene i denne studien var fire år i et skoletilbud som ikke fungerte. Det er ikke overaskende at skolen brukte tid på å finne et individuelt tilpasset undervisningsopplegg for elevene. Til tross for dette er fire skoleår bestående av utenforskap og lite faglig mestring et stort tap for elevene. I tillegg har skolen brukt mye tid og ressurser på tiltak som ikke har fungert. Studien viser i likhet med nasjonale føringer at implementering av tidlig innsats er viktig for at elevene skal lykkes i skolen (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019;

Meld. St. 21 (2016–2017), 2016; St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006). Selv om tidlig innsats er viktig, kan det være krevende å gjennomføre i praksis. Det kan ses på som et komplekst problem, hvilket vil si at det ikke nødvendigvis finnes en fasit på problemet (Bammer, 2019).

To av elevene fulgte et undervisningsopplegg som ikke fungerte i fire år. Det er forståelig om lærerne føler at de sviktet elevene. På samme måte beskrev en foresatt hvor krevende det var å ha et barn som ikke mestret. Det gikk på både på å føle seg mislykket i foreldrerollen, men også hvor vondt det var å se at barnet ikke hadde det godt. Tilsvarende problem har også blitt belyst i media den siste tiden (Myran et al., 2023). Dette eksemplifiserer at elever som strever i skolen kan være negativt både for elevene selv, men også menneskene rundt eleven.

7.3.2 Praktiske arbeidsoppgaver

I tiltaket JegEr Ung fikk elevene utføre praktiske arbeidsoppgaver på gården. Dette ga både elevene en pause fra stillesittende undervisning, samt muligheten til å mestre nye ting. Etterhvert som elevene mestret gårdsoppgavene, ble de belønnet med tittelen som mentorer. Dette var en virkningsfull måte å vise elevene at ferdighetene de hadde utviklet var verdifulle for gården. Mestringen på gården var også viktig for å utvikle elevenes selvtillit. Grimsæth og Andreassen (2007) viser også i sin studie at praktiske oppgaver på en gård kan føre til mestring blant elevene. Dagens skole er i stor grad preget av teori og stillesittende undervisning. Det har vært en utfordring for elevene i denne studien. Funnene samsvarer med den pågående diskusjonen om skolen har blitt for teoretisk for mange elever (Norges offentlige utredninger, 2019). Alternative undervisningsarenaer slik som JegEr Ung, kan være en måte å implementere mer bevegelse og praktisk undervisning i skolen (Frøyland, 2010).

7.3.3 Mentorordning

Tett oppfølging av elevene viste seg å være viktig for elevene, og mentorordningen var en viktig del av denne oppfølgingen. For elevene innebar det at de hadde en mentor som både kunne veilede og jobbe sammen med elevene. Elevene hadde mange dårlige opplevelser med skolen. En av årsakene til at relasjonen mellom elevene og mentorene var såpass bra, kan ha sammenheng med at det var en person utenfor skolen. Noen informanter påpekte for eksempel at mentor hadde en annen type kunnskap enn en lærer, da mentorene selv hadde stått i krevende situasjoner. I tillegg var mentors empati og tilgjengelighet viktig. Flere av elevene hadde bedrevet mye ugagn i skolen. En foresatt fremmet mentorens holdning til dette som helt essensiell. Ifølge forelderen ønsket mentoren at alle skulle få blanke ark på gården. Mentoren

var ikke interessert i hva de hadde gjort, og hvem de hadde vært. Fokuset var hvem elevene var, og hva de kunne få til. Oppfølging av mentor ble en viktig sosial støtte i elevenes skolehverdag, som bidro til at elevene i større grad mestret skolehverdagen. Larsen et al. (2014) viser også til at mentorer kan være viktig for å fremme mestring og trivsel i skolen, og er spesielt viktige for de yngre elever. Uttalelsene fra både elever, lærere og foresatte tyder på at det var gode mentorer i JegEr Ung. Mentorene gis noe av æren for at elevene utviklet gode Motstandsressurser for å mestre skolehverdagen. Det indikerer i likhet med Larsen et al. (2014) betydningen av å ha rett person i mentorrollen.

7.3.4 Samarbeid gård- skole

I likhet med (Grimsæth, 2016) viser studien at samarbeidet mellom gården og skolen er viktig for at tiltaket skulle fungere på en god måte. Viktigheten av samarbeid ble belyst på flere måter. To av lærerne påpekte at mentoren hjalp dem med å håndtere eleven på skolen. Dersom lærerne hadde utfordringer med elevene, kunne de kontakte mentor. En lærer fortalte for eksempel at eleven, mentor og læreren hadde hatt et møte på gården i forbindelse med noen skoleutfordringer eleven hadde. Da kunne læreren ta med eleven til en trygg arena, og de kunne diskutere utfordringene sammen med en av elevens viktigste støttespillere, mentoren. På denne måten fikk læreren en ekstra ressurs i sin arbeidshverdag. Frøyland (2010) understreker at alternative opplæringsarenaer kan være en måte å tilføre skolen ekstra ressurser.

Ressursbruk i skolen er et dagsaktuelt tema i Kristiansand kommune. I løpet av 2023 skal det spares 45 millioner kroner, fordi oppvekstområdet gikk 84 millioner kroner i minus i 2022 (Myklebust, 2023). Hvilke sparetiltak de ulike skolene iverksetter vil være opp til den enkelte skole. Dersom skolene velger nedbemanning som sparestrategi, kan det gå utover sårbare elever. Mer bruk av alternative opplæringsarenaer kan være en måte å redusere skadeomfanget for elevene, dersom lærertettheten reduseres. Dette understreker igjen potensialet til en tverrsektoriell tilnærming.

7.3.5 Utvikling av sosial kompetanse

I likhet med en rekke helsefremmende tiltak utført i skolen viser også denne studien at sosial kompetanse er viktig for å fremme elevens mestring, livskvalitet og helse (Franze & Paulus, 2009; Kimber et al., 2008; Nielsen et al., 2015). I denne studien ble sosial kompetanse en døråpner for at elevene skulle mestre skolehverdagen. De viktigste eksemplene på dette var at

elevene ble en del av felleskapet og fikk nye/ flere venner i klassen. I tillegg var den sosiale kompetansen avgjørende for at elevene skulle fungere i klasserommet.

7.4 Implikasjoner for videre forskning

En av lærerne fortalte om ulike tilpasninger de hadde gjort i skolen parallelt med at eleven deltok i JegEr Ung. Flere av tilpasningene ble gjort i samarbeid med gården. Disse tilpasningene var en viktig forutsetning for at eleven klarte å delta i ordinær undervisning. En annen foresatt nevnte at det var først da skolen endret sin arbeidsmåte med veiledning fra gården, at skolehverdagen til eleven ble bedre. Sett i ettertid ville det vært interessant å vite mer om hvilke endringer skolene gjorde. For videre forskning kan det dermed være interessant å undersøke på hvilken måte skolen implementerer gårdens undervisningsopplegg eller gjør andre tilpasninger.

8.0 Konklusjon

Den viktigste erfaringen fra studien av JegEr Ung er at samtlige elever ble hjulpet til å få en bedre hverdag i skolen. Gjennom JegEr Ung fikk de et bedre utgangspunkt til å styrke sitt læringsutbytte i skoletiden. Ved at elevene fikk en bedre hverdag ble situasjonen for deres foresatte enklere. JegEr Ung bidro til at elevene utviklet flere viktige motstandsressurser for å mestre skolehverdagen:

- Sosial støtte: i form av mentorordning og nye/ flere venner.
- Kunnskap og intelligens: i form av sosial kompetanse og utvikling av faglige ferdigheter.
- Sterk jeg-identitet: i form av økt selvtillit både i skolen og på gården.

Dette var de viktigste motstandsressursene elevene utviklet under deltakelsen i JegEr Ung. Utviklingen av motstandsressursene var med på å styrke elevenes meningsfullhet, håndterbarhet og begripelighet i skolehverdagen. JegEr Ung kan være et viktig selektivt tiltak for elever som strever i skolen. Mentorens empati for elevene og tilgjengelighet har vist seg å være en viktig faktor for å oppnå de positive resultatene. En annen viktig faktor for de gode resultatene i JegEr ung har vært godt og tett samarbeidet mellom gården og skolen. Det siste samsvarer med erfaringene flere andre opplæringsarenaer utført på gård (Grimsæth, 2016).

Denne studien er for begrenset til at resultatene har generell gyldighet. Det er imidlertid tydelig både i denne studien og andre studier at sosial kompetanse er en viktig faktor for å mestre skolehverdagen (Franze & Paulus, 2009; Grimsæth, 2016; Grimsæth & Andreassen, 2007; Nielsen et al., 2015). Slike resultater oppmuntrer til videre utvikling av tverrsektorielt samarbeid mellom skolen og alternative læresteder. En viktig utfordring er da å kunne iverksette tiltak tidlig.

9.0 Referanseliste

- Abildsø Gård. (u.å.). *Skolegård*. Abildsø Gård. Hentet 18. november 2023 fra <https://www.abildso.org/work-1/project-one-yhd6p>
- Alver, V. (2018, 24. september 2018). *Tidlig innsats: Hva er det?* UTDANNINGSFORBUNDET. Hentet 10. april 2023 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/tidlig-innsats-hva-er-det/>
- Antonovsky, A. (1987/ 2012). *Helsens mysterium* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1987).
- Bammer, G. (2019). Key issues in co-creation with stakeholders when research problems are complex. *Evidence & Policy*, 15(3), 423-435. <https://doi.org/https://doi.org/10.1332/174426419X15532579188099>
- Barnekow R.V & Rivett, D. (2000). The European Network of Health Promoting Schools—an alliance of health, education and democracy. *Health education*, 100(2), 61-67. <https://doi.org/10.1108/09654280010312397>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S. (2020). *Kvalitative metoder: En grunnbog* (L. Tanggaard, Red. 3. utgave. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews* (U. Flick, Red. 2. utgave. utg.). Sage Publications.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Samarbeidet mellom hjem og skole. 21, 1-34. [file:///C:/Users/47948/Downloads/Forskningsartikkel_%20Samarbeidet%20mellom%20hjem%20og%20skole%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/47948/Downloads/Forskningsartikkel_%20Samarbeidet%20mellom%20hjem%20og%20skole%20(1).pdf)
- Dyregrov, K. (2019). *Selvtillit, selvfølelse og selvbilde. Hva er forskjellen?* Mental Helse. Hentet 20. desember 2023 fra <https://mentalhelse.no/aktuelt/psykobloggen/selvtillit-selvfoelse-og-selvbilde-hva-er-forskjellen>
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(5), 376-381. <https://jech.bmj.com/content/jech/60/5/376.full.pdf>
- Fedoryshyn, N. (2020). *Færre unge utenfor i fjor*. ssb. Hentet 3. oktober 2022 fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/faerre-unge-utenfor-i-fjor>
- Ferderici, R. & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen–betydning for elevenes motivasjon og læring [The teacher-student relation—aspects of relevance with regard to motivation and learning]. *Bedre Skole*, 1, 58-63. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Franze, M. & Paulus, P. (2009). MindMatters—a programme for the promotion of mental health in primary and secondary schools: Results of an evaluation of the German language adaptation. *Health education*, 371- 379. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09654280910970938/full/pdf>
- Friberg, J. H. (2019). Tvilsomme informanter, troverdig forskning? Refleksjoner over intervjuet som forskningsmetode, med utgangspunkt i en studie av tilreisende fattige fra Romania. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-02>
- Frøyland, M. (2010). *MANGE ERFARINGER I MANGE ROM: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
- Goldblatt, P., Castedo, A., Allen, J., Lionello, L., Bell, R. & Marmot, M. (2023). *EXECUTIVE SUMMARY: RAPID REVIEW OF INEQUALITIES IN HEALTH AND*

- WELLBEING IN NORWAY SINCE 2014, . INSTITUTE of HEALTH EQUITY.
<https://www.instituteoftheequity.org/resources-reports/rapid-review-of-inequalities-in-health-and-wellbeing-in-norway-since-2014/read-executive-summary.pdf>
- Grimsæth, G. (2016). Gården som en av skolens dannelsings- og læringsarenaer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(1), 23-41.
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1788>
- Grimsæth, G. & Andreassen, H., I. (2007). *Inn på tunet: Opplæring på gård*, . Høgskolen i Bergen. <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/utgatt/fm-vest-agder/bilder-fmva/landbruk-og-mat/inn-pa-tunet---opplaring-pa-gard.pdf>
- Haraldsson, K. S., Lindgren, E. C. M., Fridlund, B., Baigi, A. M., Lydell, M. C. & Marklund, B. R. (2008). Evaluation of a school-based health promotion programme for adolescents aged 12–15 years with focus on well-being related to stress. *Public health*, 122(1), 25-33. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.puhe.2007.04.016>
- Haugen, V., D. (2019). Profesjonalitet i arbeidet med tidlig innsats. *Tidsskrift: Psykologi i kommunen*, (2). <https://psykisk-kommune.no/profesjonalitet-i-arbeidet-med-tidlig-innsats/19.88>
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263). (Oslo: Helsedirektoratet, Avdeling levekår og, helse, Issue. Helsedirektoratet, Avdeling levekår og, helse. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_/attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Inn på tunet. (u.å.). *Skole og oppvekst*. Inn på tunet. Hentet 10. desember 2023 fra <https://innpatunet.no/skole-oppvekst/>
- Jegersberg Gård. (2022a). *JegEr Ung*. Jegersberg gård. Hentet 17. april 2022 fra <https://www.jegersberggaard.no/tjenester/jeg-er-ung>
- Jegersberg Gård. (2022b). *Rehabiliteringens fire elementer*. Jegersberg gård., <https://www.jegersberggaard.no/rehabilitering/rehabiliteringens-fire-elementer>
- Jegersberg Gård. (u.å.-a). *Bygg- og anlegg*. Jegersberg Gård. Hentet 18. desember 2023 fra <https://www.jegersberggaard.no/tjenester/bygg-og-anlegg>
- Jegersberg Gård. (u.å.-b). *Konferanse- og selskap*. Jegersberg Gård. <https://www.jegersberggaard.no/tjenester/konferanse-og-selskap>
- Jegersberg Gård. (u.å.-c). *Stall*. Jegersberg Gård. Hentet 15. november 2022 fra <https://www.jegersberggaard.no/tjenester/stall>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *INTRODUKSJON TIL SAMFUNNSVITENSKAPLIG METODE*. Abstrakt forlag.
- Kimber, B., Sandell, R. & Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: an effectiveness study of 5 years of intervention. *Health Education Research*, 23(6), 931-940. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/her/cyn040>
- kirkens ungdomsprosjekt. (2022). *Våre verdier*. kirkens ungdomsprosjekt. Hentet 13. desember 2022 fra <https://www.kirkensungdomsprosjekt.no/om-kup/vare-verdier/>

- Klepp, K. & Aasheim, A. (2010). *Folkehelsearbeidet – veien til god helse for alle* (IS-1846). HelseDirektoratet. file:///C:/Users/47948/Downloads/Folkehelsearbeidet+-+veien+til+god+helse+for+alle.pdf
- Kristiansand kommune. (2022). *Mobilt team*. Kristiansand Kommune. Hentet 14. desember 2022 fra <https://www.kristiansand.kommune.no/navigasjon/helse-velferd-og-omsorg/familiens-hus/mobilt-team/>
- Krogh, E., Olsen, S. O. J. & Haukeland, P. I. (2005). *Gården som pedagogisk ressurs: eksempler fra Verran* (0802-3662). Universitetet for Miljø og Biovitenskap & Telemarksforskning-Bø <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439787/1163.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lande, E. & Solberg, P. A. (2020). Spesialundervisning og inkludering i klasserommet. *Spesialpedagogikk*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/spesialundervisning-og-inkludering-i-klasserommet/>
- Langeland, E. (2011, 30. november 2017). *Salutogenese - teori og praksis*. Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid. Hentet 19. november 2021 fra <https://www.napha.no/content/14219/salutogenese---teori-og-praksis>
- Larsen, T., Holsen, I., Tjomsland, H., Servan, A., Tyssebotn, G. & Rostad, Å. (2014). *Pilotevaluering av Drømmeskolen. En case-studie av 5 skoler*. Department of Health Promotion and Development. Bergen: University of Bergen. <https://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/COMPLETE/Rapport%20fra%20pilotevaluering%20av%20Dr%C3%B8mmeskolen%202012-2013.pdf>
- Leseth, A., B. & Tellmann, S., M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning* (2. utgave. utg.). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning – forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift for Den norske legeförening*.
- Meld. St. 6 (2019–2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 19 (2014–2015). (2014). *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2016–2017). (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 32 (2020–2021). (2020). *Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsliv*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-32-20202021/id2856870/?ch=1>
- Meld. St. 34 (2012–2013). *Folkehelsemeldingen – God helse – felles ansvar*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/?ch=1>
- Myklebust, E. (2023, 23. april 2023). Skolene må spare 45 millioner kroner i år: Varsler nedbemanning. *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/15XneB/skolene-maa-spare-45-millioner-kroner-i-aar-varsler-nedbemanning>
- Myran, K. M., Holter, B. H., Nilsen, V., Jørgensen, S. & Stavem, B. I. (2023, 12. mai 2023). Vi er skolevegrernes mødre. *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/mening/kronikk/i/VPpjd/vi-er-skolevegrernes-moedre>
- Mæland, J., G. (2016). *Forebyggende helsearbeid: Folkehelsearbeid i teori og praksis* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.

- Mæland, J., G. (2021). Økende sosiale helseforskjeller er et politisk ansvar. *Tidsskriftet for den norske legeförening*, 11. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.21.0531>
- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V. & Holstein, B. E. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health education*, 115(3/4), 339-356. https://www.researchgate.net/publication/277930329_Promotion_of_social_and_emotional_competence_Experiences_from_a_mental_health_intervention_applying_a_whole_school_approach
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, B. M. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet, file:///C:/Users/47948/Downloads/Relasjoner%20mellom%20elever.pdf
- Norges offentlige utredninger. (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (ISSN 0333-2306). <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Nutbeam, D. & Kickbusch, I. (1998). Health promotion glossary. *Health promotion international*, 13(4), 349-364. <https://www.jstor.org/stable/pdf/45152457.pdf>
- Opplæringslova – oppl (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (§ 1-1.). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Prop. 121 S (2018–2019). (2018). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)*. H.-o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/?ch=3>
- Regjeringen. (2010). *Forebyggende innsats for barn og unge*, . https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Regjeringen. (u.å.). *Utdanning*. Regjeringen. Hentet 13. september 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/id930/>
- Sanpatignano.no. (u.å.). *Recovery and Prevention*. Sanpatignano.no. Hentet 15. februar 2023 fra <https://www.sanpatignano.org/en/>
- Solbakken, J. H. (2014). *Sårbare grupper*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 2. januar 2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Synnevåg, E. S., Amdam, R. & Fosse, E. (2018). Intersectoral planning for public health: Dilemmas and challenges. *International journal of health policy and management*, 7(11), 982. <https://doi.org/10.15171/IJHPM.2018.59>
- Tjora, A. (2021). *KVALITATIVE FORSKNINGSMETODER I PRAKSIS* (4. utg.). Gyldendal. Utdanning.no. (2022, 4. august 2022). *Grunnskole*. Utdanning.no. Hentet 13. september 2022 fra https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/grunnskole
- Utdannings- direktoratet. (2013). *Temaene i Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Stotte-fra-larer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen* Utdanningsdirektoratet,. Hentet 18. september 2022 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars 2022). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 15. april 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 14. april 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/>
- Utdanningsforbundet. (2017). *Frafall i videregående opplæring*. Utdanningsforbundet,. Hentet 18. februar 2023 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- Waldahl, H. R. & Olesen, E. (2022). *Ungt utenforskap i Møre og Romsdal* (9/2022). NORLANDSFORSKNING. https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2993292/NF-rapport+09_2022+Ungt+utenforskap+M%C3%B8re+og+Romsdal+110422.pdf?sequence=1
- WHO. (2012). *Health promotion*. WHO. Hentet 9. september 2023 fra <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-well-being/first-global-conference>
- World Health Organization. (1986). *Ottawa charter for health promotion, 1986*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/349652/WHO-EURO-1986-4044-43803-61677-eng.pdf>

10.0 Vedlegg

Vedlegg 1 FEK



Martine Daltveit
Havnes

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 24/11/2022

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - JegEr Ung

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

FEK godkjenner søknaden under forutsetning om at prosjektet gjennomføres som beskrevet i søknaden.

FEK påpeker at du må påføre telefonnummer til veiledere og personvernombud før oppstart.

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER

POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND

TELEFON 38 14 10 00

ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -

www.uia.no

FAKTURAADRESSE:

UNIVERSITETET I AGDER,

FAKTURAMOTTAK

POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO

Vedlegg 2 NSD

[Meldeskjema](#) / [JegEr Ung](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
185593	Standard	15.11.2022

Prosjekttittel

JegEr Ung

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for ernæring og folkehelse

Prosjektansvarlig

Migle Helmersen

Student

Martine Daltveit Havnes

Prosjektperiode

22.08.2022 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 15.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Utvalg 1:

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til 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 foresatte til den registrerte kan trekke tilbake.

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

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den foresatte til den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

Utvalg 2 og 3:

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til

Vedlegg 3 Intervjuguide lærere

Intervjuguide lærere

1. Før jeg begynner, har du noen spørsmål etter å ha lest igjennom informasjonsskrivet?
2. Kan du fortelle noe om hvordan du opplevde din elevs skolehverdag før h*n startet i JegEr Ung?
 - Var det noe som var særlig utfordrende for h*n ?
3. Hvordan foregikk prosessen med at eleven startet på JegEr Ung?
4. Hvor lenge har du hatt eleven?

Sosiale relasjoner

5. Hvordan opplevde du at din elev fungerte sosialt sammen med andre elever og lærere FØR JegEr Ung?
 - Har de sosiale relasjonene endret seg?
 - H*n er jo nå tatt ut x antall dager i uken fra klassen, hvordan har det påvirket eleven?
 - Føler du at h*n er inkludert og inkluderer seg selv i klassemiljøet mer/ mindre nå, sammenlignet med før tiltaket?

Mentor

6. Har eleven fortalt noe om mentorordningen til deg?
7. Tror du mentorordningen kan ha påvirket din rolle ovenfor eleven?

Faglig

8. Hvordan opplevde du at eleven fungerte faglig før h*n ble med i tiltaket?
9. Har du latt merke til noen faglig fremgang?
10. Endring i motivasjonen til å jobbe med fagene?

Mestring

11. Hvordan opplevde du elevens selvtillit før h*n var med i tiltaket?
12. Har du sett noen endring her?

Trivsel

13. Hvordan opplever du at eleven trives i sin skolehverdag?

Avsluttende spørsmål

14. Har du noen spørsmål eller er det noe mer du ønsker å legge til?

Vedlegg 4 Intervjuguide elever

Intervjuguide elever

1. Hva har du gjort på gården/ skal du gjøre på gården idag?
 - Er dette noe du pleier å gjøre eller er dette noe nytt?
 - Synes du det har vært gøy på gården i dag?
 - Hvorfor var det en gøy/ ikke gøy dag?
2. Har du faste oppgaver på gården?
3. Hvor lenge har du vært på gården?
 - I løpet av en uke hvor ofte er du på gården?
4. Hva tenkte du når du fikk vite at du skulle være med på gården?
 - Grudde du deg, eller gledet du deg?
 - Ble det slik du hadde trodd?
5. Har du hatt besøk av venner, klassekamerater når du har vært på gården?
 - I så fall hvordan synes du det var?
6. Var det noe i skolehverdagen din før du startet på gården som du likte/ ikke like?
 - I så fall, kan du fortelle litt mer om dette?
7. Hvem er du sammen med når du er på gården?
 - Er du mye sammen med din mentor?
 - Kan du fortelle litt om din mentor?
 - Har du lyst til å bli mentor en dag? Hvorfor det?
8. Hvilke nye ting har du lært på gården?
 - Hvem gjorde du det sammen med?
 - Liker du å lære nye ting?
9. Er det enklere å være på skolen nå, etter at du startet på gården?
10. Hva drømmer du om å gjøre når du blir stor?
 - Er det noe du vil få til? Jobb, skole?

Avsluttende spørsmål

11. Har du noen spørsmål eller er det noe mer du ønsker å legge til?

Vedlegg 5 intervjuguide foresatte

Intervjuguide foresatte

1. Før jeg begynner, har du noen spørsmål etter å ha lest igjennom informasjonsskrivet?
2. Kan du fortelle noe om hvordan du opplevde ditt barns skolehverdag før h*n startet i JegEr Ung?
 - Var det noe som var særlig utfordrende for h*n ?
3. Hvordan foregikk prosessen med at eleven startet på JegEr Ung?
4. Hvor lenge har ditt barn vært på gården?

Sosiale relasjoner

5. Hvordan opplevde du at ditt barn fungerte sosialt sammen med andre barn og lærere FØR JegEr Ung?
 - Har de sosiale relasjonene endret seg?
 - H*n er jo nå tatt ut x antall dager i uken fra klassen, hvordan har det påvirket barnet ditt?
 - Føler du at h*n er inkludert og inkluderer seg selv i klassemiljøet mer/ mindre nå, sammenlignet med før tiltaket?
 - Hvordan er det med det sosiale på fritiden

Fritid:

6. Ser du en endring på fritiden?
 - Sosialt
 - Humør?
 - Drømmer og ambisjoner?
 - Mer/ mindre skolevegring?

Mentor:

7. Har barnet ditt fortalt noe om mentorordningen til deg?
8. Hvis ditt barn er mentor, hvordan har det vært får h*n å bli det tenker du?

Faglig:

9. Hvordan opplevde ditt barn fungerte faglig før h*n ble med i tiltaket?
10. Har du latt merke til noen faglig endring?
11. Endring i motivasjonen til å jobbe med fagene?

Mestring:

12. Hvordan opplevde du elevens selvtillit før h*n var med i tiltaket?
13. Har du sett noen endring her?

Trivsel:

14. Hvordan opplever du at ditt barn trives i sin skolehverdag?

Avsluttende spørsmål

Har du noen spørsmål eller noe du vil lege til?

Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet JegEr Ung?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle erfaringer fra elever som deltar i tiltaket «JegEr Ung», lærere og foresatte som har barn som deltar i tiltaket. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i Folkehelsevitenskap ved Universitetet i Agder. Formålet i dette masterprosjektet er å samle erfaringer fra elever som deltar i tiltaket, lærere og foresatte som har barn som deltar i tiltaket. Disse erfaringene vil kunne bidra til økt kunnskap og videreutvikling av tiltaket. I tillegg kan kunnskapen bli brukt videre i andre lignende tiltak. I forskningsprosjektet skal følgende problemstilling undersøkes:

«På hvilken måte bidrar JegEr ung til at elevene mestrer skolehverdagen?»

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke endringer har lærerne erfart blant elevene etter at de startet i JegEr Ung?
- 2) Hvordan erfarer elevene å delta i JegEr Ung, og hvilken betydning har JegEr Ung for deres skolehverdag?
- 3) Hvilke endringer har elevenes foresatte erfart blant elevene etter at de startet i JegEr Ung?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for folkehelse og ernæring ved Universitetet i Agder er ansvarlige for prosjektet. Migle Helmersen er hovedveileder og Eirik Abildsnes er biveileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir forespurt om å delta i dette masterprosjektet da du er foresatt til et barn som deltar i JegEr Ung.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du som deltaker blir bedt om å stille til intervju. Varigheten på intervjuet er ca. 60 minutter. Intervjuet vil foregå fysisk. Samtalen vil bli tatt opp (ikke video, kun lyd). Tema for intervjuet er JegEr ung sin påvirkning på ditt barns skolehverdag. Det vil også spørres om hvilke utfordringer ditt barn har hatt i sin skolehverdag. En av lærerne til ditt barn vil også intervjues. De vil intervjues om ditt barns deltakelse i JegEr Ung.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregeleverket. Det vil kun være student (Martine Havnes) og veiledere (Migle Helmersen og Eirik Abildsnes) som har tilgang til opplysningene. Opplysningene skal lagres på en privat datamaskin. Ditt navn, alder og kjønn vil ikke nevnes i masteroppgaven. Målet er fullstendig anonymisering. Ettersom tiltaket JegEr ung har såpass få deltakere kan det være mulig at indirekte gjenkjenning vil oppstå. I tilfeller hvor jeg er usikker på eventuell gjenkjenning, vil jeg foreta sistatsjekk hos den aktuelle informanten.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Etter planen er det 15. juni 2023. Dine personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du har spørsmål eller kommentarer angående intervjuet, behandling av datamateriale, eller om du ønsker å trekke deg, kan du kontakte veiledere eller meg:

Martine D. Havnes

Mail: martine.d.havnes@gmail.com

Migle Helmersen

Mail: migle.helmersen@uia.no

Eirik Abildsnes

Mail: Eirik.Abildsnes@kristiansand.kommune.no

Du kan også kontakte personvernombud ved UiA for spørsmål om dine rettigheter:

Trond Hauso

Mail: personverombud@uia.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Migle Helmersen

Martine D. Havnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *JegEr Ung*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At lærere kan gi opplysninger om mitt barns deltakelse til prosjektet
- At indirekte gjenkjenning av mitt barn og meg kan forekomme

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet JegEr Ung?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle erfaringer fra elever som deltar i tiltaket «JegEr Ung», lærere og foresatte som har barn som deltar i tiltaket. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i Folkehelsevitenskap ved Universitetet i Agder. Formålet i dette masterprosjektet er å samle erfaringer fra elever som deltar i tiltaket, lærere og foresatte som har barn som deltar i tiltaket. Disse erfaringene vil kunne bidra til økt kunnskap og videreutvikling av tiltaket. I tillegg kan kunnskapen bli brukt videre i andre lignende tiltak. I forskningsprosjektet skal følgende problemstilling undersøkes:

«På hvilken måte bidrar JegEr ung til at elevene mestrer skolehverdagen?»

Forsknings spørsmål:

- 1) Hvilke endringer har lærerne erfart blant elevene etter at de startet i JegEr Ung?
- 2) Hvordan erfarer elevene å delta i JegEr Ung, og hvilken betydning har JegEr Ung for deres skolehverdag?
- 3) Hvilke endringer har elevenes foresatte erfart blant elevene etter at de startet i JegEr Ung?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for folkehelse og ernæring ved Universitetet i Agder er ansvarlige for prosjektet. Miple Helmersen er hovedveileder og Eirik Abildsnes er biveileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir forespurt om å delta i dette masterprosjektet da du er lærer til en elev som deltar i tiltaket JegEr Ung.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du som deltaker blir bedt om å stille til intervju. Varigheten på intervjuet er ca. 60 minutter. Intervjuet vil foregå fysisk. Samtalen vil bli tatt opp (ikke video, kun lyd). Tema for intervjuet er hvordan JegEr ung påvirker din elevs skolehverdag.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi

behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregeleverket. Det vil kun være student (Martine Havnes) og veiledere (Migle Helmersen og Eirik Abildsnes) som har tilgang til opplysningene. Opplysningene skal lagres på en privat datamaskin. Ditt navn, alder og kjønn vil ikke nevnes i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Etter planen er det 15. juni 2023. Dine personopplysninger samt din deltagelse (opptak av intervju) vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du har spørsmål eller kommentarer angående intervjuet, behandling av datamateriale, eller om du ønsker å trekke deg, kan du kontakte veiledere eller meg:

Martine D. Havnes

Mail: martine.d.havnes@gmail.com

Migle Helmersen

Mail: migle.helmersen@uia.no

Eirik Abildsnes

Mail: Eirik.Abildsnes@kristiansand.kommune.no

Du kan også kontakte personvernombud ved UiA for spørsmål om dine rettigheter:

Trond Hauso

Mail: personverombud@uia.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Migle Helmersen

Martine D. Havnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *JegEr Ung*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 8: Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever

Vil du delta i forskningsprosjektet JegEr Ung?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt «JegEr Ung». I forskningsprosjektet skal elever, lærere og foresatte som har barn som deltar i tiltaket intervjues. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

Formål

Formålet i dette masterprosjektet er å samle erfaringer fra elever som deltar i tiltaket, lærere og foresatte som har barn som deltar i tiltaket. Erfaringene vil kunne bidra til økt kunnskap og videreutvikling av tiltaket. I tillegg kan kunnskapen bli brukt videre i andre lignende tiltak. I forskningsprosjektet skal følgende problemstilling undersøkes:

«På hvilken måte bidrar JegEr ung til at elevene mestrer skolehverdagen?»

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke endringer har lærerne erfart blant elevene etter at de startet i JegEr Ung?
- 2) Hvordan erfarer elevene å delta i JegEr Ung, og hvilken betydning har JegEr Ung for deres skolehverdag?
- 3) Hvilke endringer har elevenes foresatte erfart blant elevene etter at de startet i JegEr Ung?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for folkehelse og ernæring ved Universitetet i Agder er ansvarlige for prosjektet. Migle Helmersen er hovedveileder og Eirik Abildsnes er biveileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir forespurt om å delta i dette masterprosjektet da du er deltaker i tiltaket JegEr Ung.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du som deltaker blir bedt om å stille til intervju. Varigheten på intervjuet er ca. 60 minutter. Intervjuet vil foregå fysisk om mulig, om ikke vil det foregå digitalt. Samtalen vil bli tatt opp (ikke video, kun lyd). Tema for intervjuet er JegEr ung sin påvirkning for din skolehverdag. Det vil også spørres om hvilke utfordringer du har hatt i din skolehverdag.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg, uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregeleverket. Det vil kun

være student (Martine Havnes) og veiledere (Migle Helmersen og Eirik Abildsnes) som har tilgang til opplysningene. Opplysningene skal lagres på en privat datamaskin. Ditt navn, alder og kjønn vil ikke nevnes i masteroppgaven. Målet er fullstendig anonymisering. Ettersom tiltaket JegEr ung har såpass få deltakere kan det være mulig at indirekte gjenkjenning vil oppstå. I tilfeller hvor jeg er usikker på eventuell gjenkjenning, vil jeg foreta sistatsjekk hos den aktuelle informanten.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Dine personopplysninger samt din deltagelse (opptak av intervju) vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du har spørsmål eller kommentarer angående intervjuet, behandling av datamateriale, eller om du ønsker å trekke deg, kan du kontakte veiledere eller meg:

Martine D. Havnes

Mail: martine.d.havnes@gmail.com

Migle Helmersen

Mail: migle.helmersen@uia.no

Eirik Abildsnes

Mail: Eirik.Abildsnes@kristiansand.kommune.no

Du kan også kontakte personvernombud ved UiA for spørsmål om dine rettigheter:

Trond Hauso

Mail: personverombud@uia.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Migle Helmersen

Martine D. Havnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *JegEr Ung*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At lærere/ foresatte kan intervjues gi opplysninger om meg til prosjektet
- At indirekte gjenkjenning av min forelder og meg kan forekomme

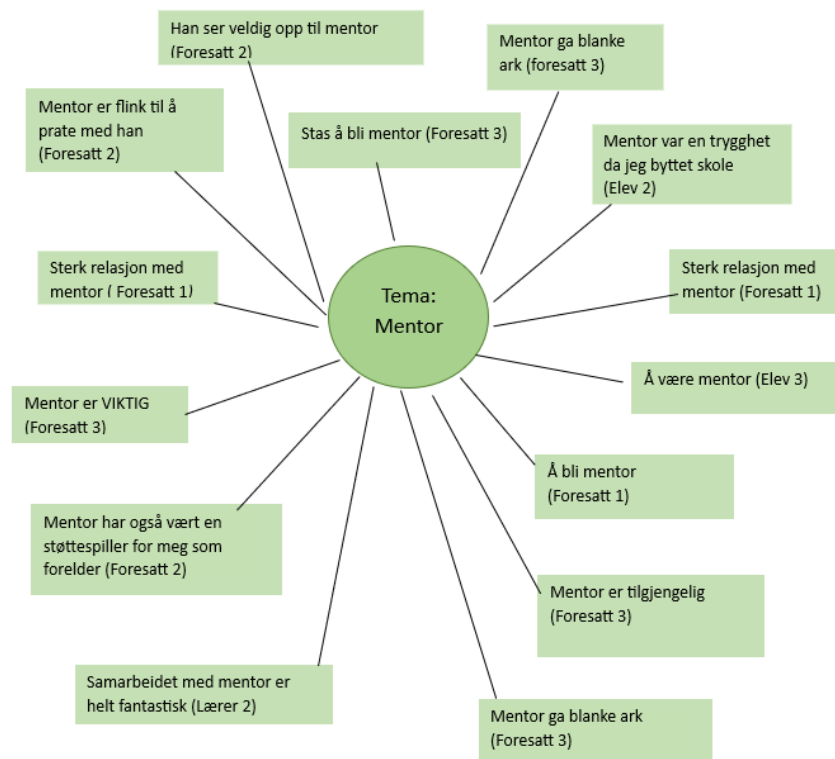
Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 9: Analyse av datamaterialet

Tabell 1. Viser et eksempel på koding i Nvivo.

Kode	Meningsenhet
Behov for å lære de sosiale kodene	<p>Meg: Det er egentlig det sosiale på en måte litt?</p> <p>Foresatt 1: Ja, det er både det sosial...du kan jo ikke si det er det faglige, men det blir jo på en måte det faglige. For hun har får jo, hun har jo ikke fått den tilretteleggingen. Det har på en måte vært. Det de har jobbet med har jo på en måte ikke vært konstruktivt for henne. Hun har jo trengt den sosiale biten. Og det å opplære seg de sosiale kodene og....</p>



Figur 2. Figuren viser koder som hørte til under temaet «Mentor».