

MASTEROPPGÅVE

Emnekode: ST314L

Namn: Eirik Fagerheim Kalsås

«Viss menneske trivast, så kan det av og til skje ting med dei»: Elevar som viser innagerande atferd si deltaking i ein friluftsskule, - kva er erfaringane til to friluftsinstruktørar, samt ein lærar i ordinær skule?

Dato:

06.05.2022

Sider totalt: 80



Sjå for deg:

Du står med ein hettegenser over hovudet ditt. Ein svart hettegenser.

Den er stifta fast til brystkassa di, du står med krum nakke, hetta er godt over deg, du kan ikkje løfta ho opp.

Så byrjar eg å løysa opp stinga som er sydd fast. Sakte men sikkert får eg opp alle stinga. Dette brukar eg mange dagar på.

Så byrjar eg å løfta på hetta, så ho kjem såpass opp at eg kan skimta eit fjes inni der.

Så går det enno ei stund. Og eg ser at det er ein munn der, som er heilt livlaus. Eg ser eit fjes utan mimikk.

Hetta går lengre og lengre opp, til ho heng oppå hovudet.

Og så ser eg augene, og eg byrjar å jobba med eit smil. Og då er det at eg byrjar med det der tullet av og til, lagar litt humorsituasjonar, helst på kostnad av meg sjølv då.

Og så byrjar det å teikna seg eit bitte lite smil, som blir større og større. Det tar fleire veker, men det veks litt etter litt.

Og augene er framleis heilt svarte, dei skal byrja å få litt farge, dei skal få litt glød, det skal tennast ein gnist: «Eg kan få ting til, eg kan komma meg vidare. Eg kan komma meg ut av den situasjonen eg er i.»

Og, plutsleg, dett hetta ned, bakpå ryggen. Og så byrjar du å snakka, og smila.

Og fungera endå betre som menneske.

Sitat frå friluftsinstruktør.

Samandrag

Hensikta med denne studien er å utvikla kunnskap om elevar som viser innagerande atferd si deltaking i ein friluftsskule. Problemstillinga er: «Kva for faktorar i tilbodet til ein friluftsskule meiner to friluftsinstruktørar og ein lærar i ordinær skule kan vera med å bidra til endring for elevar som viser innagerande atferd?». For å kunne svara på problemstillinga har eg nytta semistrukturert intervju med to tilsette på friluftsskulen og ein lærar på ordinær skule som har hatt elevar knytt til friluftsskulen, for å høyra deira erfaringar og refleksjonar om temaet. I analysen av intervjua nytta eg meg av tematisk analyse, og identifiserte fire tema: «relasjonar», «tryggleik, ansvar og meistring», «friluftsliv» og «miljøskifte», som alle representerer moglege svar på problemstillinga. Datamaterialet er presentert med ein symbolsk interaksjonistisk tilnærming, og drøfta i lys av det.

Resultata av studien viser at deltakarane satt på mykje kunnskap og erfaringar knytt til elevar som viser innagerande atferd. Deltakarane kom med mange døme på historier om elevar som viste innagerande atferd, og som gjennom friluftsskulen sitt tilbod endra atferd, både på friluftsskulen, og i ordinær skule. Alle deltakarane la vekt på tydinga av å skapa ein god relasjon, basert på tillit, nærleik og gjensidigheit. Resultata viser at friluftsskulen sitt fokus på tryggleik, ansvar og meistring er heilt sentrale for å få til utvikling og atferdsendring hos elevane. At aktivitetane til friluftsskulen skjer ute i naturen viser studien at dannar grunnlag for meistring og trivnad. Til slutt viser studien at miljøskiftet frå eit læringsmiljø i ordinær skule som er prestasjonsorientert til meistringsorientert læringsmiljø i friluftsskulen kan bidra til å skapa mindre stress for desse elevane.

Forord

Då eg så å seia ramla inn i dette masterstudiet, og satt meg ned for å vurderer mogelege temattikkar for prosjektet, landa eg til slutt på tematikken som låg meg nærmast, - å søka å forstå dei barna som ikkje «ropar» etter å bli forstått, men som i staden skapar strategiar for å gjera seg så usynlege og stille som mogeleg. Valet vart delvis tatt fordi eg var slik som barn sjølv. Gjennom åra har forstått at eg ikkje «var eit stille barn», men at eg blei gjort stille, i møte med visse strukturar i ei sosial verd. Eg satt med kjensla av at tausheita eg møtte verda med, ikkje var ein del av personlegdomen min, men var ein respons og eit symptom på ein utrygg sosial struktur. Gamle folkelege uttrykk som «tale er sølv, tausheit er gull» og «barn skal sjåast, ikkje høyrast» er døme på ei slags kulturell forherleggjering av stille barn. Denne idealiseringa av tausheit inneber visse «blinde flekkar» i forståinga av fenomenet, noko eg etter beste evne forsøk å synleggjera i denne oppgåva.

Eg vil takka min rettleiar Tove Anita Fiskum, som har vore ein stødig «kartlesar», og som har losa meg trygt gjennom prosjektet. Eg vil òg takka familie og vener, som har komme med gode innspel og motivasjon gjennom oppgåveskrivinga. Til slutt vil eg retta ein stor takk til deltakarane i studien, som har tatt seg tid til å fortelja meg om deira spennande erfaringar.

Osøyro, 05.05.2022.

Eirik Fagerheim Kalsås

Innholdsliste

1	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for val av tema	1
1.2	Omgrepsavklaring	3
1.3	Formål og problemstilling	4
2	Teori.....	6
2.1	Konsekvensar av innagerande atferd.....	6
2.2	Teoretisk forståingsramme: Ei sosiologisk forståing av innagerande atferd.....	7
2.3	Friluftsliv	9
2.3.1	Økosofi	11
2.3.2	Kommunikasjon i naturen.....	12
3	Metode	14
3.1	Kvalitativ metode.....	14
3.1.1	Det kvalitative forskingsintervju.....	14
3.1.2	Vitskapsteoretiske syn	15
3.1.3	Hermeneutikk.....	16
3.2	Før datainnsamlinga	17
3.2.1	Rekruttering og utval.....	17
3.2.2	Om friluftsskulen	18
3.2.3	Den pedagogiske plattforma til friluftsskulen	19
3.2.4	Informasjonsskriv og anonymitet.....	20
3.2.5	Intervjuguide.....	21
3.2.6	Prøveintervju.....	21
3.3	Gjennomføring av intervju.....	22
3.4	Etter datainnsamlinga	23
3.4.1	Transkribering.....	23
3.4.2	Tematisk analyse.....	23
3.5	Kvalitet i forskinga.....	27
3.5.1	Pålitelegskap	27
3.5.2	Gyldigheit	27
3.5.3	Rolla til forskaren.....	28
3.5.4	Etiske betraktningar.....	29

4	Presentasjon av funn og drøfting.....	30
4.1	Deltakarane si forståing av innagerande atferd.....	30
4.2	Hovudtema 1: Relasjonar	32
4.2.1	Tillit.....	33
4.2.2	Nærleik	35
4.3	Hovudtema 2: Tryggleik, ansvar og meistring	36
4.3.1	Tryggleik.....	37
4.3.2	Ansvar.....	38
4.3.3	Meistring.....	38
4.4	Hovudtema 3: Friluftsliv.....	40
4.4.1	Kroppslege erfaringar.....	42
4.4.2	Praktiske oppgåver	44
4.5	Hovudtema 4: Miljøskifte.....	46
4.5.1	Aksept for ulikskap	48
4.5.2	Prestasjonskultur versus meistringskultur	50
5	Avslutning	54
5.1	Metodiske refleksjonar	54
5.2	Avsluttande diskusjon	55
	Litteraturliste.....	57
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	64
	Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD.....	68
	Vedlegg 3: Intervjuguide for tilsette ved friluftsskulen.....	71
	Vedlegg 4: Intervjuguide for lærar som har hatt elevlar tilknytta friluftsskulen	73

1 Innleiing

Uvissa og sårbarheita til barn og unge kjem til uttrykk på ulikt vis. Medan enkelte taklar det med å skapa uro og støy, med mål om å verta lagt merke til, trekk andre seg inn i seg sjølve, og ynskjer å gjera seg så usynleg som mogeleg. I skulesamanheng kan denne atferda ha fleire uheldige konsekvensar. Fagleg står den ofte i vegen for læring og konsentrasjon (Dalland, 2008), og sosialt aukar den risikoen for mobbing, og skapar vanskar i etableringa av venskapsrelasjonar (Lund, 2004; 2012a).

Undersøkingar har vist at omfanget av innagerande og utagerande atferd er omtrent like stort (Ogden, 2009), og andre studiar har vist at elevar som viser innagerande atferd har behov for like mykje hjelp og merksemd som elevar som viser utagerande atferd (Humberset, 2017; Chazan, Laing & Davies, 1994). Like fullt viser det seg frå praksis at innagerande atferd synast å vekka liten merksemd og bekymring hos omgivnadane, og dei står i fare for å bli oversett av den gjengse lærar. Oftest er det som følgje av at atferda ikkje er til plage for andre, eller skapar fortyrringar for læraren (Kvarme, 2017; Paulsen & Bru, 2008; Hamre & Flaten, 2017). Det heng òg saman med at barn som viser innagerande atferd som oftast er særst stille og pliktoppfyllande, og ynskjer å oppfylle krav frå omgivnader om dei er i stand til det (Flaten, 2015, s. 43).

Dei seinare åra har det komme fleire studiar som framhev positive aspekt som friluftsliv og bruk av naturen har for den psykiske helsa, også knytt til atferdsvanskar. Ein gjennomgang frå 2017 av 83 ulike forskingsartiklar viste at eit gjentakande funn frå artiklane var at bruk av natur og friluftsliv hadde innverknad på barn si psykiske helse på mange ulike måtar, blant anna gjennom å forbetra den fysiske, psykologiske, sosiale og emosjonelle utviklinga til barnet (Adams & Savahl, 2017). Ein annan studie viste at barn som oppheldt seg mykje i naturen såg ut til å vera meir beskytta mot livs-stress, og at vernet såg ut til å vera størst for dei barna med normalt høgast risiko for å oppleve livs-stress (Wells & Evans, 2003).

1.1 Bakgrunn for val av tema

Viss eg skal sjå tilbake på mi eiga skuletid vil eg karakterisera meg sjølv som ein elev som viste eit innagerande atferdsuttrykk, med ei nervøs og angstfull framtoning. I løpet av skuletida skapte eg innebygde strategiar for å unngå munnleg aktivitet, både sosialt, og i møte

med krava til munnleg aktivitet i skulen. Eg opplevde på kroppen korleis det kjennast ut "å forsvinna i mengda", som følgje av at i møte med skulen ynskja deler av meg det sjølv, og som følgje av at lærarane stort sett hadde for travle dagar til å ta seg tid til å "sjå" meg som elev.

Befring og Uthus (2019) skildrar eit utbreidd premiss om at innettervende barn sjølv ynskjer å vere åleine. Det problematiske ved det er at innagerande atferd kan skyldast ei form for ekskludering eller stress knytt til miljøet ein finn seg i. Omgivnader kan både forårsaka, oppretthalda og letta atferdsvanskar (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 181). Atferda kan ha si forklaring i bakanforliggande psykiske vanskar, som angst, depresjon, traume eller at ein er utsett for omsorgssvikt (Befring & Uthus, 2019, s. 509). Eit viktig prinsipp for inkluderande opplæring er at lærarar og skuleleiarar tar ansvar for tilpassingar som er nødvendige for at barn skal få god hjelp (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 181). Elevar som viser innagerande atferd kan ha behov for spesialpedagogiske støttetiltak, eller få tilpassa opplæringa si. I desse tiltaka er det av sentral tyding er at dei får erfare personleg aksept og anerkjenning, og gjennom positive opplevingar kan ein få til små skritt mot ein styrka psykososial kompetanse (Sæteren, 2016, s. 29).

Gjennom mine egne opplevingar som lærar og miljøarbeidar har eg opplevd kor vanskeleg det har vore å skapa den nødvendige tryggleiken særleg desse elevane er avhengig av. Eg har ofte gått med ei kjensla av at eg har komme for kort i møte med desse "stille" elevane i ein hektisk og samansett skulekvardag. I den samheng har eg spurt meg sjølv om det er noko ved strukturen i offentleg skule som kan gjera det vanskeleg å skapa den tryggleika som er føresetnaden for at elevar som viser innagerande atferd skal klara å opna seg. I mandatet til offentleg skule, nedfelt i opplæringslova finst eit paradoks: samstundes som det er uttrykt ein tvillaus ambisjon om å inkludera alle, ligg det òg ein konkurransedreven målstyringsideologi til grunn, særleg etter kunnskapsløftet frå 2007. Ein slik konkurranse- og prestasjons-kultur kan muligens vera eit hinder for å skapa tryggleik og med det danna grunnlag for atferdsendring hos elevar som viser innagerande vanskar. Utan å spekulera meir i grunnen til desse avgrensingane offentleg skule har til å skapa tryggleik for alle elevar, vil eg i denne studien i staden sjå på alternativ til den ordinære skulekonteksten, og korleis elevar som har vorte oppfatta som innagerande i den, viser seg i nye og annleise omgjevnader.

I dette prosjektet ynskjer eg å sjå på korleis innagerande atferd viser seg blant elevar utanfor ordinær skule, gjennom å studera eit alternativt pedagogisk tilbod, - ein friluftsskule med fokus på trivnad, ansvar og meistring. Friluftsskulen er offentleg godkjent som alternativ undervising for elevar med ulike tilpassingsvanskar. Undervisinga er i hovudsak organisert i mindre grupper på fire elevar, leia av to friluftsinstruktørar, og det meste av undervisinga går føre seg ute i naturen. Sosial samhandlingstrening står sentralt i undervisinga. Elevar som har fått tilbod om plass på friluftsskulen, og som har takka ja til det tilbodet, deltek i undervisinga til friluftsskulen ein dag i veka, og følgjer undervisinga i ordinær skule dei fire andre dagane.

1.2 Omgrepsavklaring

I tidlegare forskning på sjenanse frå førre hundreår finn ein at det største fokuset har vore på biologiske årsaksforklaringar, og ein har forstått det som ein del av personlegdomen til individet. I 1921 introduserte Carl Gustav Jung kategoriane introvert, som viser til stille, passive og lite sosiale individ, og ekstrovert, som viser til sosiale, utettervende og aktive individ. Seinare brukte Hans Eysenck dei same omgrepa i sin teori om temperamentsbaserte personlegdomar. I denne teorien er til dømes sjenanse eit medfødd trekk i personlegdomen, som ein tilbøyelegheit i temperamentet (Eysenck, 1981). I nyare forskning har fem-faktormodellen, eller “the big five” (Kennair, 2020) eit liknande perspektiv, kor ein av dei overgripande kategoriane er ekstroversjon. Modellen er blant anna kjend gjennom programmet “sånn er du” på NRK P2.

I skulen har ein brukt ulike omgrep om denne elevgruppa: innettervende, stille elevar, introverte og tilbakedregne elevar. Dette er ord som også går igjen i forskningslitteraturen. Kjenneteikn på desse elevane er at dei ofte er prega av nervøs, hemma atferd, viser nevrotiske trekk, og er meir uroa enn normalt (Lund, 2004). Å vera stille og tilbakedregen er noko alle elevar kan visa i ulike situasjonar. Det er kor hyppig det viser seg som kan skapa problem for eleven eller omgivnadane.

Ingrid Lund, ein av dei fremste forskarane på innagerande atferd i Noreg, definerer eit atferdsuttrykk som ei utfordring for omgivnadane når den bryt med forventa atferd, skaper utryggleik og hindrar samarbeid og open kommunikasjon (Lund, 2004; 2012a). Det vert ei utfordring for eleven når det utgjør eit hinder for læring, for stabile, trygge relasjonar, og aukar frykta for å visa sårbarheit.

Det er fyrst når atferda vert oppfatta som eit problem av eleven sjølv, eller av omgivnadene, at det er vanleg å bruke omgrepet innagerande atferd. Atferda vert eit uttrykk for at eleven har det vanskeleg på ein eller annan måte. Lund definerar innagerande atferd på følgjande måte, “Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (Lund, 2012a, s. 27). Det er denne måten å anvenda omgrepet på eg kjem til å nytta meg av i fortsettinga av oppgåva.

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å tileigna meg kunnskap om elevar som viser innagerande atferd, og deira deltaking i friluftsskulen sitt tilbod. I studien vil eg gå i djupna på erfaringane og tankane dei tilsette i friluftsskulen har opparbeida seg i arbeid med denne elevgruppa. I tillegg vil eg forsøka å finna ut om friluftsinstruktørane eller lærarar frå ordinær skule har opplevd ei atferdsending hos desse elevane, etter at dei vart engasjert i aktivitetane til friluftsskulen.

Problemstillinga er som følgjer:

«Kva for faktorar i tilbodet til ein friluftsskule meiner to friluftsinstruktørar og ein lærar i ordinær skule kan vera med å bidra til endring for elevar som viser innagerande atferd?»

For å skapa ulike inngangar til datamaterialet, har eg inkludert to forskingsspørsmål, som skal verka rettleiande i prioriteringar av innsamla data. Dei er som følgjer:

1. På kva måtar opplev friluftsinstruktørane og lærar i ordinær skule at friluftsskulen sitt undervisningstilbod påverkar elevar som viser innagerande atferd si generelle skulemotivasjon?

2. Opplev friluftsinstruktørane og lærar i ordinær skule at tilbodet til friluftsskulen kan skapa føresetnader for betre trivnad i ordinær skule for elevar som viser innagerande atferd?

Eit mål med studien er å sjå etter kva for positive effektar ein friluftsskule kan ha for elevar som viser innagerande atferd. Valet av deltakarar og utforminga av intervjuguiden er gjort medviten om at eg ynskjer å studera dei positive sidene eit slikt tilbod kan ha for elevane som deltek. Gjennom ei slik vinkling ynskjer eg òg å tileigna meg kunnskap om korleis ein kan byggja relasjonar ute i naturen, særleg med elevar som viser innagerande atferd. Eg håpar at

metodane og erfaringane friluftsinstruktørane har bygd seg opp, i løpet av tida tilbodet har eksistert, kan vera til nytte for andre, òg for lærarar og skuleleiarar i det ordinære undervisingstilbodet.

2 Teori

I det følgjande kapittelet skal eg gjera greie for det teoretiske perspektivet på innagerande atferd, og forskning knytt til temaet. Eg skil ikkje eksplisitt mellom forskning og teori undervegs i kapittelet, men handsamar dei på ein måte som skal verka utfyllande for kvarandre. Fyrst vil eg skildra ulike konsekvensar innagerande atferd kan føra til, før eg vil presentera den teoretiske forståingsramma som ligg til grunn for oppgåva, som botnar i ein sosiologisk forståing. Til slutt vil eg komma inn på ulike teoriar knytt til friluftsliv og korleis naturlege omgivnader til dømes kan påverka måten ein kommuniserer på.

2.1 Konsekvensar av innagerande atferd

Eit krav som skapar store utfordringar for elevar som viser innagerande atferd, er kravet om munnleg aktivitet. Samfunnet er prega av ekstroverte ideal, og forventningar om å delta munnleg, som Susan Cain har framheva i si bok om introversjon (2013). Dette vert òg understreka i Zimbardo et al. (1977) sin rapport, der forskarane hevdar at sjenanse blir meir utbreidd i ein kultur som vektlegg konkurranse, individuell suksess og eit syn på at ein står personleg ansvarleg viss ein mislukkast.

Desse ideala viser seg òg i skulen, som ei forventning, og som særskilde krav. Forventninga om at alle skal delta aktivt verbalt, og ein skulekultur som lønar, vektlegg og oppmuntrar til initiativ, samhandling og aktivitet, skapar eit press utanfrå på elevar som viser innagerande atferd (Lund, 2012a).

Dette vil kunne prega kontakten med lærar og klassekameratar. Lærarar kan bli usikre på elevar som ikkje svarar eller gjev respons (Kvarme, 2017). Ei undersøking publisert i 2019 (Mjelve, L. H., et al.) viser at lærarar oppfatta sjenanse som eit meiningsfullt ord å bruka knytt til praksis, men at risikoen med å bruka det for breitt er at det kan gå på kostnad av andre faktorar som syner behova til eleven, som til dømes at atferda er eit uttrykk for underliggjande psykososiale vanskar. Same undersøking viste at indre kvalitetar lærarane tilla elevar som viser innagerande atferd blant anna var at dei framstår uengasjerte, verkar triste, manglar eigenskapar for samhandling, verkar engstelege, søker å unngå å gjera feil, har låg sjølvtrillit, og undervuderar seg sjølve, både fagleg og sosialt. Ut i frå dette ser ein at lærarane er merksame og medvitne om problema desse elevane kan slita med, men òg at denne måten å

sjå elevane på kan bli eit problem viss det viser seg å bli ein sjølvoppfyllande profeti. Elevane kan så og seie verta fanga i omgivnadane sitt syn på seg sjølve, noko eg skal komma tilbake til i neste delkapittel. Forsking viser òg at barn med innagerande atferdsvanskar er spesielt vare på korleis dei vert vurdert av andre (Crozier, 2002, referert i Nyborg & Mjelve, 2017, s. 188).

Det er breitt dokumentert at sjenerte elevar er meir utsett for mobbing (Lund, 2012a; 2016), noko som òg kan henga saman med at sjenerte elevar har større vanskar med å etablera stabile venskap (Rubin & Chronis-Tuscano, 2021), som er ein av dei viktigaste vernefaktorane mot mobbing. Sjølv om sjenerte barn eller barn med sosial angst ynskjer seg sosial aksept, unngår dei gjerne sosiale interaksjonar som ein strategi for å eliminera ei potensiell avvising (Coplan, et al., 2015).

Forsking har vist at å verta avvist av klassekameratar kan auka aggersjonen og fiendtlegheita blant enkelte barn, medan andre vert meir sosialt tilbakedregne, noko som igjen heng saman med einsemd, angst og depresjon. Viss ein vert avvist over lengre tid, viser forskning at det kan føra til låg sjølvkjensle, sosial tilbaketrekking, einsemd og depresjon i tillegg til auke i alvorleg sjølvdestruktiv og antisosial atferd (Nesdale & Zimmer-Gembeck, 2014).

2.2 Teoretisk forståingsramme: Ei sosiologisk forståing av innagerande atferd

Som nemnt innleiingsvis finst det mange perspektiv på innagerande atferd, eller sjenanse, som koplar det til trekk i personlegdomen, til dømes i form av ein tilbøyelegheit i temperamentet (Eysenck, 1981), eller som ein genetisk predisposisjon (Goldsmith, et al., 1997), og gjennom det skapar eit empirisk grunnlag for å kunne skilja sjenerte frå ikkje-sjenerte.

I staden for ei individfokusert tolking av atferda, er det òg mogeleg å sjå på den som del av ei sosial rolle. Susie Scott (2005) argumenterer for eit sosialt perspektiv på sjenanse, der det fyrst og fremst er eit uttrykk for ei sosial rolle i konstant forhandling med omgivnadane, skapt av sjølvmedvitne framferder, dramaturgisk stress og ei skapt forventning av harde sosiale reaksjoner på eins eigen framferd. Denne forståinga lenar seg opp mot Zimbardo et al. (1977) si vinkling på sjenanse som ei personleg og smertefull oppleving, men som like fullt

reflekterer ein sosial og kulturell påverknad snarare enn å vera ein individuell tilkorktkomming.

Scott tar utgangspunkt i Mead (1934) sin teori om symbolsk interaksjonisme, og at sjølvet vert til i ein prosess skapt av den indre kommunikasjonen mellom “eg” og “meg”. Overført til ein sjenert person vert desse to komponentane til “det sjenerte eg”, som viser til den individuelle kjensla av sjenanse, ein ontologisk tilstand av angst, ubehag og uro, og “det sjenerte meg”, ei erkjenning av at ein vert sett på som sjenert av andre, og konsekvensane dette får for sosial samhandling (Scott, 2004). Ved å kopla det på omgrepet til Ingrid Lund vil eg nytta meg av “det innagerande eg” og “det innagerande meg” i fortsettinga, i og med at det er den problematiske sida ved sjenansen som er fokuset i denne oppgåva.

“Det innagerande eg” og “det innagerande meg” forsterkar kvarandre gjensidig, som følgje av at det er medvita om å vera sosialt synleg som gjer eleven på vakt for å gjera “feil” og med det skapar ein hemma respons som igjen vert reflektert over av vedkomande. Ein slik vond sirkel av sjølvmedvit er med på å skapa kjensla av å vera ein sjenert person (Scott, 2005). Dette generaliserte biletet av andre som særst dugelege i sosiale interaksjoner, kopla med eins eiga frykt for at den innbilte inkompetansen skal verta avslørt, er i denne samanheng omtala som “den kompetente andre”.

Desse sosiale framferdene, og “det innagerande meg” si overvåking av dei, skapar det ein kan kalla eit dramaturgisk stress (Freund, 1997). Erving Goffman sine tankar er sentrale i teoriane til Susie Scott (Lund, 2012a), særleg med omgrepa “bak kulisser”-identiteten (backstage identity), og “på scenen”-identiteten (front-stage identity). I “bak kulisser”-identiteten kan aktøren øva, reflektera over, og stilla spørsmål knytt til rollene ein har tatt på seg i møte med andre (Freund, 1997).

I tråd med desse teoriane nyttar Anne-Lise Arnesen (2004) seg av eit omgrep frå Erving Goffman, nemleg «høfleg uoppmerksomheit», for å synleggjere ei form for kontakt mellom lærar og elev som ofte skjer i skulen. I eit klasserom som omfattar ein lærar og mange barn, kan enkelte elevar erfara det gjensidig anerkjennande blikket frå læraren, medan andre berre får eit blick i ny og ne. Mange elevar som kan tenkjast å ha eit behov for kontakt, vil måtte klara seg med ei høfleg uoppmerksomheit, og havna i periferien av travle lærarar. Det kan fort få ein til å føla seg som «luft», som ein ikkje-person. Ved asymmetriske relasjonar som i lærar-elev-relasjonen er det ei veldig svak grensa mellom gjensidigheit på eine sida og dominans og

objektgjering på den andre, noko som vert synleg i dobbeltblikket ein lærar må ha: å utvikla likeverdige relasjonar, og på same tid vurdera og rangera prestasjonane til elevane (Arnesen, 2004, s. 109).

Anne-Lise Sæteren (2019, s. 56) nyttar seg av omgrepet interaksjonssensitivitet som ein måte vaksne kan møte elevar som er prega av eit stort psykisk stress knytt til interaksjonar med omgivnadane. Ho viser til at interaksjonssensitivitet er eit medvit hos læraren, eller den vaksne, om at det er den vaksne som skal etablere ein omsorgsfull relasjon bygd på tillit og gjensidig påverknad. Relasjonen må vere nær nok til at den vaksne skal kunne «scaffolde» og støtta eleven, og også nær nok til at eleven aksepterer omsorgshandlingane til den vaksne. Interaksjonssensitivitet består kort sagt av merksemd, refleksjon og handling (Sæteren, 2016, s. 145). Merksemd mot teikna og signala til den enkelte elev, refleksjon over kva som er det beste til den enkelte elev i ulike situasjonar, og ei handling i form av måten ein som vaksen møter, samhandlar og kommuniserer med barn.

2.3 Friluftsliv

Det finst fleire studiar som synar positive effektar knytt til bruk av natur og friluftsliv. I ein norsk intervjustudie av ungdommar som frivillig deltok i eit behandlingsprogram som fokuserte friluftsterapi, oppfatta forfattarane at mange av deltakarane opplevde auka innsikt i, og aksept for sin eigen situasjon. Dette såg ut til å kunne hjelpa ungdommane i å forandra ein isolert og dysfunksjonell situasjon, gjennom å auka vilja til sosialisering og styrka handlingskrafta i eigen kvardag (Gabrielsen, et al., 2020). Dette vert støtta av funn i ein tilsvarande studie frå Irland (Conlon, et al., 2018), kor ungdommane uttrykte at programmet gav dei tryggleik til å visa sine sanne ansikt, og utvikla ny positiv tru på seg sjølv og sin eigen livssituasjon. Deltakarane uttrykte òg ei auka i sjølvtilit og tru på deira eigne ressursar til å kunne handsama livet.

I ein krysskulturell studie med fokus på ulike forståingar av friluftsliv i Noreg, Canada og Australia la forfattarane vekt på korleis friluftsterapi gav moglegheiter til ein personleg vekst som er mindre sannsynleg at vil bli avgrensa av dei mange distraksjonane i det moderne samfunn. Friluftsterapi la på den måten grunnlaget for ein annan måte å tilnærma seg sjølv, andre, og naturen, og kan tilby ein unik mogelegheit for å utforska fysiske, emosjonelle, kognitive og “ville” sider ved seg sjølv (Gabrielsen & Carpenter, 2018).

Desse opplevingane kan koplust til omgrepet *affordance*, som inneber ein direkte og intuitiv oppfatning av det vi har omkring oss (Fiskum, 2014, s. 71). Til dømes kan eit stort dyr framfor oss få oss til å flykta, ein stol kan få oss til å sitja ned, og eit eple kan få oss til å eta det. Vi oppfattar direkte kva det er og kva det betyr for oss, i staden for å oppfatta alle kvalitetane ved det, for så å vurdera kva det er. Å oppfatta alle kvalitetane fyrst, for deretter trekkja ein konklusjon om at det til dømes er ein stol vi ser, vert både tungvint og tidkrevjande (Fiskum, 2014, s. 71). Overført til skulekonteksten vil ein elev ha visse forventningar til eit klasserom, som at læraren har kontroll over kva som skal gjerast og kva det skal snakkast om, at elevane må sitja stille når læraren snakkar, at dei må rekkja opp handa når dei vil seia noko, og at berre ein elev snakkar om gongen, etc. Som elev vert i tillegg alt ein gjer bli observert og vurdert av læraren og av andre elevar (Myhre & Fiskum, 2020, s. 4). Dette til forskjell frå eit utandørs miljø som representerer ein annan type læringsarena, som er meir uformell og frigjort frå normene i eit klasserom, og vil dermed representera andre moglegheiter (affordances).

Bård Løken og Mia Svagård (2007, s. 180) er opptatt av funksjonen naturen kan ha i menneskets indre: at den agerer i våre sinn og påverkar eins eige subjekt. At den kan skapa eit samband av essensiell verdi for den personlege mentaliteten til menneske, og tilverka ein grunnleggande likevekt alt «godt liv» er avhengig av – gjennom erfaringa av at alle former for veren inngår i dei same livsprosessane, i eit naturgitt fellesskap.

Ved at friluftsliv legg opp til praktiske oppgåver er også tankane til Else Wiestad (2019, s. 120) relevante, som er opptatt av den kroppslege og romlege kunnskapen, som til ein viss grad har blitt fortrent av ein skriftbasert tenking i vår kultur. Ho hevdar at sjølvforståinga til mennesket er forankra i kroppen, i rørslene og erfaringane til kroppen. Ho viser til Pierre Bourdieu som hevdar at det er gjennom kroppen vi får eit grep om verda og lærar den å kjenna, ei læring som ikkje skjer på ein reint utvendig måte, men ved at kroppen gjer seg kjend med, og blir heima i verda, som i eit velkjend hus (Wiestad, 2019, s. 123). Denne omgangen med verda skapar ei kroppsleg forståing som gradvis vert til ein fornuftig og praktisk dugelegheit. Wiestad er bekymra for at for mykje stillesitjande læring kan ta i frå barn deira naturlege grep på verda, og at ein mistar kroppsgrunnlaget som ei viktig kjelda til kognitiv og emosjonell vekst.

I tillegg til ein sterkare kroppsleg merksemd kan friluftsliv også skapa gode rammer for motivasjon og meistring. I ein studie som undersøker dei pedagogiske og kontekstuelle

føresetnadane som ligg til grunn for meistring og motivasjon viser Helga Synnevåg Løvoll (2019) til at omgrepet meistring peiker både på eit sosialt aspekt og på ein ferdigheit innanfor spesifikke aktivitetar. Ho skriv vidare at å nå eit mål kan gje opplevingar som er assosiert med positive kjensler. Men dersom målet ikkje vert nådd, eller om kjensla av å ikkje strekkja til vert den dominerande kjensla, kan det det fort skapa prestasjonsangst. I eit prestasjonsklima kan ein føla på ein utryggleik rundt det å vera god nok, eller det grunnleggande behovet for tilhøyrsløse kan bli truga ved at ein vert vurdert opp mot prestasjonar. I tillegg kan behovet for kompetanse bli truga ved at ein ikkje føler ein har tilstrekkelege ferdigheiter eller meistringstru til oppgåva. Ho skriv at friluftsliv er mindre prestasjonsfiksert og at rettleiing med trygge rammer, og eit læringsmiljø som dekkjer grunnleggjande behov for tilhøyrsløse er med på å leggja til rette for eit meistringsorientert læringsmiljø i friluftsliv (Løvoll, 2019, s. 101).

2.3.1 Økosofi

Økosofi fremjar eit syn på naturen der vi er ein del av ein heilskap og står i eit gjensidig avhengig slektskap til andre deler av naturen (Sagdahl, 2019). Sjølvrealiseringa skjer i lys av at sjølvet er forbunde med andre livsformer. I boka «Økologi, samfunn og livsstil» (1976), gjer Næss greie for ei rekkje retningslinjer for etisk og økologisk ansvarsbevisst friluftsliv, som heng saman med det økosofiske livssynet. I denne samanheng vil eg framheva det andre prinsippet: "Å komme fram, å bli dyktig, å bli flinkere enn andre, å få ting unnagjort, å beskrive i ord, å ha og bruke fint og nytt utstyr - dempes. Evnen til dyp, rik og variert opplevelse i og med natur blir gjort bruk av" (Næss, 1976, s. 305). Denne måten å vera i verda på legg med andre ord vekt andre faktorar enn dei eigenskapane som normalt ligg tyngst til grunn i skulen. I skulekontekst kan desse sidene fort hamna i skyggen av andre eigenskapar som verdsettjast i ein prestasjons- og konkurransekultur, eller eigenskapar som bidrar til at ein kan hevda seg i ein slik kultur. Næss visar til Nils Faarlund (1973), som skildrar konkurranse som ein ekskluderande sjølvrealiseringsform reservert dei få, som forutsett at det dannast «taparar». Dette til forskjell frå friluftsliv, forstått som overskotsliv i naturen, som forutsett andre si sjølvrealisering for å oppnå si eiga. I Faarlund sitt perspektiv er innsats av sentral tyding, som han skriv, «uten innsats ingen kvalitet, uten kvalitet redusert glede» (Næss, 1976, s. 304). Dette heng saman med ei indre motivering for eiga livsførsle, i kontrast til konkurranse, som i større grad er avhengig av ytre motivering. Ei slik «økosofisk» livsførsle bygg på eit form for samhøyr med naturen, kor det vert avgjerande å kjenna

tilhøyrsla og at ein er til stades med heile seg. Det krev at sinnet ikkje er distraherert og fylt opp av gjeremål (Løken & Svagård, 2007, s. 181). Arne Næss underbygg dette nærværet i si omtale av naturomgivnader: «Det oppleves ikke da som om-givelser. For jeg *er* da ikke bare der hvor kroppen min akkurat tilfeldigvis befinner seg. Jeg er *med*, oppmerksomheten er fullt rettet, ja fullt rettet, mot selve *tilstedeværelsen*» (Løken & Svagård, 2007, s. 23).

2.3.2 Kommunikasjon i naturen

Arne Jordet, som har studert effekten av uteskule i Noreg, rapporterte i doktorgradsavhandlinga si at 70 % av lærarane i utvalet framheva at uteskule gjev elevane gode moglegheiter for å kommunisera og bruka språket aktivt (Jordet, 2007). Jordet si forståing av læring bygg på pedagogen Wolfgang Klafki som skildrar undervising som interaksjonsprosesser. I skulen vil det såleis handla om møter mellom lærarar og elevar, og møter elevane imellom. Dette dannar prosessar for sosial læring kor språket har ein heilt sentral funksjon (Jordet, 2010, s. 83).

Jordet framhev at ein i klasserommet har skapt spesielle tradisjonar for korleis elevane kan bruka kropp og sansar, og særreigne reglar og normer for kommunikasjon og samhandling. Kommunikasjonen er orientert mot tekst kor elevane skal forhalda seg til eit gitt fagleg innhald munnleg og skriftleg (Jordet, 2010). Han peikar vidare på at i klasserommet er det òg konkurranse om taletida, alle som er til stades kan ikkje prata samstundes eller om kva dei vil. Utanfor klasserommet finst det heilt andre fysiske rammer for kommunikasjon og sosial samhandling. Det ligg til rette for praktiske aktivitetar, kor elevar må samhandla i grupper.

Jordet viser til Herholdt (2004) som gjorde ein studie kor ho samanlikna språkbruk i uteskule med språkbruk i klasserom. Hovudkonklusjonen var at elevane i uteskule brukte eit opent, eksplorativt og utforskande språk, medan elevane i klasserommet brukte det som vert kalla eit deskriptivt og refererande språk. Utforskande språk og samtale har til formål å utforska, ordna og tilarbeidda (Munkebye, 2014, s. 45). Det kjenneteiknast ved at ein gjennom samtale prøvar å finna ut av ting, forstå samanhengar, forstå verda, skapa orden, finna system, få tinga på plass, tilarbeidda opplevingar og tankar for å finna ei forklaring eller løysing.

Jordet listar opp sju punkt han meiner kjenneteiknar kommunikasjon utanfor klasserommet:
1) uterommet gjev mindre støy, delvis som følgje av at det ikkje er vegger og tak. 2)

Kommunikasjonen føregår i større grad som ein autentisk kommunikasjon i praktisk samhandling. Det er ofte lagt opp til opne oppgåver utan bestemt løysing. 3) Det ligg til rette for metakognisjon, altså at læraren kan få den enkelte elev til å reflektera over si eiga rolle og læring. 4) Elevane får meir taletid, i.o.m. at dei ofte jobbar parallelt i grupper. 5) Kommunikasjonen er friare, færre høyrer det ein seier, og med det vert terskelen for å seia noko lågare. 6) Det er meir å snakka om ute, det skjer mykje, ofte spontane og uføresette ting, noko som legg grunnlag for fleire samtalar. 7) Den frie og uformelle ramma stimulerer elevane til å stilla fleire spørsmål (Jordet, 2010, s. 85).

Dette synet vert underbygd av Fiskum og Jacobsen (2012a, s. 27), som i sin studie viser at uteskule opnar naturleg opp for fleire moglegheiter til å kommunisera verbalt og samarbeida, som igjen kan påverka graden av positiv kommunikasjon mellom elevar.

3 Metode

I dette kapittelet skal eg komma inn på metodiske val som dannar grunnlaget for studien. Val av metode er kopla til kva ein ynskjer å undersøkje, altså har eg tatt utgangspunkt i problemstillinga, og forskingsspørsmåla, for å avgjera kva for metode som er mest føremålstenleg.

3.1 Kvalitativ metode

For å finna moglege svar på problemstillinga har eg valt å nytta meg av kvalitativ metode. Kvalitativ metode er mellom anna eigna når det er fokus på subjektet, når ein har eit mindre utval, og at det er ein nær relasjon mellom forskar og informant (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2005). Målet med kvalitative studiar er ikkje å stadfesta eller tilbakevisa ein påstand, men til å finna fram eit mangfald av data, og å avdekkja kvalitetar som samla sett utgjer eit sosialt fenomen (Nyeng, 2012, s. 72). Difor er variasjon i datamaterialet noko ein ofte ynskjer som forskar. Eit anna kjenneteikn med kvalitativ forskning er at det ofte er ein situert aktivitet, kor forskaren er på forskingsfeltet, og gjer denne røynda synleg (Postholm, 2005, s. 35).

Målet med studien har vore å tileigna meg kunnskap, forståing og innsikt i to friluftsinstruktørar sine erfaringar med elevar som viser innagerande atferd, samt ein lærar sine erfaringar med desse elevane si deltaking i friluftsskulen, og å henta desse erfaringane og denne kunnskapen fram i lyset. Dette har vore i tråd med eitt av dei overordna måla med kvalitative studiar, som er å utvikla forståinga av fenomen som er knytt til personar og situasjonar i deira røynd, ifølgje Monica Dalen (2004, s. 16). Metoden har òg lent seg på ein tanke om at forskaren skal forsøka å danna seg eit heilskapleg eller komplekst bilete av perspektivet til deltakarane knytt til eit bestemt forskingsfokus (Postholm, 2005, s. 35).

3.1.1 Det kvalitative forskingsintervju

Med mål om å forstå meir om korleis tilsette ved friluftsskulen, samt lærar i ordinær skule opplev og erfarer innagerande atferd og ser på den atferda i kontekst av ein friluftsskule, fann eg det føremålstenleg å velja kvalitativt intervju som metode. Postholm (2005, s. 68) framhev at intervju kan hjelpa forskaren til å utvikla større forståing om feltet som studerast. Ved

intervju kan ein få tak i delar av livet til ein annan person som ein vanskeleg kunne ha fanga opp på andre måtar (Postholm, 2005, s. 68), og eit forskingsintervju vil søkja kvalitativ kunnskap i normalt språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Intervju er ein aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, kor intervjuaren og den intervjuja produserer kunnskap saman. Intervjukunnskapen vert til i samtalerelasjonen, og er kontekstuell, språkleg, narrativ og pragmatisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

Postholm & Jacobsen (2011, s. 65) legg vekt på at fordelene med individuelle intervju er at den som vert intervjuja ikkje treng å ta omsyn til korleis hen framstår for andre, og at det er ein styrke viss ein ynskjer å få fram korleis den enkelte oppfattar ein situasjon, og korleis vedkomande fortolkar røynda. Ved å utføra intervjuet ansikt til ansikt aukar det moglegheita til å etablere ein personleg relasjon mellom intervjuar og den som vert intervjuja, noko som kan føra til ein meir open samtale (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68).

3.1.2 Vitskapsteoretiske syn

Ein grunnføresetnad for kvalitativ forskning, er at det bygg på at menneske skapar eller konstruerer si sosiale røynd, og gjev mening til eigne erfaringar (Dalen, 2004, s. 101). Det inneber at det ikkje finst ei "sann" røynd eller universelle lover.

I tillegg ligg det ei rekkje andre filosofiske føresetnader bak kvalitativ forskning. Grovt sett kan ein skilja mellom ein ontologisk føresetnad og ein epistemologisk føresetnad. Ifølgje Vivi Nilssen (2012, s. 25) tar det ontologiske i kvalitative studiar utgangspunkt i at røynda er kompleks, i forandring, og vert konstruert av dei enkelte, som t.d. i ein forskingssituasjon. Dette impliserer at forskinga kan gje oss nokre svar, men ikkje svaret med stor S. Den epistemologiske føresetnaden i kvalitative studiar botnar i at kunnskap vert konstruert i møtet mellom forskaren og deltakarane. Dette inneber at relasjonen mellom dei har ei sær stor tyding.

Ein tredje føresetnad er det verdiladde aspektet ved studien. Det er mi oppgåve som forskar å anerkjenne det verdiladde aspektet, og rapportera om mine eigne verdiar, fordømande meiningar, og eventuelle slagsider ved studien (Nilssen, 2012, s. 26). I tillegg finst ein retorisk føresetnad, som handlar om at eg som forskar brukar eit språk som bygg opp den

ontologiske og epistemologiske ståstaden min, og at eg tar i bruk omgrep og definisjonar som utviklar seg i løpet av studien.

3.1.3 Hermeneutikk

For å skapa eit springbreitt inn i fortolkinga av datamaterialet har eg valt ein hermeneutisk ståstad vitskapsteoretisk. Hermeneutikk er ganske enkelt læra om fortolkinga av tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Som sosiale aktørar driv vi med fortolking av meiningsfulle fenomen heile tida (Gilje og Grimen, 1993, s. 142). Sentralt i ei slik fortolking er evna til å fokusera på eit djupare meiningsinnhald enn det som augeblikkeleg oppfattast. For å få til dette må budskapet setjast inn i ein samanheng eller heilskap (Dalen, 2004, s. 20).

Ei sentral tanke ved hermeneutikken er at all forståing er bygd på visse føresetnader (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Gadamer kalla slike føresetnader for for-dommar. I ein omgrepshistorisk analyse Gadamer føretekk seg, viser han til at ein fordom i utgangspunktet betyr ein dom som vert felt før den er endeleg testa mot alle sakleg relevante moment (Gadamer, 2010, s. 307). Dermed betyr ikkje fordom ein falsk dom, omgrepet kan verta vurdert både positivt og negativt. Forforståing eller fordommar er altså eit nødvendig vilkår for forståing, på grunnlag av at når ein skal fortolka ein tekst, må ein starta med visse idear om kva ein skal sjå etter. Utan det ville undersøkingar vorte retningslause (Gilje og grimen, 1993, s. 148).

I denne studien er det relevant å nemna at eg i stor grad er utan fyrstehandserfaring med friluftslivspedagogikk, og at eg dermed har betydeleg mindre forhandskunnskap om det undervisingstilbodet, enn eg har om undervisningsforma i ordinær skule, som eg kjenner frå eiga skuletid, gjennom studiar, og i arbeid som miljøarbeidar og lærar. Gjennom desse erfaringane har eg fått auge på visse svakheiter ved det ordinære skuletilbodet både gjennom det lovpålagte grunnlaget for skulen, og gjennom praksis, med den følgje at det har bygd seg opp fleire «fordommar» i meg knytt til det, enn det har knytt seg til friluftslivspedagogikk eller andre alternative undervisingstilbod.

Spørsmålet Gadamer (2010, s. 314) stillar seg, og som er nødvendig å få svar på for å kunne utføra ei hermeneutisk analyse, er: Kva skil dei legitime fordommane frå dei tallause fordommane som den kritiske fornufta med rette vil overvinna?

Dalen (2004, s. 18) gjer svar i form av at målet er å trekkja inn si forforståing på ein slik måte at den opnar for størst mogeleg forståing av opplevingane og utsegna til deltakarane. Ho peiker vidare på at forforståinga er viktig for utvikling av forståing og seinare tolking. Medvit om mi eiga forforståing kan gjere meg meir sensitiv når det kjem til å sjå moglegheiter for teoriutvikling i eige intervjumateriale. Forforståinga mi er skildra i delkapittelet «bakgrunn for val av tema».

Avslutningsvis kan det vera verd å peika på at hermeneutikken har vore nyttig for å analysera intervjuet eg har gjort som tekst. Den har òg minna meg på at den kontekstuelle fortolkingshorisonten kjem av historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Både kjensler og handlingar får meining ut frå ein større sosial samanheng, og ein må forsøka å forstå dei i lys av den samanhengen (Nyeng, 2012, s. 48).

I denne studien kor datamaterialet er frå intervju, er mange av utsegna allereie fortolkingar som deltakarane sjølv har gjort av den sosiale røynda dei er ein del av. Dermed har eg vore merksam på noko Gilje & Grimen (1993, s.145) peikar på, nemleg at samfunnsforskarar ofte må fortolka og forstå noko som allereie er fortolkingar. Dei visar til Anthony Giddens (1976) som brukar dobbel hermeneutikk om situasjonen forskarar finn seg i: på den eine sida må forskarane forhalda seg til ei verd som allereie er fortolka, og på andre sida skal dei driva med forskning, som ofte inneber at ein må rekonstruera fortolkingane til dei sosiale aktørane innanfor eit samfunnsvitskapleg språk. Det er viktig å understreka at fortolkingar berre er meir eller mindre sannsynlege, altså at dei ikkje nødvendigvis representerer ei sanning utanfor den konteksten dei vert utført i.

3.2 Før datainnsamlinga

3.2.1 Rekruttering og utval

Rekrutteringa av deltakarar har delvis gått føre seg som det Postholm & Jacobsen (2011, s. 67) kallar for eit føremålstenleg utval, ved å velja deltakarar som eg meiner kan gje best informasjon om det eg ynskjer å lyssetja. På same tid har rekrutteringa gått føre seg som ein "snøballmetode" (Dalen, 2004, s. 59), ved at ein kontaktperson i friluftsskulen sa seg villig til å setja meg i kontakt med moglege deltakarar, både tilsette i friluftsskulen og ein lærar som har eller har hatt elevar knytt til friluftsskulen. Dalen åtvarar mot at denne metoden kan

resultere i små og noko "skeive" utval. Ved å velja å studera eit såpass særlege fenomen som innagerande atferd i friluftsskule, har eg like fullt sett det føremålstenleg å velja denne metoden, då det ville ha vorte særst tidkrevjande å gå breiare ut i jakta på deltakarar.

Kontaktpersonen min (friluftsinstruktør A) har tidlegare jobba i ei industriell bedrift, før han byrja i friluftsskulen. Han avtalte med ein av sine kollegaer, å la meg få komma å intervjuja vedkomande. Han (friluftsinstruktør B) er utdanna kroppsøvlingslærer, og har tidlegare jobba som miljøarbeidar på ein spesialskule.

Friluftsinstruktør A satt meg òg i kontakt med ein tidlegare lærar, som har jobba i over åtte år som kontaktlærer på ein ungdomsskule. I tillegg til allmennlærerutdanning er ho utdanna spesialpedagog. Vedkomande samarbeida med friluftsinstruktør A frå veldig tidleg av, og har i løpet av åra hatt fem gutar som har deltatt i tilbodet til friluftsskulen. Seinare i oppgåva brukar eg nemningane *friluftsinstruktør A*, *friluftsinstruktør B* og *lærer C* når det er nødvendig å skilja utsegna frå dei.

3.2.2 Om friluftsskulen

Friluftsskulen er lokalisert i eit kystlandskap med rik tilgang på naturopplevingar, både til lands og til havs. Landskapet er småkupert, med lyngheier, torvmyrer, mange småvatn, samt nokre mindre fjelltoppar. Langs kysten er ein skjergard med mange små øyer, vikar og sund, som gjer det attraktivt å vera ute i båt, med gode fiskemoglegheiter, og ved hjelp av båt kan ein oppleva dei ulike øyene. Skulen held òg til i nærleiken av fleire naturreservat, som er viktige samle- og hekkeplassar for ei rekkje fuglearter.

Det er kommunen, eller skulane i nærområdet som tar avgjerda på kva for elevar som skal få tilbod om å delta på friluftsskulen. Nokre gonger er òg barnevernet med på den prosessen. Det er opp til elevane sjølve om dei vil takka ja til tilbodet, men friluftsinstruktørane trår etter at kvar elev i det minste skal få prøva å vera med ein gong, for så å så kunne seia om dette er noko eleven ynskjer å vera med på vidare eller ikkje. Elevar som får tilbod er i utgangspunktet med i aktivitetane til friluftsskulen ein dag i veka, og går på ordinær skule dei fire andre dagane, men det finst visse tilfelle kor eleven har fått vore med i friluftsskulen to dagar i veka. Alle elevane som får tilbod går på mellomtrinnet eller på ungdomsskulen, dei yngste på fjerde trinn, medan dei eldste på tiande trinn. Kva tid den enkelte elev får tilbod om å gå på friluftsskulen avhenger av kva tid kommunen og skulen eleven går på, fattar vedtak

om det. Det vil seie at enkelte elevar får tilbod allereie i 4. trinn, medan det i andre samanhengar hendar at eleven får tilbodet fyrst i 10. trinn.

I friluftsskulen er elevane som regel organisert i grupper på fire elevar, og enkelte gonger i ei storgruppa på inntil åtte elevar, kor gruppa alltid er saman med dei to friluftsinstruktørane. Friluftsinstruktørane har lang erfaring, dei kjennar kvarandre ut og inn, og har difor eit særst godt innarbeida samarbeid. Fordelen med å vera to vaksne på ei gruppa er at ein av instruktørane då har moglegheit til å trekkja enkeltelevar ut av gruppa ved behov, og kan ha ein-til-ein kontakt med den eleven, medan den andre instruktøren tar ansvaret for resten av gruppa i mellomtida.

Ein vanleg skuledag på friluftsskulen består i at instruktørane hentar elevane med bil på morgonen, anten det er heima hos eleven, eller på skulen eleven går på. Så køyrer instruktørane elevane til ei hytta friluftsskulen brukar som base, og som samlingspunkt i byrjinga av dagen. I hytta finst òg alt ein treng av utstyr: varme og regntette kler, flytevestar og andre ting som elevane kan bruka ved behov. I løpet av morgonen vil det leggjast fram ein plan for dagen, og elevane kan kle seg, og henta utstyret som trengs i forhold til dei aktivitetane det vert lagt opp til. I utgangspunktet er ein ute alle dagar, men unntaksvis, viss det til dømes bles orkan i kasta, søker ein ly med aktivitetar inne i hytta. Når dei er ute, er dei ofte ute i båt og fiskar, røyter ruser og tegner som dei har på kaier rundt om, og sett garn. Skulen har gode samarbeidspartnarar i nærmiljøet, og elevane tar ofte med det dei finn i rusene og tegnene, leverer det til desse plassane, og står for kontakten med personale dei møter der. Dermed får elevane moglegheita til å få positive tilbakemeldingar ikkje berre frå friluftsinstruktørane, men òg frå folk på utsida.

Lunsjen har ein sentral plass, og ein prøver å integrera den i forhold til dei aktivitetane ein gjer den dagen. Lunsjen kan til dømes anten vera at dei er ute på ein holme og griller, er å koker krabbe, eller at dei er på hytta å et brødmat eller fisketaco. Etter lunsj er det gjerne ein ny aktivitet, før instruktørane køyrer elevane heim igjen, eller til ein avtalt stad, når dagen er omme.

3.2.3 Den pedagogiske plattformen til friluftsskulen

Friluftsskulen er bygd på grunnpilarane tryggleik, ansvar og meistring. Gjennom å vera ute i naturen stort sett kvar dag, utan veggane eller rammene som finst i eit klasserom, leggjast det

opp til naturopplevingar som kan vera med på å opna opp elevar som elles er veldig knytt og fastlåste. Målet i starten, når eleven nettopp er kommen inn i tilbodet, er å skapa situasjonar kor eleven kan føla seg trygg på dei vaksne og medelvane som er i gruppa. Dermed kan dei få senka skuldrene og fira litt på den «guarden» som ofte står oppe heile tida i ein vanleg skulekvardag. Friluftslivsinstruktørane er særskild medvitne kring det å skapa eit godt miljø på gruppa, og at alle skal bli inkludert i fellesskapet. Etter kvart som eleven blir trygg på situasjonen vil vedkomande både bli gitt ansvar, men òg bli forventa å ta ansvar og visa initiativ for å gjera dei praktiske oppgåvene som krevst, om det er å setja garn, sløya fisk, tenna bål, styra båten, bera i land utstyr, vera med å laga lunsj, og liknande. Instruktørane har særleg fokus på å leggja merke til dei positive elementa i utviklinga, snarare enn dei negative. Grunntanken er at elevane lærar mykje betre av ting dei får til bra, enn ting dei gjer dårleg. Dermed vert det viktig for instruktørane å gje elevar merksemd undervegs, rosa elevane, og løfta dei fram på riktig tidspunkt, gjerne etter at eleven sjølv har strevd med noko, og så fått det til. Denne merksemda trår instruktørane etter å fordela likt mellom elevane, uavhengig om eleven viser innagerande eller utagerande atferd. Målet er å gradvis byggja opp ei betre sjølvkjensle og sjølvtilitt hos elevane gjennom aktivitetane til skulen. Dette gjer ein ved å leggja opp til aktivitetar som ein veit at eleven meistrar, og at eleven sjølv får lov til å kjenna på den meistringsopplevinga, og få positiv merksemd som følgje av at vedkomande har fått til det hen sette seg føre.

3.2.4 Informasjonsskriv og anonymitet

Informert samtykke inneber å sikra seg at dei involverte deltek frivillig, og å informera om deira rett til kva tid som helst å trekkja seg frå undersøkinga (Dalen, 2004, s. 104). Alle forskingsdeltakarane fekk opplysningar om at anonymitet vert sikra ved å nytta pseudonym (Postholm, 2005, s. 145). Eg gjorde deltakarane merksame på alt dette i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som eg sendte til deltakarane i god tid før intervjuet fann stad (vedlegg 1), samt at eg nemnde det til deltakarane før intervjuet starta. Dette er òg grunnen til at eg ikkje har nytta namnet på skulen, eller har skildra den meir inngåande, då det kunne ført til attkjenning av skulen, som igjen ville ha auka risikoen for å attkjenna enkeltpersonane i studien.

På bakgrunn av dette har eg sendt inn søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Dei har føretatt vurdering av prosjektskildringa, intervjuguiden, og informasjonsskjemaet (sjå

vedlegg 2). Før intervjuet minna eg deltakarane på at dei vil vera underlagt teieplikt, noko som inneber at deltakarane ikkje skal gje informasjon om tredjepersonar som kan kjennast att, men berre omtala personar og situasjonar på generelt grunnlag. Dette er òg i tråd med NESH sine retningslinjer for god forskningsetikk (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

3.2.5 Intervjuguide

Datainnsamlinga gjekk føre seg gjennom semistrukturerte intervju. Ved å planleggja fokus og temaområder på førehand, skapte det moglegheit til å styra retninga i samtalen, på same tid som det gav rom for opne svar. Eg utarbeidde to intervjuguidar, ein for friluftsinstruktørane (vedlegg 3), og ein for lærarar i ordinær skule (vedlegg 4), som omfatta sentrale tema, og spørsmål som dekkja dei viktigaste områda studien skal kasta lys over (Dalen, 2004, s. 29). Det var òg for å sikra å stilla deltakarane dei same spørsmåla, og for å hugsa å spørja om alt eg ynskte svar på. Som hjelp til å utforma guidene hadde eg "traktprinsippet" i bakhovudet, med mål om å innleia med spørsmål meint til å skapa ein avslappa start på samtalen, og etter kvart komma inn på dei mest sentrale temaa knytt til erfaringane med elevar som viser innagerande atferd. Begge guidene har same tematiske fokus, men i intervjuet med friluftsinstruktørane har eg inkludert fleire spørsmål knytt til arbeidet dei gjer i møte med elevane. Temaa innagerande atferd og friluftsliv har vore retningsgjevande for intervjuguiden, og samtalan dreidde seg i stor grad rundt dette. I utforminga av intervjuguidene har eg hatt kriteria Dalen (2004, s. 31) viser til som støtte, med vekt på klare og tydelege spørsmål, og unngå spørsmål som krev spesialisert kunnskap om t.d. innagerande atferd..

3.2.6 Prøveintervju

Eg føretok eit prøveintervju før forskingsintervjuet for å testa intervjuguiden og meg sjølv som intervjuar. Dalen (2004, s. 35) vektlegg verdien av det, ved at det kan komma fram nye tema eg ikkje har tenkt over, eller at nokon av spørsmåla viser seg lite eigna. I tillegg var det for å øva meg i rolla som intervjuar før sjølve forskingsintervjuet, samt å prøva ut det tekniske utstyret, som diktafon-appen, og bli mest mogeleg komfortabel med korleis den fungerte.

Prøveintervjuet gjekk føre seg som eit videointervju over internett, sidan personen eg hadde avtalt å intervjuet bur på ein annan kant av landet. Vedkomande har jobba i åtte år på ein kombinert barne- og ungdomsskule. I intervjuet var det guiden som er retta mot lærarar som

har eller har hatt elevar knytt til friluftsskulen eg ville prøva ut, og få tilbakemeldingar på. Det viste seg å bli ein nyttig erfaring, og ein interessant samtale med mange spennande svar i seg sjølv. Som følgje av råda eg fekk av vedkomande, enda eg opp med å kutta ned talet på spørsmål i intervjuguiden, og heller ha enkelte spørsmål i bakhand i tilfelle det skulle vera nødvendig. I tillegg endra eg rekkjefølgja på enkelte av spørsmåla for å sikra meg at eg ville få nok tid i intervjuet til å komma inn på dei mest sentrale tematikkane.

Sidan eg ikkje hadde kjennskap til nokon i nettverket mitt som jobbar eller har jobba i ein liknande jobb som friluftsinstruktørane, fann eg det vanskeleg å prøva ut den intervjuguiden i møte med relevante deltakarar. Men eg fekk eit familiemedlem som tidlegare har jobba som lærar på ungdomsskule og vidaregåande skule, og som no jobbar som fyrsteamanuensis på eit av landets universitet til å vurdere guiden. Han tipsa meg om å sjølv forklara kva definisjon eg legg til grunn for omgrepet innagerande atferd til deltakarane, for på den måten å sikra at deltakarane snakkar om det same fenomenet i fortsettinga av intervjuet. Eg valde å fjerna nokre spørsmål eg såg på som overflødige, og flytta enkelte sentrale spørsmål lengre opp i guiden, for å vera trygg på at eg kom til å få tid til å stilla dei i løpet av samtalen. Eg fekk òg nokre generelle tips til kva som kan vere lurt å fokusera på i løpet av forskingsintervjuet av vedkomande.

3.3 Gjennomføring av intervju

Det var enkelte aspekt eg satt meg føre å vektleggja når eg utførte intervjuet. Situasjonen ville krevja av meg at eg stilte spørsmål som deltakarane oppfatta som relevante (Dalen, 2004, s. 83). Det innebar at eg i tillegg til eigen erfaring om fenomenet måtte opparbeida meg ein oversikt av teorien på feltet.

Utgangspunktet mitt for gjennomføringa av intervjuet var at eg ynskja å oppsøkje deltakarane på deira «heimebane», som for friluftsinstruktørane var ei hytta dei hadde til rådighet. Eg ynskja å gjennomføra intervjuet ansikt til ansikt, fordi eg oppfatta at det er enklare å etablere tillit og flyt i samtalen ved å møtast fysisk enn ved digitalt intervju. Ved å velja å ta opp samtalen ville det setja meg i stand til å vere heilt til stades i samtalen. Å lytta er ein skapande prosess som aktiviserer ulike sider og tolkingar hos den som lyttar, og i samtalen mellom deltakarane og meg som forskar vart alt som blei sagt uunngåeleg fortolka av meg undervegs i samtalen (Dalen, 2004, s. 17). Som følgje av at eg hadde vore nærkontakt med ein

koronasmitta nokre dagar før intervjuet skulle finne stad, og at eg kjente på enkelte symptom, fann eg det nødvendig å gjera om på planane om fysisk intervju, og såg meg nøydd til å utføra digitale intervju i staden. I intervjuet med friluftsinstruktør A forsvann internett-tilgangen til vedkomande omtrent halvvegs ut i samtalen, så siste halvdel vart gjennomført over telefon. Det var også eit kort brot i samtalen med lærar C grunna internett-trøbbel hos meg, men det ordna seg raskt, og eg opplevde ikkje at det i nokon av desse tilfella prega resten av samtalen i noko særleg grad. Alle samtalane varte i omtrent ein time kvar. Eg var positivt innstilt etter at intervjuet var gjennomført. Kjensla eg sat med var at det var konsistente trådar i alle samtalane, og at ein i særskildt liten grad prata seg vekk frå dei sentrale problemstillingane eller temaa. Eg opplevde at samtalane var metta av relevante tankar, og at mykje av prosessen vidare ville bestå i å sortera i utsegna, og finna fram til dei mest sentrale erfaringane deltakarane hadde delt med meg.

3.4 Etter datainnsamlinga

3.4.1 Transkribering

Eg utførte transkriberinga sjølv, for å sikra at eg fekk med meg alle detaljane frå intervjuet. Det var viktig for meg å utføra transkriberinga så raskt som mogeleg etter å ha utført intervjuet, for å ha dei friskt i minnet, og kunne klare gjenskapa idear eller kjensler som oppstod i meg i løpet av intervjuet. Eg transkriberte intervjuet dei påfølgjande dagane etter at intervjuet fann stad. Eg forsøkte å transkribera så nært opp til måten deltakarane formulerte seg på som mogeleg. Ved å lytta til opptaka under transkriberinga kunne eg òg starta prosessen med å gjera meg kjent med materialet, og skapa eit springbreitt inn i den seinare analyseprosessen. I løpet av transkriberinga blei det tydeleg for meg at visse tema gjekk igjen i dei tre samtalane, noko som førte til at eg valde å nytta meg av tematisk analyse for å pensla ut sentrale temaa.

3.4.2 Tematisk analyse

Som ein hjelp til å kunne sortera innhaldet i datamaterialet, og på metodisk vis kunne sirkla ut desse temaa nytta eg meg av tematisk metode, som er ein metode som blir brukt for å identifisera, analysa og rapportera tema i empirien. Braun og Clarke (2006) framhevar fleksibiliteten til tematisk analyse, på same tid som den skapar eit tydeleg rammeverk for å

utføra analysen i datamaterialet. Andre fordelar med metoden er at den er relativt enkel å læra og er dermed tilgjengeleg for uerfarne forskarar, noko som var gunstig for meg som student. Braun & Clarke (2006, s. 97) understrekar at fleksibiliteten til metoden kan vere ei ulempe ved at den ikkje legg føringar for kva for aspekt av datamaterialet forskaren bør fokusera på, noko som til tider kan verka overveldande. Ein annan potensiell hemsko til metoden er at det er vanskeleg å få auge på dei motsetningane eller konsistensane i datamaterialet som strekk seg gjennom datasettet på tvers av dei einskilde innslaga. I bruk av metoden skal ein òg vera klar over at det finst ulike fallgruver ved bruk av metoden, som Braun & Clarke skildrar. For det fyrste står ein i fare for å ikkje analysera datasettet i det heile tatt, men berre plukka ut enkelt-tema. For det andre må ein unngå å bruka spørsmåla frå intervjuguiden som utgangspunkt for val av temaa. Og den tredje fallgruva er å utføra ein svak analyse, med å velja tema som ikkje fungerer for analysen.

Ved å velja ein hermeneutisk tilnærming har eg gjort ein del fortolkingar av materialet, men også til ein viss grad valt tema som har lege latent i språket deltakarane brukte. Ein kan kanskje seia at analysen som leia opp til valet av temaa har oppstått i ein slags dialektisk prosess mellom mine egne fortolkingar og det semantiske innhaldet i materialet.

I analysen av datamaterialet har eg brukt retningslinjene som Braun og Clarke (2006) gjer grundig greie for i si skildring av tematisk analyse, som utgangspunkt for mi eiga analyse, men har korta ned frå dei opphavelige seks trinna til desse fem trinna: førebuing, koding, søka etter tema, definera og namngje tema, og til slutt rapportering som finn stad i neste kapittel.

1. Førebuing:

I denne fasen handlar det om å gjera seg kjend med datamaterialet. Sjølv om transkriberinga var ein lang og omstendeleg prosess følte eg på same tid at eg vart meir kjend med stoffet, og at eg kunne gripa deler av meiningsinnhaldet til samtalaneg og lytta til medan eg transkriberte det. Eg las gjennom transkripsjonane fleire gonger for danna meg eit bilete av heilskapen i materialet. Undervegs noterte eg ned tankar knytt til innhaldet. Braun og Clarke (2006, s. 87) understrekar at det i denne fasen handlar om å få ei kjensle av breidda og djupna i materialet.

2. Koding:

Kodeprosessen startar med å skapa dei fyrste kodene basert på datamaterialet, og er starten på analyseprosessen ettersom målet er å organisera dataa inn i meiningsfulle grupperingar (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Eg gjekk gjennom transkripsjonane, framheva viktige poeng med fargar, og søkte etter visse ord i dokumenta for å få ei kjensle av kor hyppig desse orda vart brukt. Det gjaldt blant anna ord som «meistring», «ansvar», «tryggleik», «tilhøyrsløse» og «fellesskap». Dette gjorde eg for å få eit inntrykk av kva for ord som gjekk mykje igjen blant deltakarane, sjølv om tydinga av eit tema ikkje nødvendigvis er avhengig av kvantitative mål. Eg følgde råda frå Braun og Clarke (2006), om å finna kodar for så mange potensielle tema eller mønster som mogeleg, med tanke på at ein ikkje veit kva som kan vera av interesse seinare. I tillegg valde eg å halda på litt av konteksten rundt kodinga viss den virka relevant. Kodinga var drive av at det var visse ting eg «såg» etter, basert på min forforståing av fenomenet, men på same tid vere open for at tema kunne oppstå utifrå innhaldet i datamaterialet.

3. Søke etter tema:

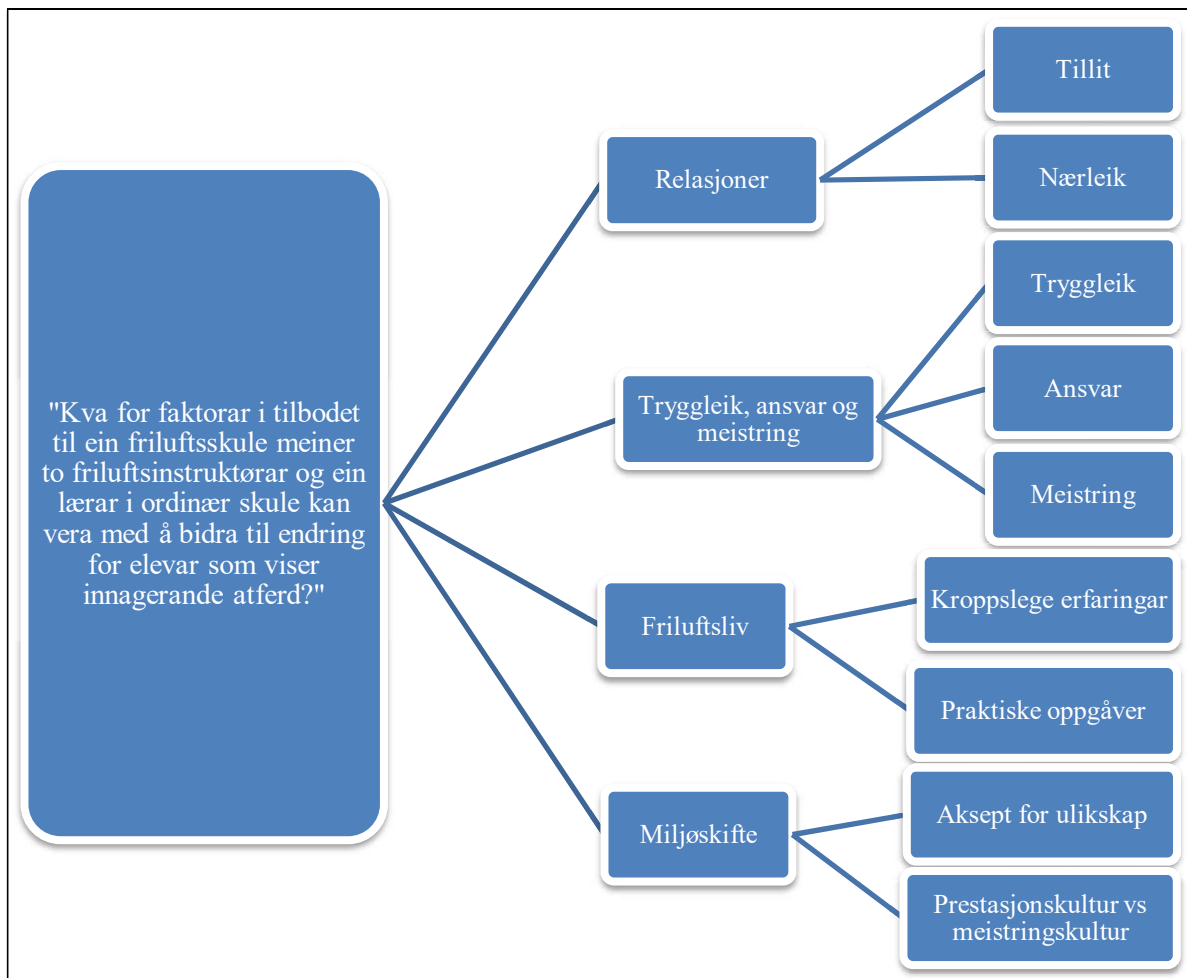
I denne fasen skal ein analysa forholdet mellom dei ulike kodene, og korleis dei kan setjast saman til ulike tema, og eventuelt til ulike nivå av tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Målet er å få ein kjensle av tydinga til dei ulike temaa. For meg var det god hjelp å arbeida visuelt med materialet, så eg tok utskrift av kodene og starta prosessen med å setje dei saman til meiningsfulle mønster. Eg brukte post-it lappar med fargar for å prøva ut og sortera ulike tema. Det gjorde at eg kunne få auge på ulike samanhengar eller forskjellar mellom temaa. Det var òg enklare for å få eit inntrykk av volumet av dei ulike kodene. Etter denne fasen satt eg igjen med 14 mogelege tema: innagerande atferd, gruppemiljø/fellesskap, trivnad, ansvar, miljøskifte, tryggleik, aksept for ulikskap, sosial trening, samarbeid mellom ordinær skule og friluftslivsskule, klasseroms-struktur, natur, relasjonar, meistring, praktisk læring og historier om endring. Eg hadde ei kjensle av at dei temaa dekkja konturane av dei koda dataa, og eg følte meg klar til å byrja på neste fase.

4. Definera og namngje tema:

I denne utmeislande fasen handlar det om å finslipa temaa, og foredla dei til ein form som kan gjerast presentabel i ein analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Ein skal gje dekkande namn til temaa og definera innhaldet til kvart tema. I prosessen var eg opptatt av å kopla tema opp mot studiens problemstilling og forskingsspørsmål.

Fasen består blant anna av å vurdere gyldigheita til dei enkelte temaa i relasjon til datamaterialet som heilskap, men òg om det «tematiske kartet» som er skapt reflekterer meiningar som er synlege i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Fasen består òg i å vurdere om temaa som er valt er tydeleg åtskilde og om det er ein indre samanheng i temaa.

Etter mange revurderingar om det «tematiske kartet» verka relevant, følte eg til slutt at eg satt med eit «kart» som eg var tilfreds med, og som spegla mange av dei raude trådane som låg latent i samtalanene med deltakarane. Eg enda opp med fire hovudtema som eg kalla for «relasjonar», «tryggleik, ansvar og meistring», «friluftsliv» og «miljøskifte», i tillegg til undertema knytt til kvart hovudtema (sjå figur 1). Temaa er skapt i ein slags indre dialog mellom meg og datamaterialet som følgje av at kodinga ikkje har skjedd i eit epistemologisk vakuum (Braun & Clarke, 2006, s. 84), og at ein ikkje kan fri seg frå fordommane sine.



Figur 1: Problemstilling, 4 hovudtema og tilhøyrande deltema.

3.5 Kvalitet i forskinga

For kvalitative studiar finst det ikkje ein eintydig kvalitetsstandard på same måte som det gjer for kvantitative studiar. I kvantitative undersøkingar føresett framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne verta etterprøvd nøyaktig av andre forskarar (Dalen, 2004, s. 103). Dette vert vanskeleg i ein kvalitativ studie. Forskaren si rolle vert derimot ein viktig faktor, og den vert til i møte med deltakarane og den aktuelle situasjonen. Det gjer det vanskeleg å etterprøva resultata, men Postholm & Jacobsen (2011, s. 126) vektlegg kravet om refleksivitet som ein viktig faktor for vurderer kvaliteten av ein studie. Som forskar bør eg reflektera opent om svakheiter og styrker knytt til måten informasjonen er samla inn og handsama på. Dalen (2004, s. 128) kallar dette for refleksivitetsprosessen, som inneber at eg vert medviten mi eiga forforståing og klargjer den for meg sjølv og andre.

3.5.1 Pålitelegskap

For å sikra pålitelegskapen har eg trådd etter å vera nøyaktig av skildringane av dei enkelte ledda i forskingsprosessen (Dalen, 2004, s. 103). Skildringane omfattar forhold ved meg sjølv, informantane og intervjusituasjonen, samt kva analytiske metodar som eg nytta i undersøkinga. Pålitelegskapen kan ikkje garanterast 100% i kvalitative studiar ifølgje Dalen (2004, s. 129), men pålitelegskapen vert styrka av at forskaren er transparent i alle delar av forskingsfasen, som vil seia å heile vegen greia ut om val og skildringar av framgangsmåtar. Postholm (2005, s. 136) refererer til Moustakas (1994), som meiner at pålitelegskapen til studien heng saman med at forskaren bør gjera kjent kvifor emnet vart valt, som vil seia at eg på ein ærleg måte legg fram mi erfaring og undring knytt til emnet. Teoriar eg har lese er med på å farga analysar og tolkingar. Dette heng saman med å øva opp ein teoretisk sensitivitet (Dalen, 2004, s. 68), ved å lesa teori, og utforska det aktuelle fagfeltet for å bli kjent med fenomenet. Ved å også bruka mi eiga livserfaring, vil det gje større moglegheiter til å forstå og tolka erfaringane til menneska i studien.

3.5.2 Gyldigheit

For å drøfta gyldigheita til ei kvalitativ undersøking er eit fyrste steg at eg gjer greie for mi eksplisitte tilknytning til fenomenet som undersøkast (Dalen, 2004, s. 105). Dette er òg for å imøtegå kritikk av subjektivitet i tolkinga.

I tillegg vil det styrka gyldigheita å leggja til rette for at det kan skapast intersubjektivitet i møte med deltakarane av studien. Det er dermed av tyding at det har blitt skapa ei god ramme rundt intervjuet, og at eg har forsøkt å skapa tillit til deltakarane frå så tidleg av som mogeleg. I forlenginga av det har det vore viktig å finna fram til "gode" spørsmål i intervjuet. Det har bidratt til at datamaterialet frå intervjuet har blitt så fyldig som mogeleg, som jo er det som har danna grunnlaget for tolkinga og analysen (Dalen, 2004, s. 107). At det er føretatt prøveintervju som kan korrigera intervjuguiden er òg med på å styrka gyldigheita.

3.5.3 Rolla til forskaren

I møte med intervjudeltakarane og det innsamla materialet vil eg som forskar alltid stilla med ei forforståing (Dalen, 2004, s. 16). Forskaren sjølv er det viktigaste forskingsinstrumentet i all kvalitativ forskning ifølgje May Britt Postholm (2005, s. 127). Dette har visse implikasjonar, som til dømes at dette instrumentet må skildrast. Forskingsteksten må med andre ord tydeleggjera kva for teoretisk ståstad og utgangspunkt eg som forskar har, og kva for erfaringsbakgrunn eg kjem inn i feltet med. Val av tema og forskingsspørsmål bør vidare sjåast i lys av interessene og yrkesbakgrunnen min. Eg må med andre bli medviten min eigen subjektivitet, forforståing, og predisposisjonar til å tenka rundt fenomenet på visse "fordomsfulle" måtar.

Eg har sett det som relevant å reflektera rundt mi eiga tilknytning til fenomenet. Ifølgje Dalen (2004, s. 17) kan ei slik tilknytning i mange tilfelle gje ein spesiell innsikt i fenomenet ein studerer, men den kan òg føra til ei for sterk personleg involvering. For meg er det naturleg å ha eit ekstra engasjement og interesse for elevar som viser innagerande atferd, basert på egne erfaringar frå ungdomstida. Det faktum at desse erfaringane er såpass langt tilbake i tid gjer at eg i mindre grad kjenner på dei som ei emosjonell tilknytning, og at avstanda i tid gjer det mogeleg for meg å sjå tilbake på dei med ei pedagogisk eller psykologisk forståing av fenomenet. På same tid trur eg denne tilknytninga er med å skapa ein moralsk sensitivitet knytt til temaet, som kan fungera som ei linsa å forstå fenomenet gjennom, og eit kompass som kan leia mot det Bourdieu (referert i Dalen, 2004, s. 24) hevdar er det vitskaplege og menneskelege målet med forskning: «ikke gråte over, ikke le av, ikke avsky, men forstå menneskenes livsverden».

Det er like fullt viktig å understreka at det kan utgjera eit metodeproblem, eit såkalla solidaritetsproblem (Postholm, 2005, s. 149). Dette kan særleg påverka tolkinga av materialet, og det vert viktig å unngå å framstilla tematikken på måtar som kan opplevast som ugjenkjenneleg og utfordrande av deltakarane (Dalen, 2004, s. 23).

3.5.4 Ethiske betraktningar

For all forskning er det viktig å reflektera rundt etiske sider ved studien ein utførar. Dette gjeld òg kvalitative intervju, til dømes understrekar Kvale & Brinkmann (2015, s. 95) at ei intervjuundersøking er ei moralsk undersøking. Eit viktig aspekt var at før eg utførte intervjuundersøkinga informerte forskingsdeltakarane om det overordna føremålet for undersøkinga, hovudtrekka i designet, samt moglege risikoar og fordelar ved å delta i forskingsprosjektet.

Monica Dalen (2004) nemnar enkelte spesielle utfordringar ved å bruka kvalitativ intervju som metode. Det fyrste er at det kan vera fare for stigmatisering, og enkeltgrupper kan verta hengt ut eller bli stempla som følgje av å verta attkjent. Noko anna som kan påverka intervjuet er uroa eller nervøsiteten som kan oppstå hos deltakarane, eller hos intervjueren sjølv.

I tillegg er det viktig av etiske årsaker å vera klar over at intervjuet inneber ein asymmetrisk maktrelasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det er meg som forskar som har sete i gang og definert intervjusituasjonen, bestemt tema for intervjuet, stilt spørsmål, og har vore den som avslutta samtalen. Nokre av grunnelementa i denne asymmetrien består av at intervjuet er einvegsdialog, det er i hovudsak ein instrumentell dialog, og det er intervjuaren som har monopol på å fortolka.

Og i denne fortolkinga er det som drøfta tidlegare, under rolla til forskaren, vore uunngåeleg å ikkje bringa inn mi eiga forforståing, og egne erfaringar knytt til temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Også i intervjusituasjonen kan det oppstå etiske gråsoner, eller tvil. Ein tommelfingerregel eg hadde i bakhovudet under intervjuet var at eg burde slutta å spørja etter informasjon om den som vart intervjuet verka opprørt eller truga (Postholm, 2005, s. 148), utan at eg opplevde at det kom til det punktet i nokon av samtalanene.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil eg skildra og drøfta funna frå datamaterialet eg har samla inn. Innleiingsvis vil eg skildra kva for forståing deltakarane uttrykte dei hadde om omgrepet innagerande atferd. Deretter vil eg komma inn på og drøfta funn knytt til dei fire hovudtemaa som eg kartla i den tematiske analysen, og som er relevante for å kunne svara på problemstillinga.

4.1 Deltakarane si forståing av innagerande atferd

For å lyssetja korleis friluftsinstruktørane og lærar i ordinær skule opplev endring i atferd hos elevar som viser innagerande atferd, var det viktig for meg å få ei form for forståing av korleis deltakarane oppfatta omgrepet, og komma fram til ei felles forståing for kva det betyr, for å vita at vi snakka om det same fenomenet, og den same elevgruppa i fortsettinga av samtalen eg hadde med dei. Felles for alle deltakarane var at dei såg på desse elevane som stille og reserverte, og elevar som gjer lite ut av seg. Alle var merksame på at dette er ei gruppa som fort kan forsvinna inn i mengda, sidan dei ofte berre «flyt med utan å bli involvert skikkeleg» som friluftsinstruktør B uttrykte det. Alle hadde òg eit auga for at det kan vera ei psykisk årsak som ligg bakanfor atferda, ved at deltakarane skildra dei som elevar med sosial angst, som er emosjonelt sårbare, at det er barn kor katastrofetankane kjem fort, eller elevar som er utrygge utanfor sin eigen sfære. Andre assosiasjonar deltakarane hadde om denne elevgruppa var at det kan vera knytt til skulevegring, traume, sjenanse, introversjon, å vera tilbakedregen, og barn som er passive, eller har ein passiv kvardag.

Friluftsinstruktør A sa følgjande om sin måte å forstå elevar som viser innagerande atferd:

Dei seier kanskje få ting, men dei tenkjer veldig mykje. Og dei brukar store energibolkar på å berre vera der. Det å klara å sitja med fleire i bilen, å sitja fleire i båten, å våga å sitja å køyra båten, å våga å gjera noko som dei ikkje har kontroll over.

Sitatet vitnar om ein god observasjon knytt til at desse barna, som ofte framstår veldig passive frå utsida, ofte har meir enn nok med å handtera ting som går føre seg på innsida av kroppen. Flaten (2015, s. 73) skriv at hos engstelege barn kretsar tankane rundt sosiale situasjonar på ein stressfylt og ubehageleg måte og mykje energi går med til dette. Ho hevdar vidare at sjenerte barn og unge ofte vil fokusera på eigne innbilte feil i sosiale interaksjonssituasjonar

og få ei overveldande kjensla av at alle andre legg merke til, og er opptatt av desse «feila». Også i tråd med det friluftsinstruktør A er inne på hevdar Flaten vidare at det verste er kanskje kjensla av å ikkje ha kontroll over eigen kropp. Kroppen går inn i ein angstberedskap.

Utsegnet vitnar om ei merksemd på at atferda til menneske òg er ein respons på den verda ein vert kasta inn i, altså at sjenanse ikkje berre er ein kognitiv, bevisst handling, men òg noko emosjonelt og subjektivt, som ein forståeleg reaksjon når verda er uføreseieleg og relasjonar er utrygge (Lund, 2012a, s. 18).

Lærer C uttalte følgjande: «(...) vera bekymra for nye situasjonar til dømes, veldig sånn passive (...). Dei har ikkje nokon tru på seg sjølve eller egne evnar, ofte sånn sosial isolering». Dette sitatet viser noko til dømes Kvarme (2017, s. 40) kastar lys over, at passivitet og utryggleik utgjer ein vond sirkel. Ytre passivitet genererer utryggleik, som igjen genererer meir passivitet, noko dei innertervende sjølve ofte ikkje er klar over.

I kvardagssituasjonar nyttar ein ofte ordet “skall” for å skildra til dømes elevar som viser innagerande atferd. Ved å innta eit symbolsk interaksjonistisk perpektiv på atferda er det ikkje utenkeleg at å skapa dette “skallet” er ein strategi desse elevane nyttar for å verna om grensene mellom “på scene”-identiteten sin og “bak kulisse”-identiteten sin (Scott, 2004). Skallet, som i utgangspunktet er eit symptom på «det dramaturgiske stresset», kan bli eit verkeleg problem i seg sjølv, då det kan skapa ei kjensle hos klassekameratar om at eleven ikkje er interessert i å vera sosial, at vedkomande framstår avvisande når klassekameratar søker kontakt, og med det skapast det ein risikofaktor for sosial eksklusjon, noko som i verste fall kan føra til at ein hamnar i ein utsett posisjon for mobbing. Den opplevde trusselen mot den ontologiske tryggleiken kjem i form av at “skallet” sprekk, eller står i fare for å gjera det, eller når “skallet” og kjenslene smeltar saman, noko som fører til utviklinga av eit falsk “sjølv” (Freund, 1997). Dette motsetningsforholdet og den indre dragkampen i sjølv et kjerna i det dramaturgiske stresset som følgjer med denne balanseringa av “bak kulisse”-identiteten og “på scenen”-identiteten.

Lærer C sa følgjande om desse elevane:

Veldig mange av dei har eit negativt sjølvbilete, og dei prøver å uttrykkja det til andre. Eg har til dømes hatt ein elev som kvar einaste time sa sånn: «Kan eg gå heim?» Då

skjønner du jo at du kunne ynskje så mykje meir at vi var der for deg, men så klarar vi ikkje det.

Når det kom til tankar om kva årsakene til innagerande atferd kan vera, meinte alle at det ofte botna i komplekse og samansette grunnar. Friluftsinstruktør A la mest vekt at traume kunne vera ein utløysande faktor, medan friluftsinstruktør B peika på arv og miljø, samt dårlege forhold i heimen som mogelege forklaringar.

4.2 Hovudtema 1: Relasjonar

Alle deltakarane meinte at å jobba for ein god relasjon er særst viktig for å klara å skapa endring hos denne gruppa elevar. Å bruka tid og å jobba tolmodig var òg noko alle meinte var av sentral tyding for å skapa eit endringspotensiale hos desse elevane. Friluftsinstruktør B vektla det å heile tida vera «på», og gje positiv tilbakemelding på alt elevane fekk til i løpet av ein dag:

Det å få dei til å sjå litt kva som skal gjerast, når ting skal oppi båten, det treng ikkje bli sagt at «no må du bera det» men at dei ser det sjølv, og at dei får positiv feedback på det heile tida. Det trur eg gjer eit sånt løft, då veit vi neste gong at dette er ikkje noko utfordring, «dette får vi til, det var glimrande. No såg du kva som skal gjerast, berre fortsett å gjer det, det var kjempebra».

Lærer C peika på at ansvaret for relasjonen alltid ligg hos den vaksne, når det kjem til å ta kontakt, og om det trengs må ein som vaksen forsøka å skapa kontakt om att og om att:

Det er jo eit asymmetrisk forhold, kor det er vi (vaksne) som er ansvarleg. Uansett kor mange gonger du er avvist så viser jo forskning òg at elevar som er stille og innertervende ynskjer at du skal fortsetja å ta kontakt.

Dette er i tråd med måten Anne-Lise Sæteren (2019, s. 56) forstår lærar-elev relasjonen, kor læraren har ansvaret for å skapa ein omsorgsfull relasjon på ein profesjonell måte, ein relasjon som må byggjast av tillit og gjensidigheit.

Resultatet frå studien viser at som følgje av at friluftsinstruktørane jobbar med små grupper på fire eller åtte elevar, kan dei jobba mykje tettare på elevane enn ein har moglegheit til i

ordinær skule, og med det skapa den nærleiken, tilliten og omsorga som trengs, og unngå den «høflege uoppmerksemda» (Arnesen, 2004) som ofte skjer i ordinær skule.

4.2.1 Tillit

Friluftsinstruktør A fortalde ei historie om ei jenta som hadde delteke på friluftsskulen ganske lenge, og som på eitt tidspunkt, når ho var åleine med friluftsinstruktør A fortalde at ho ikkje ville dra heim den dagen. Det kom fram at det var på grunn av at faren drakk, og slo ho og hennar mor:

Det var jo ei jenta som hadde masse opplevingar, traume, som ho ikkje klarte å snakke om, men kor ho der klarte å setja ord på det, når ho blei trygg nok. (...) [Det krev lang jobbing] å byggja nok tillit hos elevar som slit med store traume.

At den trygge relasjonen er eit fundament for å få elevar til å opna seg, og fortelja om eventuelle traume, eller om sårbarheita som kan liggja bak atferda, var òg noko lærar C tok opp: «Kva tid får vi vita kva som ligg bak [atferda]? Jo – det er jo i den trygge relasjonen. Vi får jo ikkje vita det utan». Den tryggleika som ligg i relasjonen kan vera knytt til den vaksne sin interaksjonssensitivitet. Interaksjonssensitivitet består av merksemd, refleksjon og handling (Sæteren, 2016). Å vera interaksjonssensitiv krev ei merksemd mot den enkelte elev sine teikn og signaler. Merksemda er òg knytt til eit konsept om forståing (engrossment) utvikla av Nel Noddings, som handlar om å vera merksam på behova til eleven. Refleksjonen hos den vaksne er knytt til kva som er best for eleven i ulike situasjonar, til å vera opptatt av å sjå alle elevane og gje dei oppgåver som er føremålstenleg der og då. Handlinga refleksjonen leiar opp til er knytt til ulike strategiar den vaksne nyttar seg av i møte med elevane, - korleis ein møter dei, - korleis ein utfordrar dei, og - korleis ein kommuniserer med dei. Merksemd, refleksjon og handling er alle gjensidig avhengig av kvarandre, noko som òg handlar om å ta kvar situasjon på alvor, og ikkje lena seg på «instrumentelle» handlingar i møte med «utfordrande» elevar (Sæteren, 2016, s. 145). Det kan sjå ut til at denne interaksjonssensitive veremåten ligg til grunn for måten friluftsinstruktørane møter elevane. Friluftsinstruktør A vektlegg, som ei forlenging av den sensitiviteten, tid og tolmog som ein avgjerande faktor for å byggja tillit til elevane. Han brukar eit bilete på å byggja ein varde som ein samanlikning med prosessen det er å byggja tillit til elevane:

At du på ein måte tar deg tid til å sjå dei, skikkeleg. For klarer ikkje du å lesa, til dømes desse ansiktsuttrykka og desse sinnsstemningane (...), så vil du ikkje ha mogelegheit til å påverka desse ungane på ein positiv måte. Og så må du tenkja at dei skal bli ein varde til slutt. Som blir sterk og god. Og den er godt fundamentert med masse steinar, som er lagt fint til rette. Og sånn må du jobba med tilliten og skapa relasjonen som gjer at dei er trygge på deg.

Ingrid Lund (2012a, s. 117) viser til forskning som syner at sosial støtte heilt klart aukar evna til å takla utfordringane som høyrar med til å vere eit menneske, og at barn og unge får moglegheit til å byggja opp sjølvkjensle i gode relasjonar.

I løpet av samtalen trakk lærar C fram ei historie som skildrar kor avgjerande det å ha ein god relasjon i botn er for å få til ein atferdsending hos elevar. Lærar C skildra bakgrunnen til eleven som ein elev som kom frå ein familie kor verken mor eller far har høgare utdanning, hadde søsken som har slete med rus, og søsken som har fått barn veldig tidleg. Eleven var veldig innelukka i åttande klasse, men hadde to kameratar frå barneskulen han kunne samhandla med. Han møtte opp fyrste skuledag i niande klasse, men etter det var han ikkje ein einaste dag på skulen. Etter kvart starta ho opp samarbeidet med friluftsskulen, og særskilt friluftsinstruktør A var involvert. Han var den fyrste som klarte å få denne eleven ut av huset på lenge, og klarte etter kvart å løysa opp den guten, sakte men sikkert. Resten av niande klasse, og heile tiande fekk han vera to dagar i veka på friluftsskulen, ein dag finansiert av barnevernet, og ein dag av ungdomsskulen han gjekk på. Utanom det sat denne eleven berre heima og spelte.

Men så fekk jo denne guten denne ein-til-ein positive meistringa (med friluftsinstruktør A). Og så kom han jo inn i denne vetle gruppa frå ungdomsskulen gjennom friluftsskulen. Kor han kunne meistra i gruppa.

Etter kvart får lærar C komma å undervisa eleven på eit rom utanfor skulen, og at han såg ut til å stola både på friluftsinstruktør A og lærar C på det tidspunktet. Ho fortel vidare at dei skulle på klassetur i tiande, og planen var å ha med friluftsinstruktør A for å klara få med seg guten:

Det var det hårete målet vårt, at han måtte få ein sosial, positiv oppleving saman med oss vaksne, for vi var jo på ein måte lærarane hans, men han kjente oss jo ikkje. (...) Det var

jo ein sånn draumehistorie, vi trudde ikkje han kom til å komma til flyplassen, så vi held pusten. Men der kjem han og [friluftsinstruktør A] gåande. (...) Denne klassen hadde eit enormt godt klassemiljø, sånn at denne guten hadde ein heilt fantastisk tur. Med utroleg masse meistringsopplevingar. Og hadde det ikkje vore for friluftsskulen hadde ikkje denne guten hamna på denne klasseseturen.

Ho fortalde vidare at den eleven eigentleg skulle søkjast inn til ein tilpassa vidaregåande skule, med tilnærma ein-til-ein vaksenkontakt, men byrja i staden på ein vanleg vidaregåande skule, som han fullførte, og at han i dag er i arbeid, før ho avslutta historia med å seia: «Så [friluftsinstruktør A] og dei andre i friluftsskulen var jo nøkkelen til at denne guten overlevde, det kan ein seia. Vi som skule kan ikkje tilby det».

4.2.2 Nærleik

I løpet av samtalen peika lærar C fleire gonger på den eigenskapen friluftsinstruktør A har til å visa at han liker elevane, sjølv om dei heile tida leitar etter stadfesting på det motsette:

Barn som har sånne typar utfordringar vil prøva å vera i opposisjon, - dei vil jo prøva å bevisa liksom at – du likar jo ikkje meg. (...) [Friluftsinstruktør A] kjem aldri til det punktet.

Ho gjev eit konkret døme på ein situasjon som viser korleis instruktørane kan bli testa av elevane:

Sjå for deg når dei sit i båten til dømes, kor mange gonger har ikkje dei ungdomane testa grensene. [Friluftsinstruktør A] er ein mann på to meter, - korleis klara å gje den beskjeden, på ein måte som er varm men tydeleg. Med å visa omsorg.

Jordet meiner dei sentrale prinsippa for etablering av relasjonar handlar om å etablere tillit, sjå det einskilde barnet, og å verdsetja og anerkjenna barnet (Jordet, 2010, s. 95). Han finn i si studie at det er lettare for lærarane å nytta seg av dei prinsippa på ein autentisk måte utanfor klasserommet. Dette kan synast å støtta i funna eg har gjort i mitt datamateriale.

Den evna friluftsinstruktør A har til å skapa den tilliten, og byggja dei gode relasjonane som trengs for å klara å påverka desse elevane til òg å bli trygge nok på seg sjølv, vart fleire gongar framheva av lærar C:

At det er positiv relasjon med nærleik, det er openheit, dei føler støtte, omsorg, dei føler seg engasjert, dei er med på å ta avgjerder(...). Når han (friluftsinstruktør A) fremjar den positive atferda som han gjer, når han er der med nærleik og openheit og alle desse tinga, så vil jo det òg føra til at eleven klarar å setja seg sine egne mål.

Den openheita for å bli kjent med eleven som friluftsinstruktør A her skildrar er av sentral tyding for å skapa den gjensidige anerkjenninga som Anne-Lise Arnesen (2004) vektlegg. På same tid må ein vera merksam på at det ikkje alltid er ein enkel sak å tolka andre menneske; nokre teikn er relativt eintydige, medan andre gonger kan teikna vere tvitydige og uklare. Arnesen (2004, s. 112) visar til Levinas som hevdar at det er umogeleg å vita alt om eit anna menneske, til dømes ein elev, men at vi må sjå eleven med merksemd og aksept for alt det vi ikkje kan «sjå» eller forstå ved den andre. Dette meir «opne» blikket står delvis i konflikt med «diagnosekulturen» i skulen hevdar Arnesen, der læraren med sitt objektive blikk skal registrera, observera, og samla inn kunnskap om eleven. Eit meir opent «Levinas-aktig» blikk på eleven, kan bidra til at ein ser eleven med nye auge, som eit menneske ein ikkje kan kjenna fullt ut, - og som ein dermed får moglegheit til å oppdaga nye sider ved. Dette er òg i tråd med anerkjennande kommunikasjon, som føregår mellom to subjekter som vil kvarandre vel (Lund, 2012a, s. 105). Det finst spørsmål som opnar og det finst spørsmål som lukker. Med undrespørsmål eller metaspørsmål opnar ein opp for svar, som igjen gjev moglegheit til å lytta til orda som kjem i etterkant.

For å skildra rolla ein har som pedagog, utvikla Knud E. Løgstrup eit ansvarsetisk prinsipp, nemleg at det førar med seg eit særleg ansvar for å bruka den maktposisjonen ein har på ein måte som gjer at det kjem elevane til gode (Løgstrup, 1989, referert i Befring, 2022, s. 89). Dette prinsippet kjem til syne i innstillinga friluftsinstruktørane går inn i arbeidet med, som friluftsinstruktør A seier noko om:

[Friluftsinstruktør B] seier veldig ofte til meg: «dei (elevane) skal ha den beste dagen denne veka her, som det går an å få. Den skal vi sørga for at dei har». Det er vår viktigaste oppgåve.

4.3 Hovudtema 2: Tryggleik, ansvar og meistring

Friluftsskulen sitt arbeid er bygd på tre grunnpilarar, tryggleik, ansvar og meistring, og begge instruktørane vektla desse elementa som heilt sentrale for å oppnå utvikling og atferdsending

blant elevane dei jobba med. Desse tre sentrale faktorane for å skapa endringspotensiale, vart framheva av friluftsinstruktør B:

Der eleven kjem til oss fyrste gongen, og skal inn i ei gruppa som har vore der før. Det å få den eleven til å verkeleg bli trygg saman med oss vaksne og dei medelevane som er med, og på same tid oppleva det at her blir det gitt ansvar (...). Både ta det ansvaret og få det ansvaret og ikkje minst det å oppleva ei meistring i forhold til det vi held på med.

4.3.1 Tryggleik

Tydinga av tryggleik gjekk igjen i samtalanene, og friluftsinstruktør A viser her til tilbakemeldingar han har fått frå elevar:

Her er ein plass som dei kan få vera den dei er. Uavhengig av korleis dei er. (...) dei føler seg inkludert og dei føler seg ivaretatt, sånn at dei er trygge. Og at dette på ein måte er ei sånn trygg hamn for dei.

Ved å trekkja inn teoriane til Erving Goffman, så kan ein seia at elevar som viser innagerande atferd ofte har eit sterkare medvit over dei skjøre grensene mellom “bak kulisse”-identiteten og “på scenen”-identiteten i sjølv, og er overdrevent uroa over risikoen for at skjulte manglar skal bli synleg for andre. Denne kjensla av risikoen for å bli “avslørt” i møte med andre gjennomsyrrer eitkvart potensielt møte, og vil gjera det vanskeleg for elevar som viser innagerande atferd å slappa nok av til å visa sine “sanne” sider fram (Scott, 2005). Det er verd å merka seg at denne sjølvoppfatninga pregar korleis ein definerer, bevisst og ubevisst, situasjonar der ein eksponerer seg og framstår for andre (Goffman, 1992, s. 200). Det er med andre ord sjølvoppfatninga som i stor grad avgjer om desse situasjonane vert gitt ein positiv eller negativ definisjon i psyken til barnet. I forlenginga av det er det naturleg å tenkja seg at mange elevar som viser innagerande atferd, allereie har definert ulike klasseromssituasjonar som negative, eller satt dei i fastlåste kategoriar, som «håplause» å endra atferd i.

Sitatet til friluftsinstruktør A kan tyda på at ein klarar å skapa eit miljø kor dette sjølvmedvitet vert dempa i friluftskulen, og kor elevar i større grad klarar å bryta ut av «skallet» dei kan tenkast å vera låst i, i klasseromssituasjonar.

Flaten (2015, s. 46) skriv at for å utløysa sosial angst må det inngå eit element av utryggleik i den sosiale situasjonen. Det kan ramma barn som blir pressa for mykje, eller som har fått for

lita tid til å opparbeida seg tryggleik. Med andre ord er rekkjefølgja i friluftsskulen viktig, ved å fyrst skapa tryggleik, før ein legg til rette for oppgåver og ansvar. Ein dempar usikkerheitskjensla og kan komma ein eventuell angstreaksjon i forkjøpet. Som friluftsinstruktør A seier: «At du er i forkant på eventuelle tilløp, til ting som kan gjera ting vanskeleg. Så må du gå inn og så hjelpe du dei å løysa det før».

4.3.2 Ansvar

Friluftsinstruktør B vektlegg tydinga av å gje ansvar til elevane: «At dei (elevane) får moglegheita til å få ansvar, kjenna på at dei har fått ansvar, og at det er overkommeleg. At dei får moglegheita til å løysa ansvaret, og at dei blir sett på det».

Lærer C trekk fram det å gje ansvar som ein viktig faktor i friluftsskulen sitt arbeid med elevane, og som springbreitt til at elevane sjølv skal kunne reflektera over sine moglegheiter og ta val basert på dei refleksjonane:

Og gje elevane ansvar (...). Vi byrjar jo veldig basic med at no er du berre med, og dette går bra. Så, - har du nokon mål? - Har du noko du har lyst til å læra? Og det der å våga å ymta frampå, ja eg kunne tenkja meg å læra å sløya, eller eg kunne tenkja meg å læra å fiska. Det trur eg er veldig viktig.

4.3.3 Meistring

Ved å gje elevane ansvar, i form av dei forskjellige oppgåvene og i dei ulike aktivitetane til friluftsskulen, legg ein til rette for at elevane skal få kjenna på den gode meistringskjensla. Dette er noko alle deltakarane peika på som ein av dei viktigaste faktorane for ei eventuell endring av atferd. Friluftsinstruktør B kom inn på tanken bak meistringsfokuset i følgjande sitat:

Dermed føler vi det er viktig at alle dei som er hos oss, blir sett og får eit ansvar, tar eit ansvar og at dei føler seg trygge på det vi skal gjera, og på same tid oppleve stor grad av meistring kvar einaste dag. Det er nøkkelen.

I sin studie peikar Helga Synnevåg Løvoll (2019, s. 115) på at ved å senka terskelen for forventna ferdigheitsnivå vil det vera større sjanse for at fleire opplev at dei har gode nok evner for oppgåva. Gjennom utsegnen over er det tydeleg at friluftsinstruktørane er merksam på å

skapa dei trygge rammene for meistring, og at ein ikkje er ute etter å måla prestasjonane, men derimot at oppgåvene er knytt til ein indre prosess og utvikling som leiar mot å kunne ta ansvar sjølv, på bakgrunn av at ein kjennar seg trygg på oppgåvene ein skal utføra.

Friluftsinstruktør B utdjup korleis ein legg til rette for meistringa i friluftsskulen:

Både ta det ansvaret og få det ansvaret og ikkje minst det å oppleve ei meistring i forhold til det vi held på med. Alt frå det å laga lunsj til å køyra båt eller fiska, få fisk, vera med å laga den maten på bålet. Sånne enkle verkemidlar for at ikkje det blir så mange skuffelsar, men at det blir opplevingar som har rein positiv karakter, det trur eg er medverkande til at vi har masse elevar med innagerande atferd som vil fungera godt hos oss saman med dei andre.

Løvoll (2019, s. 115) skriv vidare at i eit meistringsorientert læringsklima er ein meir fokusert på prosess enn resultat. Det å læra, eller det å vera undervegs, er viktigare enn å nå eit bestemt mål. Dette visast i praksis gjennom at meistringsopplevingane på friluftsskulen er knytt til ting som skjer i løpet av turen (laga mat, køyra båt, etc.), men dei er ikkje det direkte målet med turen i seg sjølv.

Friluftsinstruktør B er inne på dette med at målet med friluftsskulen ikkje er å læra elevane alle ferdigheitene no, men å skapa ei plattform og tru på seg sjølv, som gjer at dei seinare har sjølvtilitt nok til å læra seg ting også i kjølvatnet av friluftsskulen:

Det at nokon då kan seia til den enkelte elev at dette klarar du å få til, viss du legg litt innsats i det, - gjer så godt som du kan. Det trur eg nøkkelen for at dei kan dra noko med seg vidare. For det er mange som gjerne ikkje har alle evnene på plass no. Men dei kan tileigna seg kunnskap og evner til å gjera noko som er bra.

Det vert lagt vekt på at meistring er ein nøkkelfaktor for å lykkast i å gje elevane ein meiningsfull kvardag, kor dei kan strekkja seg etter eigne mål utifrå sine eigne føresetnader, som lærar C kom inn på:

Eg studerte dette med self-efficacy sant. Trua på dine eigne forventningar, og kor viktig det er. Og det er jo der friluftsskulen jobbar, utifrå det omgrepet. Det er den gradvise meistringa.

Self-efficacy, eller meistringstru på norsk, er eit omgrep utvikla av Albert Bandura. Det handlar grunnleggande sett om trua på at ein er kapabel til å kontrollera eins eigen utføring av ei bestemt oppgåve (Svartdal, 2018). Synet på kontroll over eigen framtid og kvardag står sentralt i denne teorien. Meistringstru har òg tyding for motivasjonen og ambisjonane til ein elev. Med låg meistringstru på eit område vil eleven sikte lågare og investere mindre energi.

Lærar C følgjar opp med at den meistringa legg grunnlag for vala desse ungdommane tar for sine eigne liv. Den er med på å skapa eit fundament, ei tru på seg sjølv, som dei seinare nyttar som plattform for å til dømes ta yrkesval:

Mange av elevane som er i friluftsskulen endar jo opp i fiskerifag etterpå sant. Og det er jo fordi dei finn meistring der, dei finn trua på seg sjølv, - å ja men dette er jo noko eg kan få til og eg kan meistra.

Løvoll (2019, s. 115) er opptatt av rolla rettleiaren har for å skapa eit meistringsorientert læringsmiljø, ved at vedkomande kan bidra til ein aktiv tolkingsprosess om korleis opplevingar tilarbeidast i hukommelsen til elevane. Positive kjensler har ein tendens til å ta mindre plass enn negative kjensler, men ved å retta merksemd mot positive kjensler kan ein bli meir merksam på kva som skapar dei positive opplevingane. Det er grunn til å tru at friluftsinstruktørane sitt positive fokus har forsterka opplevingane knytt til fiskeing for elevane i friluftsskulen.

4.4 Hovudtema 3: Friluftsliv

Natur og friluftsliv er ein heilt sentral del av friluftsskulen sitt tilbod, og begge instruktørane har stor tru på påverknadskrafta det har å vera eksponert for mykje natur og friluftsliv, som friluftsinstruktør A sa: «Og det som skjer når du er mykje i naturen, er at du opnar opp hjartet, sinnet, og sjela, sånn at du opna deg opp for å bli, kva skal eg seia... ei slags oppvakning».

I forlengninga av ei slik oppvakning kjem friluftsinstruktør B inn på at å bruka naturen skapar ei slags omsorg for naturen hos elevane, ei kjensla av å ville ta vare på den og passa på den:

At vi kan hausta litt, og at vi kan eta den fisken, den krabben og dei tinga vi tar opp, og på same tid rydda litt i naturen når vi køyrer forbi ei vik der det trengst å ryddast. Vi lærar opp desse barn og unge til å vera med på å ta vare på naturen vår, og på same tid føler dei at dette er meiningsfullt arbeid, for dei ser resultatet av det.

I lys av det kan det vera verd å peika på verdigrunnlaget til økosofien, som understrekar at identiteten til den enkelte ikkje er isolerbart, men vert utvikla i vekselsverknad mellom miljø og organisme, og viser til uttrykk som «å ha ein heim», «høyre heima», «å høyre til» o.l. (Næss, 1976, s. 264). Sentralt i økosofien ligg ideen om eining i biosfæren, som også er utgangspunktet filosofien brukar for å motstrida mennesket si tendens til å isolera seg, men heller vektleggja solidarisering, som vil seia å sjå andre i seg sjølv, og seg sjøve i andre. Vidare fører manglande identifisering til likesæle, alt som sjåast på lang avstand og ikkje synast å angå oss, får ein bakgrunnskarakter. I forlenginga av det peikar Løken & Svagård på at naturen ikkje berre er eit «ytre» objekt, men spelar ei vesentleg rolle i sinnet til mennesket, at naturen agerer i våre sinn og påverkar eins eige subjekt (Løken & Svagård, 2007, s. 180). Ein kan òg leggja til at i dette synet lar ikkje opplevinga av natur seg skilja frå aktivitet i natur. Som Arne Næss hevdar, at å «berre sjå» på natur er ein ytst spesiell atferd. Opplevinga skjer ved å gjera noko i miljøet, å leva i det (Næss, 1976, s. 303).

Friluftsinstruktør B understrekar at det å vera i naturen gjer heilt andre moglegheiter for å leggja til rette for konkrete ansvar- og meistrings-situasjonar:

Så det gjer jo ein sånn – «oi, dette har eg fått lov til å vera med på i dag, eg har fiska fisken, vi må tilarbeida fisken, vi må førebu fisken på grill eller på bål», så betyr det ei naturoppleving, og ei meistringsoppleving som vil vera heilt annleis ute i naturen, enn kva det vil vera i vanleg klasseromsundervising.

Kirsti Pedersen Gurholt (2010, s. 188) er inne på ein liknande erfaring når ho skriv at turar i naturen kan «opna for at unge kan utforska og meistra seg sjøve og sine omgivnader, skapa forandringar og forma sine liv og relasjonar, oppdaga evnar og eigenskapar dei ikkje visste at dei hadde, læra å stola på eigen kropp, dømekraft og eigne erfaringar. Kort sagt: læra seg å ta livet som det kjem».

Det er òg knytt til omgrepet «affordance». Ei sentral erkjenning knytt til omgrepet er at førehandsdefineringa av rommet ein har framfor seg er mykje svakare i naturen, enn i eit klasserom, noko som førar til eit større mangfald av aktivitetsmoglegheiter (Fiskum, 2014). Naturen førestiller ikkje noko spesielt, men er det den er, og det vert opp til kvar enkelt av oss å tolka den og finna ut kva den betyr for oss, noko som Bjørn Tordsson (Tordsson, 2003, referert i Fiskum, 2014, s. 74) kallar for «naturens opne tiltale». Den inviterer til ulike handlingar og vi kan svara på dei vi ynskjer, utifrå interesse og evner.

4.4.1 Kroppslege erfaringar

Bruk av naturen, både som ein arena for læring, handling, meistring og opplevingar, og som eit rom for å skapa tilknytning til folk og omgivnader rundt seg står sentralt hos friluftsskulen. Naturen vert sett på som eit rom som gjer ein slags friedom, både for dei tilsette og for elevane, som friluftslivsinstruktør B fortalde: «(...) det å bruka omgivnadane rundt oss, eg trur det gjer ein sånn slags fridomskjensle hos elevane.»

Alle desse kvalitetane ved naturen er noko av det friluftsinstruktørane meiner er med på å gje elevane ein meiningsfull kvardag mange av dei gjerne ikkje føler dei får i det ordinære klasserommet. Friluftsinstruktør A forklarar dette synet på naturen:

Det blir enklare å tenkja utanfor boksen, for du har ikkje dei der rammene som du har inne i eit rom (...). Vi erfarer jo at det å vera i naturen, og skapa gode naturopplevingar er med på å opna opp fastlåste sinn, og fastlåste ungar, som er veldig knytt, og veldig lukka. Dei opnar seg ofte opp, fordi at naturen, og lydar som fuglekvitter, sjøskvulp og sånne ting, det er sånn som utløyser, – eg vil nesten seia roande medisin.

Else Wiestad (2019) hevdar at mennesket er relasjonelt i vid forstand, ikkje berre sosialt og kulturelt, men òg kroppsleg og romleg, og at vi vekselverkar med det rommet som omgjev oss, gjennom rørsler og atferd. Vi ber med oss ein stilltiande viten om duftane, rørslane og sansingane som kjem av det romlege, og som har tyding for sjølvverfaring og identitet. Ho etterlys ein merksemd på at det kropps-romlege feltet er ein identitetsdannande faktor på linje med den sosio-lingvistiske, og at desse to faktorane kan sidestillast. Friluftsskulen sitt tilbod kan ein seia bygg på denne erkjenninga, og i større grad let elevane erfara kroppslege utfordringar, og med det skapa grobotn for betre sjølvforståing og ein gryande identitet. Det er med på å skapa grunnlag for å bryta ut av negative atferdsmønster, og i staden kunne utvikla ein sterkare sjølvtilitt og moglegheit til å kunne uttrykkja seg på ein friare måte.

Friluftsinstruktør A utdjup kvifor nett den roande effekten er så viktig for desse elevane, som gjerne går til vanleg skule med høge skuldrar og stress i kroppen:

Når vi då kjem ut i båten, så er vi gjerne å fiskar ein plass, eller drar ei krabbetegn, og så skal vi vidare å fiska eller å grilla på ein holme. Så køyrer vi, og då legg dei (elevane) seg ned i baugen i båten der, og så ser du at dei sig saman i ei rua. Då treng dei ikkje sova, men då slappar dei av. Då slappar dei verkeleg av. Og det har eg òg høyrte mange

har sagt, no kan eg på ein måte slappa av. For veldig ofte så står dei på pinnar for eit eller anna, eller dei har ein alarmberedskap i kroppen.

Dette samsvarar med eit av funna frå ein fenomenologisk studie om effekten natur hadde for psyken til deltakarane (Hinds, 2011). I den fann ein blant anna at den enkle og estetiske appellen til landskapet, samt fråværet av den travle moderne livsstil såg ut til å skapa ein ro i sinnet, og ei kjensle av å i større grad kunne tenkja og uttrykkja seg fritt.

Eit sentralt poeng for friluftsinstruktør A er at naturen er ei uvurderleg kjelde til opplevingar, utan at den set noko krav til eleven om at ein må prestera for å få tilgang til det naturen tilbyr:

Så oppdagar dei (elevane) kor vakkert det er, så oppdagar dei kor fint det er i naturen, dei oppdagar kor lite krevjande inntrykk dei får servert (...) I staden for at dei blir krevd for noko, så gjer det dei noko.

Dette kan synast å støttast av funnet i ein casestudie av ein naturklasse i ein dansk skule, kor forfattarane fann at læringsidealet til naturklassen involverer dei kroppslege erfaringane til elevane, som fantasi, kjensler og sansar. Dette gjer det mogeleg å arbeida med språklege uttrykksmåtar, samt at elevane hugsar ting betre, fordi læringa vert kroppsleggjort (Jensen, Lager & Kristoffersen, 2003, s. 215). I studien legg ein òg vekt på eigenverdien til naturen, at den fører til læring på ulike måtar, og involverer fleire aspekt av den personlege utviklinga til elevane. Det kan vera som følgje av at naturen er uføreseieleg og full av variasjon, og at den kan brukast, tilarbeidast og sansast.

Friluftsinstruktør A utdjup dette ved å visa til at desse inntrykka har festa seg hos enkelte på måtar som gjer at dei har skapt sterke nok «indre bilete» til at dei kan formidla desse bileta vidare, som i dette tilfellet, til ein lærar i ordinær skule:

Så eg er meir opptatt av at dei (elevane) skal få sansa litt. Og det er jo klart at når vi får tilbakemelding frå ein lærar som seier at her kjem eleven og skildrar soloppgangen, og ein fantastisk sånn her tåkedis hengande ute ved holmane, og oppe i fjellssidene, så seier det jo noko om at dei får med seg heilskapen i naturen.

Dette kan minna om noko Anette Bischoff (2012, s. 176) skriv i si avhandling, at naturen har ein lada symbolverdi, vi kan kjenna oss igjen i stemningar i naturen, dei talar til oss og kan brukast til å skildra stemningar og kjensler i oss sjølve. Stilla i naturen, stemningar, lys, lyd

kan opna for prosessar kjend innanfor meditasjon knytt til avspenning, konsentrasjon, stilla, rytme og ro. Medvitet vert ikkje styrt, men at i staden tankar kan flyta fritt, opent og sensitivt.

4.4.2 Praktiske oppgåver

Lærer C var klar på at praktiske oppgåver, som er lettare å leggja til rette til ute i naturen, er med på å bidra til trivnad og motivasjon for elevane:

Og så trur eg at å ha ein praktisk og variert kvardag, kor dei klarar å meistra, og å finna meistringsarenaer for alle då. Eg har jo dreve veldig aktivt med uteskule på ungdomsskulen, dei siste åra. Og det å reisa på tur med elevane, ute i naturen, det å meistra å overnatta, vekke heimefrå, laga sin eigen mat, store meistringsopplevingar.

Reidar Safvenbom (2010, s. 161) er opptatt av korleis resiliens vert til i praksis og viser til teoriane til Michael Rutter (1985, 1987, 1993). Ifølgje han handlar resiliens i stor grad om evna til å reflektera og handla. Resiliente menneske er fleksible, motstandsdyktige og i stand til å bruka sin erfaring til rett tid i riktig situasjon. Deira gode liv skuldast ikkje berre eit overskot av teoretisk kunnskap, men òg eit overskot av gode relasjonar og erfaringar frå ulike områder i livet. I lys av desse tankane er variasjonen i undervisinga som skjer i uteskule og friluftsskule ikkje berre eit fundament for ein praktisk dugelegheit, men òg ein del av å byggja resiliente menneske som kan takla ulike utfordringar i livet.

Friluftsinstruktør B fortalde ein historie om ein elev som fann meistring i enkle praktiske oppgåver. Då eleven begynte hos friluftsskulen var det ganske konfliktfylt heima, kor ting blei veldig styrt av foreldra. I ein samtale med eleven føreslår friluftsinstruktør B at når eleven kjem heim den dagen skal han dra fram støvsugaren, og etterpå spørje mora om det er noko meir som trengs gjerast. Friluftsinstruktør B fortel vidare:

Og ho (mora) ringte meg jo om kvelden og seier, «kva er det som har skjedd, [eleven] kom jo heim og drog fram støvsugaren og byrja å støvsuga og så spurde han om det var noko meir han kunne gjera, - ja du kan tømme oppvaskmaskina. Og så tømte han oppvaskmaskina». (...). Det har blitt hans faste oppgåve, noko så kjedeleg som å gjera husarbeid, men han føler at han lykkast med det, han føler at det er heilt perfekt, for han får så positiv respons på det.

I boka «Farvel til skolen» tar Espen Schaanning (2019) for seg tankane skulereformatoren John Holt kom med på 1960- og 70-talet. Holt argumenterte for at undervisinga skulle ta tak i konkrete og reelle utfordringar: «Folk blir dyktige ved hele tiden å være opptatt av og tenke på dagliglivets konkrete detaljer, ved å måtte løse problemer som er reelle og viktige, der det å oppnå et godt svar gjør en virkelig forskjell, og der Livet og Naturen raskt forteller dem om deres svar er godt eller ikke» (Holt, 1989, referert i Schaanning, 2019, s. 221). Holt meinte vidare at sjøen og skogen var utmerka for slik læring.

Lærer C viser til at naturen er med på å skapa meistringsopplevingar, og større fridom for elevar som gjerne følar seg låst og avgrensa i den ordinære skulen, gjennom dei praktiske oppgåvene den legg til rette for:

(...) alt frå å sjå ein gut som har stått å hogga ned eit tre som han absolutt ikkje skulle ha hogga ned, (...) - så stolt, eg fekk dette til. Inni meg tenkjer eg sånn, - du har hogga ned eit tre, det er ikkje lov(...). Og så heller berre – fy søren, kor bra. Kor kult. Eg tar eit bilete og sendar det til mamma, og visar liksom, du står her med øksa i skogen. Og så tenkjer mora sånn – korleis har du fått min son ut skogen?

Ifølgje Holt går læring føre seg fyrst og fremst i livet sjølv (Holt, 1977, referert i Schaanning, 2019, s. 223). For han var det ein paradoksal strategi fyrst å hevda at alle måtte gå på skule for å læra noko bestemt for deretter å påstå at det berre var på skulen ein kunne læra seg desse tinga. Det ein testa på skulen, var prestasjonane elevane viste på vaksendefinerte oppgåver.

I learning-by-doing filosofien til John Holt, bygd på John Dewey sin teori, var det viktig at barna måtte få utfalda seg i livet utanfor skulen. Med å gjera noko meinte han i den boka ikkje berre å utføra bestemte handlingar med henda eller kroppen, men òg det å snakka, skriva, lesa, og til og med å lytta, tenkja og drøyma, i følgje Schaanning (2019). Mange av desse tankane til John Holt ser ut til å finna ein gjenklang i praksis gjennom undervisinga til friluftsskulen, og er med på å skapa ei positiv utvikling for mange av elevane som er involvert. Det er til dømes illustrert gjennom ei historie friluftsinstruktør B fortalde, om ein elev som knapt gjekk på skulen i det heile. Gjennom aktivitetane til friluftsskulen fekk denne eleven ei stor fiskeinteressa, og som seinare var utslagsgivande for eit nytt sosialt liv:

Han klarte vi å få med oss, og så fekk han nokon vanvettig gode opplevingar med fiskeing. Og fiskeinga gjorde rett og slett at han byrja å treffa andre menneske og byrja å fiska på fritida. Mora og faren var med han å fiska, dei kjente han nesten ikkje igjen, for då var

han plutselig på heimebane. Og då når du plutselig blir ein flink fiskar, og du treff andre fiskarar, så blir det mykje enklare å ta kontakt, og få ein god kommunikasjon med andre menneske gjennom fisinga, fordi at dei hadde noko felles.

Friluftsinstruktør B fortalde vidare at denne eleven framleis har lidenskapen for fising etter at han var ferdig hos friluftsskulen. Han har òg vorte interessert i bil og fått seg jobb på ein bilverkstad. I dag har han eit godt nettverk og vener med fiskeinteresse eller bilinteresse.

4.5 Hovudtema 4: Miljøskifte

I løpet av samtalan kom dei ulike deltakarane fleire gonger inn på at miljøskifte, frå ordinær klasseromsundervising til ei undervisningsform ute i friluft kan har noko å seie for korleis ein kan jobba med desse elevane, og at miljøet eleven finn seg i påverkar atferda til elevane.

Friluftsinstruktør B fortel om tilnærminga han har i arbeidet med elevane:

[Dei] kan få oppleva ein litt annan arena enn den dei har i ein vanleg klasseromsundervising. Det å få jobba med barn og unge som verkeleg sett pris både på den vaksenkontakten, og det og så skapa eit miljø på ei gruppa, der dei føler dei får kanskje litt meir merksemd enn dei får i vanleg klasseromsundervising.

Friluftslivinstruktør A fortalde ein historie om ein elev kor miljøskiftet til friluftsskulen fekk store utslag på atferda, også i heimen til denne guten. Han fortalde at på det tidspunktet eleven skulle byrja i friluftsskulen trudde dei tilsette i ordinær skule at det nesten ikkje kom til å gå å få den eleven inn på ei gruppa:

Og han kom inn og var jo ein sånn stille elev då. Men eg såg at han trivst.(...) Viss [menneske] trivast, så kan det av og til skje ting med dei. Og det som var utruleg artig, det var at etter berre seks månader så snakka eg med mor og far, og dei hadde fått eit nytt liv heima, etter at han byrja på friluftsskulen.

Lærer C viser til at opplegget til friluftsskulen i større grad er tilpassa elevar med atferdsvanskar sine behov enn det den ordinære skulen klarar. Ho peikar på at det kan handla om ressursar, at dei i friluftsskulen har langt færre elevar per vaksen, og at ein difor kan bruka tid til å pleia relasjonar, og tilpassa meistringssituasjonar til kvar enkelt, samanlikna med kva ein kan i den ordinære skulen:

Korleis vi møter desse ungdommane og gjer dei oppbackinga, og dei der meistringsopplevingane? Og det seier noko om kor viktig vaksne er for barn. Og den der nære relasjonen sant. Eg får ikkje ein nær relasjon til tredve elevar, to timar i veka. Den moglegheita har friluftsinstruktør A.

Ole Martin Moen (2022, s. 95) spør seg kven som skal sikra at dei emosjonelle og sosiale behova til eit barn vert ivaretatt på skulen. Vidare spør han seg om det er rimeleg å forventa at ein vaksen kan vera tilstrekkeleg observant, responsiv og tilgjengeleg for 20-30 barn på same tid. Sjølv han svarar at det i seg sjølv kan vera forsvarleg med støtte frå assistent eller spesialpedagog, er hovudproblemet at tida til læraren ikkje er satt av for å sikra at dei emosjonelle og sosiale behova til eleven vert møtt. Tida er satt av til å undervisa i skulefaga: å formidla fagstoffet fastsett av kompetansemåla, vurderer måloppnåinga til kvart einskilte barn og rettleia barna for deira vidare arbeid med faget. Som ungdomsskulelærar har ein 15-20 timar med undervising i veka, medan resten av tida går med til planlegging, etterarbeid, møter og inspeksjon. Moen (2022, s. 96) hevdar at desse rammene åleine gjev grunn til bekymring for at mange barn har svært avgrensa tilgang til vaksne som har tid til å sikra at elevane får dei emosjonelle og sosiale behova sine møtt.

I forlenginga av det peikar Lærar C at elevar i mykje større grad er prisgitt sine omgivningar, enn vaksne som har eit større handlingsrom om ein skulle vantrivst på ein plass:

Men å komma og føla seg mislykka kvar einaste dag, vi hadde ikkje gått på jobb og følt det. Då hadde vi jo anten bytta jobb eller så hadde vi vore sjukemeld. Men det gjer vi jo ikkje med barn i dag, vi pressar dei jo berre inn i den same boksen.

Friluftsinstruktør B fortalde at dei tidvis har organisert gruppene i friluftsskulen på ein måte som innebar at dei hadde enkelte grupper beståande av berre elevar som viste innagerande atferd, som dei kalla for stillegrupper. I den eine gruppa han refererte til var det fire elevar som hadde ulik grad av sosial angst, og som alle var veldig stille, gjorde det dei vart bedd om, men hadde problem med å uttrykkja kjensler, eller snakka om ting. Han skildra utviklinga på gruppa slik:

Vi opplevde etter kvart at dei blei litt meir aktive, dei tok litt meir plass for dei skjønnte at dei var veldig like eigentleg, - dei hadde same utfordring i skulen, og kanskje same utfordringar på privaten, sånn at dei respekterte kvarandre. Og når det plutsleg då blei

litt tøysing og tulling, og kanskje ein eller to av dei som banna eller heva røysta så blei det faktisk eit pluss, i staden for eit minus, for vi hadde ikkje forventa det.

Dette samsvarar med funna frå Arne Jordet (2007) si doktorgradsavhandling, der det kom fram at lærarane i studien vektla at i uteskule oppstod samtalan ofte spontant, og i situasjonar kor anten elevane stiller spørsmål eller læraren tar initiativ og kommenterer eller fortel. Fleire av lærarane i studien meinte òg at elevane følar seg mykje friare når dei er ute og at dei difor våga å eksponera fleire sider av seg sjølv.

Det er òg i tråd med funna i ein studie av Fiskum & Jacobsen (2012b). Dei fann at uteskule mest truleg gjer fleire moglegheiter for elevane til å kommunisera saman enn inne i eit klasserom. Studien viser òg at uteskule ser ut til å framkalla større grad av positiv kommunikasjon i friminutta samanlikna med friminutta i ein skulegard. Det kan sjå ut som om naturen og miljøet i uteskule legg opp til meir samarbeid, og kommunikasjon knytt til det (Fiskum & Jacobsen, 2012b, s. 45).

Friluftsinstruktør B nemner ein annan historie kor han har fått ein tilbakemelding frå ein lærar, som synleggjer ei forandring i atferda til denne eleven i ordinær skule, etter at eleven har deltatt ei stund på friluftsskulen sitt opplegg:

Eg hugsar ein elev, berre å få den eleven, for fyrste gongen til å rekkje opp handa i klasseromsundervising, når læraren stillar nokre spørsmål. Og læraren ringjer meg dagen etter og seier at, «no har ho faktisk rekt opp handa tre gonger i løpet av den timen eg stilte spørsmål, og eg ser kor glad ho blir når ho blir høyrtd.»

Det at desse elevane forandrar atferd i andre settingar enn i aktivitetane til friluftsskulen kan koplata til at det er ein overføringsverdi, at å lykkast i friluftsskulen kan gjera at ein lykkast andre plassar òg, som friluftsinstruktør B poengterar: «Og då trur eg at får du ei utvikling på ein arena, og viss du får utvikling på ein arena så kan du plutselig få det på andre arenaer også. Altså at det drar med seg ting».

4.5.1 Aksept for ulikskap

I alle samtalan kom deltakarane inn på at det å akseptere ulikskapar, og at alle er forskjellige er heilt sentralt for å få til eit godt miljø og fellesskap. Det å byggja gode haldningar for å

klara å skape det gode og inkluderande miljøet, var noko til dømes lærar C kom inn på i løpet av samtalen:

Då er det dette med godt klassemiljø, og komma inn i det. Og så det miljøet i friluftsskulen, kor målet er jo at alle skal vere snille med kvarandre. Du treng ikkje vere vener men vi skal vere okeie folk. Akseptere ulikskapane då.

Sjølv om stille barn ytre sett tydeleg signaliserer at dei ikkje ynskjer fellesskap og deltaking, kan dei inni seg oppleva eit sterkt ynskje om nettopp dette (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 185). Det er ein slags dobbeltheit som kan skildrast som ein indre kamp hos eleven mellom ønsket å ta initiativ ovanfor andre og å unngå sosial kontakt. Å hindra at ei slik uunngåelsesatferd eskalerer, handlar mykje om ein klarar å byggja eit trygt og inkluderande miljø for eleven.

At ein gjennom friluftsskulen sitt tilbod møter medelevar som kan ha liknande utfordringar som ein sjølv, gjer kanskje at enkeltelevane hevar blikket sitt litt, og ser at ein ikkje er åleine med sine utfordringar, og med det i større grad klarar å akseptera situasjonen sin, som friluftsinstruktør B er inne på:

Men eg trur den der sosialiseringa då, gjennom noko du gjer bra, og noko du trivast med og du treff likesinna så gjev det ein liten boost. Då skjønner ein at, - okei her er det andre som er i same båten som meg, og dette kan gje positiv utvikling, det er ikkje noko å vere redd for.

Mjelve og Nyborg (2017) skriv at i vårt samfunn med aukande krav til sjølvhevdning ligg det ein fare i oppfatta sjenanse som eit problem. Viss den oppfatninga festar seg i eit miljø, kan dei sjenerte oppfatta seg sjølv som «feil», medan alle andre framstår mykje meir sosialt sjølvsikre, med den følgje at dei sjenerte rettar fokuset mot sin sosiale tilkorting (Mjelve & Nyborg, 2017, s. 195). Dette er i tråd med ein symbolsk interaksjonistisk forståing av sjenanse, kor ambivalensen knytt til å vera synleg er kopla til lengsla etter sosialt interaksjon i møte med andre, men òg kjensla av å vera ekskludert frå den sosiale kompetansen «den andre» har (Scott, 2005).

Dette synast til å vera snudd i friluftsskulen kor elevane i fellesskap får auge på utfordringane sine, og med det kan styrka sjølvverdet, som friluftsinstruktør B fortalde:

Det å få dei (elevane) faktisk til å seie at vi må berre akseptera at alle er forskjellige, og no har vi ei felles utfordring og korleis kan vi løysa den når vi er på gruppa på friluftsskulen. Og så prøva å få dei til å dra dette med seg inn i skulen, prøva å være litt meir aktiv.

4.5.2 Prestasjonskultur versus meistringskultur

Utifrå samtalan med instruktørane og lærar verkar det som at friluftsskulen fyller eit behov for tilhøyrse hos elevane dei tar inn, som det kan sjå ut som den ordinære skulen kan ha vanskar med å fylla på same måte. Lærar C sa i løpet av samtalen at «i ungdomsskulen er det jo eit konstant press på å prestera».

Vektlegging av prestasjonar heng saman med at den ordinære skulen er forstått som ein konkurransearena. Sidan kunnskapsløftet vart innført i 2006 har ein innført ulike kompetansemål som skal verta nådd på ulike trinn i bestemte fag, noko som gjer det lettare å måla prestasjonane til elevane, samla og enkeltvis. Espen Schaanning (2018) viser til ein stortingsmelding frå 2017 som fekk namnet *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, kor det står at «mangelfull mestring i skolen kan også gi opphav til psykiske vansker» (Meld. St. 21 (2016-2017) s. 52). Schaanning etterspør ein større vilje og sjølvinnsikt til å sjå på systemiske svikt som årsak til desse sosiale og emosjonelle vanskanane hos elevane. I staden er den einaste løysinga som er presentert i meldinga å gje desse elevane meir «oppfølging» for å støtta desse elevane å stå i det. Som Schaanning skriv: «Det kan naturlegvis være mange grunner til at barn ikke har det bra. Men ikke noe sted stiller man seg spørsmålet om det kunne være skolesystemet det er noe i veien med når elever får personlige, sosiale og emosjonelle vansker knyttet til opplæringen» (Schaanning, 2018, s. 180).

Edvard Befring (2022, s. 77) lyssett enkelte grunntrekk som er problematiske i den ordinære skulen. Det handlar blant anna om at det er lagt opp til ei opplæring der det er forventa at elevane primært er mottakarar og ikkje dei essensielle aktørane i læringsprosessen. I tillegg meiner han at opplæringsplanane prioriterer skriftspråklege ferdigheiter og teoretisk kunnskap, samt at induktiv erfaringslæring er nedprioritert. Han er òg kritisk til at elevar aldri får sleppe fri enkelte fag, til dømes norsk og matematikk, som er gjengarar gjennom heile skuleløpet. Til sist meiner Befring at det er uheldig at det vektleggjast ei standardisert opplæring med same progresjon for alle, kor det blir tatt avgrensa hensyn til dei individuelle behova og føresetnadane til elevane.

I forlenging av desse faktorane hevdar Wolfgang Klafki (2011, s. 274) at den tradisjonelle «prestasjonskonkurransen» i skulen ikkje maktar å yta noko hjelp til dei «fagleg svake» elevane som startar på skulen utan ein sterk ibuande prestasjonsmotivasjon. Konkurransen bygg ikkje opp eit håp om eit godt resultat, men derimot ei frykt for eit dårleg resultat, noko som fører til ein dragnad, hos desse elevane, - til så breitt som mogeleg å unngå situasjonar kor prestasjonar skal ytast og vurderast, og til å ikkje stilla prestasjonskrav til seg sjølv. Klafki hevdar vidare at den individualistisk og konkurranseorienterte prestasjonskulturen vil ikkje berre unnlata å fremja ein indre prosessorientert prestasjonsmotivasjon, men snarare truga den: ved å leia unge menneske vekk frå saklege og faglege problem og oppgåver, over til spørsmålet om korleis eins eigen prestasjon vert vurdert samanlikna med medelevane. Klafki si løysing på denne floka synast å vera å erstatta den individualistiske og konkurranseorienterte prestasjonskultur med eit prestasjonsomgrep som er orientert mot løysing av felles oppgåver etter eit prinsipp om solidaritet i ei undervisingsgruppa (Klafki, 2011, s. 276).

Dette synast å vera i tråd med friluftsskulen sin plattform kor det å la elevane få løysa oppgåver i fellesskap knytt til dei konkrete aktivitetane er heilt sentralt. Den type organisering kan verka vanskelegare innanfor rammene til det ordinære skulesystemet, som synast underlagt eit målstyringsregime den enkelte lærar i liten grad kan påverka.

Friluftsinstruktør B er inne på noko av forskjellen dei kan tilby på ein friluftsskule, ved å ha større fleksibilitet på kva dei rettar fokus på og kva ein skal læra, kan dei jobba meir målretta med dei einskilde elevane sine sterke sider: «At det blir ein aksept for at vi alle har svake og sterke sider, og at vi fokuserer på at vi lærar mykje meir av ting du gjer bra, enn ting du gjer dårleg». Han utdjup det synet og kva det kan bidra til:

For alle er ikkje lik, altså dei har svake og sterke sider, men det å få fokus på dei sterke sidene og gje dei eit løft på det, det trur eg er medverkande til at dei kan få eit godt velfungerande liv og komma seg vidare.

Friluftsinstruktør B kjem òg inn på eit anna aspekt ved friluftsskulen, som handlar om den sosiale kompetansen som finnast i dei ulike aktivitetane og samarbeidet det fører med seg:

*Så det er jo mykje skjult læring i det då, i forhold til desse menneskelege relasjonane (...)
Så gløymer dei litt det andre, for det er ei ny setting i undervisinga, noko dei kanskje
ikkje er vane med frå før. Så det gjer jo ein positiv effekt, sånn som vi opplev det.*

Aktivitetar ute naturen er ikkje så prestasjonsfikserte ettersom dei ikkje lar seg utføra utifrå eit standardisert system. Vanlegvis snakkar ein ikkje om kven som er best i å gå tur, laga bål, koka krabbe eller lukta på blomar. Desse aktivitetane er i liten grad eigna for å la seg måla, samanlikna med aktivitetar som er vanlege i ordinær skule. Til dømes er det å lesa tekstar i fagbøker, gjera matteoppgåver, svara på spørsmål frå læraren i plenum, eller skriva ein tekst av ei viss lengde, prestasjonar som både vert observert og vurdert av lærar og andre elevar. Fordelen med at friluftsskulen i stor grad legg opp til aktivitetar som er mindre målbare, er at elevane ikkje samanliknar seg med andre heile tida. Då kan ein skapa ein kultur der elevane målar sine prestasjonar opp mot kva dei har klart tidlegare, og ikkje mot det andre elevar klarar (Fiskum, 2014, s. 77). I motsetnad til elevar som er prestasjonsorienterte, som vil visa kvarandre kor flinke dei er, demonstrera ferdigheiter dei kan, medan dei helst unngår nye oppgåver. Dei vil føla at dersom dei øver på noko dei ikkje kan, vil andre sjå deira utilstrekkelegheit på det området (Duda & Nichols, 1992, referert i Fiskum, 2014, s. 77).

Utifrå utsegna til deltakarane kan ein sjå tydelege teikn på at dei i friluftsskulen vektlegg å skapa eit oppgåveorientert miljø, kor ein fokuserer på elevane si eiga utvikling i staden for å samanlikna seg med andre. I følge Fiskum (2014, s. 77) kan dette ha positive verknader på motivasjonen til elevane, og bidra til at fleire føler dei kan meistra ganske mykje.

Friluftsinstruktør B kjem inn på noko av den haldninga instruktørane har for å skapa det miljøet:

At dei (elevane) må delta aktivt og alle må gjera noko. Og det merkar vi at dei sett pris på, og når vi involverer dei, og dei lykkast med noko, så blir jo det ein positiv effekt. Det trur jo eg er noko av det viktigaste, at vi må vere flink til å differensiera og skjønna det at det er ikkje alle som kan alt, men alle kan noko.

Det at dei er to vaksne med ei mindre gruppe gjer òg at ein har heilt andre arbeidsforhald enn i ordinær skule, kor arbeidspresset på lærarane er mykje større, og at elevar vert skadelidande som følgje av det. Som friluftsinstruktør B er inne på kan ein av instruktørane trekkja ein elev til sides ved behov:

(...) og akkurat den eleven med innagerande atferd får oppleve det å vera i sentrum saman med ein av oss instruktørar, gjere noko som bidrar til fellesskapet, og merka at det betyr noko. (...). At vi er flink til å løfta fram desse elevane, at vi får løfta dei litt fram i plenum ovanfor dei andre, òg når ting er blitt gjort bra. Og at dei då går med ein sånn stoltheitskjensle, at – «yes, dette klarte eg å få til».

5 Avslutning

Målet med denne studien har vore å tileigna meg kunnskap gjennom friluftsinstruktørane sine erfaringar i arbeid med innagerande elevar, samt ein lærar sine erfaringar med å ha elevar knytt til friluftsskulen. Gjennom å nytta kvalitativ metode ynskja eg å fokusera på ulike fortolkingar av tankane og meiningane til deltakarane, og med det komma meir i djupna på stoffet (Dalen, 2004, s. 19). Postholm & Jacobsen (2011, s. 137) understrekar at det er fortolkinga som er felles for alle analytiske tilnærmingar i kvalitative studiar. Det bygg på at menneske konstruerer si sosiale røynd og skapar mening knytt til sine erfaringar.

Ved å nytta meg av tematisk analyse kom eg fram til fire tema: «relasjonar», «tryggleik, ansvar og meistring», «friluftsliv» og «miljøskifte», som alle kasta lys over potensielle faktorar og svar på problemstillinga: *Kva for faktorar i tilbodet til ein friluftsskule meiner to friluftsinstruktørar og ein lærar i ordinær skule kan vera med å bidra til endring for elevar som viser innagerande atferd?*

I løpet av intervjuet med deltakarane kom det fram mange døme på historier om elevar som viste innagerande atferd, og som gjennom friluftsskulen sitt tilbod endra atferd, både saman med vaksne og medelvar på friluftsskulen, og på same tid i ordinær skule. I mange av tilfella sleit elevane med skulevegning, møtte ikkje opp på skulen i det heile, og i verste fall mistenkte ein sjølvordstankar hos enkelte elevar. Deltakarane kom med mange døme på historier som viste at desse trekka endra seg til det betre etter at dei vart med i friluftsskulen.

5.1 Metodiske refleksjonar

Studien har vore tidsavgrensa med hovudvekta av arbeidet utført frå januar 2022 til mai 2022, sjølv om prosessen med planlegging og samling av teori starta tidlegare. Dette skapa naturlegvis enkelte metodiske avgrensingar.

Valet av semistrukturert intervju har vore ein styrke ved at deltakarane kunne prata relativt fritt rundt eigen erfaring knytt temaet. Ein svakheit ved studien er at eg berre intervjuet tre deltakarar. Like fullt hadde desse tre deltakarane mykje kunnskap om temaet, viste stor evne til refleksjon, og satt på praksisnære erfaringar som bygde under svarea dei gav, noko som kan styrka truverdet til studien. I metodekapittelet har eg streva etter å skildra forskingsprosessen

så opent og presist som mogeleg. Det kan vera med på å styrka pålitelegskapen og gyldigheita til studien.

At det utelukkande har vorte utført intervju er ein avgrensing ved studien. Å inkludera ein observasjonsstudie, eller intervju med elevar som deltek eller har delteke på tilbodet til friluftsskulen kunne ha virka utfyllande, og ville gitt ein peikepinn på om det er samsvar mellom elevar og dei vaksne si oppleving av tilbodet. Noko anna som kunne ha vore med å styrka studien er at eg med fordel kunne ha samanlikna funna i større grad med internasjonal forskning for å kunne vurdere om dei samsvarar eller bryt med funn gjort i forskning med liknande fokus.

Når det kjem til vidare forskning på feltet meiner eg det kunne ha vore hensiktsmessig å sett på korleis samarbeidet mellom friluftsskule (eller evt. anna alternativt undervisingstilbod) og ordinær skule fungerer. Læraren denne studien uttrykte i samtalen behov for å finna måtar å setja samarbeidet med friluftsskulen inn i eit system, for at det ikkje skulle bli så personavhengig om det lykkast eller ei.

5.2 Avsluttande diskusjon

Den teoretiske forståingsramma studien er bygd på, forstår innagerande atferd i hovudsak som ei sosial rolla ein tar på seg i eit spesifikt sosialt miljø, heller enn ei individfokusert forståing av atferda, eller at det er eit trekk i personlegdomen. Peter E. S. Freund (1997) kallar samfunnet vi lev i for eit dramaturgisk samfunn, kor regiseringa av eigne framferder er ein kompleks og sjølvmedviten handling. Det er energikrevjande å halda tilbake kjensler og handlingar, styra emosjonell kommunikasjon, og samstundes observera og tolka andre sine signaler. Det finst gode grunnar for å hevda at dette presset skyt fart allereie i skulen, med måling av prestasjonar, klare ytre krav til framtoning, og synlege sosiale responsar på eigen framferd. Dette vert underbygd av forskning som viser at hyppig testing kan stimulera til ein evalueringssituasjon, med ein risiko for at elevane i stor grad vert verdsett ut i frå sine prestasjonar. Det kan skapa eit prestasjonspress mange ikkje toler (Skaalvik & Skaalvik, 2017, referert i Befring, 2022, s. 79).

Ole Martin Moen (2022, s. 98) hevdar at det karakterbaserte prestasjonspresset i skulen er meir brutalt enn vi liker å erkjenne. Det at karakterar skal setjast ut i frå ein absolutt prestasjon inneber at barn som ikkje meistrar arbeidsoppgåvene som skulen pålegg dei, vert

gitt ein jamleg beskjed – via karakterane – om at det dei gjer, ikkje er godt nok. Han meiner det presset i ein del tilfelle har ein så sterk negativ innverknad at det kvalifiserer som emosjonell mishandling. Han peikar på at resultatane frå Ungdata 2021 viser at skulen med stor margin er den mest stresskapande faktoren i liva til norske barn. Presset på å prestera på skulen er langt større enn press knytt til utsjånad, idrett og anerkjening i sosiale medier (Bakken, 2021, referert i Moen, 2022, s. 100).

Denne studien syner at måten friluftsskulen legg opp undervisinga på, ser ut til å utgjera ein stor forskjell for dei elevane som er involvert, kor fleirtalet av dei endrar atferd og får eit nytt liv både på skulen og heima. Utan å overdriva tydinga av funna, er det likevel eit tankekors at den same positive atferdsendinga for dei enkelte elevane syner seg vanskeleg innanfor rammene til ordinær skule. Noko av forklaringa på det kan ha ein samanheng med at friluftsskulen har moglegheit til å overstyra målstyringsregimet som ligg til grunn for ordinær skule, både reint formelt, men òg gjennom å skapa eit anna læringsklima frigjort frå prestasjonsfokuset i ordinær skule. Dermed klarar ein i mykje større grad å tilpassa undervisinga til den enkelte i praksis. Det gjer at ein i friluftsskulen kan gripa fatt i den enkelte elev sine evner og føresetnadar, byggja på dei sterke sidene til eleven, og gjennom det skapa meiningsfulle meistringssituasjonar og positive opplevingar. I dag framstår det å lykkast med skulen som ein nøkkelfaktor for å lykkast med livet. Edvard Befring (2022, s. 83) framhev at det er essensielt at ein legg til grunn at uansett kva for problem elevar slit med, så ber dei på ein draum og eit inderleg håp om å lykkast både med skulen og livet. Då er det avgjerande at elevane opplev skulen som ein meiningsfull og god stad å vera. På mange måtar framstår friluftsskulen som eit praktisk svar på den 50 år gamle påstanden til Nils Christie om at skulen «først og fremst må bli et sted å være, og først deretter et sted å lære» (Christie, 1971, referert i Sundsdal & Øksnes, 2022, s. 167).

Litteraturliste

Adams, S. & Savahl, S. (2017). Nature as children`s space: A systematic review. *The journal of environmental education*, 48(5), 291-321. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1080/00958964.2017.1366160>

Arnesen, A. L. (2004). Kommunikasjon – mer enn ord. I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Overland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 95-114). N. W. Damm & Søn.

Befring, E. (2022). Skolen under lupen: problematiske trekk og løfterike muligheter. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening: 50 år etter «hvis skolen ikke fantes» av Nils Christie* (s. 76-90). Universitetsforlaget.

Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.

Bischoff, A. (2012). Mellom meg og det andre er der stier...: En avhandling om stier, mennesker og naturopplevelse. [Doktorgradsavhandling]. Universitet for miljø- og biovitenskap i Ås.

Braun, V. & Clarcke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 77-101. doi:<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cain, S. (2013). *Stille: introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Pax forlag.

Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D. (1994). *Emotional and behavioural difficulties in middle childhood: Identification, assessment and intervention in school*. Routledge.

Conlon, C. M., Wilson, C. E., Gaffney, P. & Stoker, M. (2018). Wilderness therapy intervention with adolescents: Exploring the process of change. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18, 353-366. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1080/14729679.2018.1474118>

- Coplan, R. J., Ooi, L. & Nocita, G. (2015). When one is a company and two is a crowd: why some children prefer solitude. *Child development perspectives*, 9(3), 133-137. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1111/cdep.12131>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode:- en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, E. (2008, 14. april). *Stille barn sliter på skolen*. NRK. <https://www.nrk.no/livsstil/stille-barn-sliter-pa-skolen-1.5378132>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eysenck, H. J. (red.) (1981). *General features of the model*. Springer.
- Faarlund, N. (1973). *Om verdigrunnlaget i friluftsliv og idrett*. Stensil.
- Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. H. (2012a). Individual Differences and Possible Effects from Outdoor Education: Long Time and Short Time Benefits. *World Journal of education*, 2(4), 20-33. Retrieved from <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/article/viewFile/1615/789>
- Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. H. (2012b). Relation between the school environment and the children's behaviour. *The Open Educational Journal*, 5, 39-51. Retrieved from <http://www.benthamsience.com/open/toeduj/articles/V005/39TOEDUJ.pdf>
- Fiskum, T. A. (2014). Uteområdet til inspirasjon og motivasjon for allsidig aktivitet. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 70-82). Cappelen Damm.
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Kommuneforlaget.
- Freund, P. E. S. (1997). Social performances and their discontents: The biopsycosocial aspects of dramaturgical stress. I G. Bendelow & S. J. Williams (Red.), *Emotions in social life: Critical themes and contemporary issues* (s. 265-290). Taylor & Francis Group.

- Gabrielsen, L., E., Carpenter, C. (2018). A cross-cultural exploration of 'wild' in wilderness therapy: Canada, Norway and Australia. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 18(2), 148-164. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1384743>
- Gabrielsen, L., E., Andersen, A., J., W. & Mesel, T. (2020). Emerging stories of self: long-term outcomes of wilderness therapy in Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1730205>
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik*. Pax forlag.
- Goldsmith, H., Buss, K. & Lemery, K. S. (1997). Toddler and childhood temperament: Expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment. *Developmental Psychology*, 33(6), 891-905.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175-203). Tapir akademisk forlag.
- Hamre, S. & Flaten, K. (2017, 1. juni). *Dei stille barna blir ikkje sett*. Utdanningsforskning.
- Herholdt, L. (2004). Når rognen ikke blomstrer - om språk i og til forskjellige situasjoner. I Arneberg, P., Kjærre, L. H. & Overland, B. (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 61-74). N. W. Damm & Søn.
- Hinds, J. (2011). Exploring the psychological rewards of a wilderness experience: An interpretive phenomenological analysis. *The Humanistic Psychologist*, 39(3), 189–205. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1080/08873267.2011.567132>

- Humberset, K. (2017, 21. august). *Ekspert: - Stille barn trenger hjelp på lik linje med utagerende barn*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/foreldreliv/i/VbgWPJ/eksperter-stille-barn-trenger-hjelp-paa-lik-linje-med-utagerende-bar>
- Jensen, A. B., Lager, P. & Kristoffersen, L. (2005). Naturklassen – forandring og forankring. I Mygind, E. (Red.), *Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003* (s. 210-231). Museum Tusulanums Forlag.
- Jordet, A. N. (2007). "Nærmiljøet som klasserom" : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Kennair, L. E. O. (2020, 15. november). Femfaktormodellen. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/femfaktormodellen>
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der: om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b, 2. februar). *Klasseledelse i møte med det stille atferdsproblemet*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/klasseledelse-i-motet-med-det-stille-atferdsproblemet/>
- Lund, I. (2016). 'When words don't come easily': personal narratives from adolescents experiencing shyness as an emotional and behavioural problem in the school context. *British journal of special education*, 43(4), 430-447. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1111/1467-8578.12151>
- Løken, B. & Svagård, M. (2007). *Naturlig rik: Om norsk naturfølelse med Arne Næss og utdrag av H. D. Thoreaus filosofi*. Tun Forlag.

- Løvoll, H. S. (2019). Læringsklima, motivasjon og mestring. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (1. utg., s. 101-121). Cappelen Damm.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: - nye studier*. Forlaget Klim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvarme, L. G. (2017). *Sårbare skolebarn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Mjelve, G., Nyborg, L. H., Edwards, A. Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British educational research journal*, 45(6), [1295-1311](https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1002/berj.3563). <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1002/berj.3563>
- Mjelve, G. & Nyborg, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181-198). Universitetsforlaget.
- Moen, O. M. (2022). Skolens omsorgssvikt. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening: 50 år etter «hvis skolen ikke fantes» av Nils Christie* (s. 91-115). Universitetsforlaget.
- Munkebye, E. (2014). Utforskende samtale for læring. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.). *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 44-57). Cappelen Damm.
- Myhre, T. S., & Fiskum, T. A. (2020). Norwegian teenagers' experiences of developing second language fluency in an outdoor context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(3), 201-216. doi:10.1080/14729679.2020.1769695
- Nesdale, D. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Peer rejection in childhood: social groups, rejection sensitivity, and solitude. I R. J. Coplan & J. C. Bowker (Red.), *The handbook of solitude: psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (s. 129-149). John Wiley & Sons, Incorporated.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, A. (1976). *Økologi, samfunn og livsstil*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional and behavioral difficulties*, 13(4), 259-273.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rubin, K. H. & Chronis-Tuscano A. (2021). Perspectives on social withdrawal in childhood: past, present, and prospects. *Child development perspectives*, 15(3), 160-167. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1111/cdep.12417>
- Sagdahl, M. S. (2019, 4. februar). Økosofi. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/økosofi>
- Safvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155-173). Tapir akademisk forlag.
- Schaanning (2018). *Til alle barns beste?: Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon forlag.
- Schaanning, E. (2019). *Farvel til skolen: John Holt og skolekritikken på 1960- og 70-tallet*. Scandinavian Academic Press.
- Scott, S. (2004). The shell, the stranger and the competent other: towards a sociology of shyness. *Sociology*, 38(1), 121-137. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1177/0038038504039364>

- Scott, S. (2005). The red, shaking fool: dramaturgical dilemmas in shyness. *Symbolic interaction*, 28(1), 91-110. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1525/si.2005.28.1.91>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2022). Skolen – et sted å leke? I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening: 50 år etter «hvis skolen ikke fantes» av Nils Christie* (s. 167-182). Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2018, 29. august). *Mestring*. Store norske leksikon. <https://snl.no/mestring>
- Sæteren, A. L. (2016). Dealing with children with withdrawn behavior: A narrative study of one teacher's dealings with a child with withdrawn behavior: in ordinary classroom activities. [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal.
- Wells, N. M & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and behavior*, 35(3), 311-330. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1177/0013916503035003001>
- Wiestad, E. (2019). Kroppens pedagogikk: Om læring gjennom kroppen. I I. Bostad & T. Pettersen (Red.), *Dialog og danning: Det filosofiske grunnlaget for læring* (s. 119-142). Scandinavian Academic Press.
- Zimbardo, P. G., Pilkonis, P. & Norwood, R. (1977) The silent prison of shyness (Technical report Z - 17). Stanford University. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA101822.pdf>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet: "*Elevar som viser innagerande atferd i ein friluftsskule, - kva er erfaringane til tilsette i friluftsskulen og lærar i ordinær skule?*"

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt som har som føremål utvide forståinga av elevar som viser innagerande atferd, og deira deltaking i ein friluftsskule sitt tilbod. I dette skrivet gjer eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Mitt namn er Eirik Fagerheim Kalsås, og eg er i gang med ei masteroppgåve i tilpassa opplæring ved Nord universitet. Føremålet med studien er å få innsikt i innagerande atferd blant elevar, og deira deltaking i ein friluftsskule sitt tilbod. I denne studien vil eg å gå i djupna på erfaringane og tankane dei tilsette i friluftsskulen har i arbeid med denne elevgruppa. Hensikta er å finne ut kva dei tilsette på friluftsskulen, og lærarar i ordinær skule som har eller har hatt elevar knytta til friluftsskulen, meiner tilbodet i friluftsskulen kan føre til, for elevar som viser innagerande atferd.

Eit mål med studien er òg å få innsikt i korleis ein kan byggje relasjonar ute i naturen, særleg med elevar som viser innagerande atferd. For å få tak i dine erfaringar ynskjer eg moglegheita til å stille deg nokre spørsmål i eit intervju.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Nord universitet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg søker deltakarar til prosjektet som anten er knytta til friluftsskulen direkte, eller som arbeidar som lærar og har eller har hatt elevar som har vore knytta til friluftsskulen sitt tilbod.

Gjennom min kontaktperson i friluftsskulen, vil eg kunne få kontaktinformasjon til mogelege deltakarar.

Kva inneber det for deg å delta?

Datainnsamlinga skjer gjennom intervju, som vil ta ca. 1 time. For å sikre at sentrale opplysningar ikkje går tapt vil det bli tatt lydopptak og brukt notater under intervjuet. Spørsmåla vil handle om erfaringar du har med elevar som viser innagerande atferd si

tilknytting til friluftsskulen, og positive eller utfordrande opplevingar kring dette. Intervjuet vil ha nokre faste temaer, som vil justerast alt etter kva for opplysningar som dukker opp under intervjuet. Alle erfaringar du sitt med er av interesse. Tid og stad for intervjuet vil avtalast nærmare med deltakarane.

Det er friviljug å delta

Det er friviljug å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du kortid som helst trekkje samtykket tilbake utan å oppgje nokon grunn. Alle personopplysningane dine vil då verte sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar opplysningane dine

Eg vil bare bruke opplysningane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Alle personopplysningar vert handsama konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og rettleiar som vil ha tilgang til personopplysningane. For å ivareta konfidensialiteten vil personopplysningar verte anonymisert slik at du som deltakar ikkje kan gjenkjennast i oppgåva.

Kva skjer med opplysningane dine når forskningsprosjektet er avslutta?

Opplysningane vert anonymisert når oppgåva er godkjent, noko som etter planen er 30. juni 2022. Då vil personopplysningar og lydopptak slettast.

Kva gjer retten til å handsame personopplysningar om deg?

Handsaminga av opplysningar om deg skjer basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysningar som vert handsama om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande
- å få sletta personopplysningar om deg
- å sende klage til Datatilsynet om handsaminga av dine personopplysningar

Viss du har spørsmål til studien, eller ynskjer å vite meir om eller nytte deg av dine rettar, kan du ta kontakt med Eirik Fagerheim Kalsås på tlf: 986 37 941, eller på epost: eirikfkalsaas@hotmail.com. Rettleiar for prosjektet er Tove Anita Fiskum, som kan kontaktast på dette nr: 740 22 635.

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 74 02 27 50

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller på telefon: 53 21 15 00.

Med venleg helsing

Eirik Fagerheim Kalsås

(Mastergradsstudent)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet "elevar som viser innagerande atferd i ein friluftsskule, - kva er erfaringane til tilsette i friluftsskulen og lærarar i ordinær skule?", og har fått anleiing til å stille spørsmål.

Eg samtykkjer til å delta i intervju med Eirik Fagerheim Kalsås i forbinding med prosjektet hans.

Eg samtykkjer til at opplysningane mine vert behandla fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"Elevar som viser innagerande atferd i ein friluftsskule, - kva er erfaringane til tilsette i friluftsskulen og lærarar i ordinær skule?"

Referansenummer

373190

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat) Tove Anita Fiskum,

tove.a.fiskum@nord.no, tlf: +4774022635

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eirik Fagerheim Kalsås, eirikfkalsas@hotmail.com, tlf: 98637941

Prosjektperiode

26.11.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

30.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i

personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide for tilsette ved friluftsskulen

Innleiing

- Orientering om føremålet med prosjektet, og problemstilling.
- Informere om anonymitet, frivillig deltaking, moglegheit for å trekkje seg.
- Tillating for lydopptak, det vil slettast etter transkripsjon.
- Er det spørsmål du ikkje ynskjer å svare på, er det ok.
- Påminning om å ikkje omtala elevar på måtar som kan identifisere dei.
- Lengde på samtale.
- Spørsmål før intervjuet, er noko uklart?

Bakgrunn:

1. Kan du kort seie noko om din faglege bakgrunn og yrkeserfaring?
2. Kan du fortelle om kva jobben din inneber?
(Kva er dine arbeidsoppgåver?)
(Kva for alder er dei elevane som nyttar seg av tilbodet?)
3. Kor lenge har du jobba her?
4. Korleis vart du engasjert i prosjektet?
5. Kva er det beste med å jobba her?

Innagerande atferd:

6. Korleis forstår du omgrepet innagerande atferd?
(Får du nokre assosiasjoner? Evt kjenneteikn?)
Forklare omgrepet, korleis eg bruker det i mi forskning. Viss vi er einige om ein felles forståing:
Synst du det er eit relevant omgrep i arbeid med elevane?
7. Kva er di erfaring med born og unge som viser innagerande atferd?
(Korleis legg du merke til desse borna?)
(Kortid kjem atferda til syne?)
(Er det situasjonar kor atferda synast verre/betre?)
8. Kva trur du kan vere årsaka til at nokre born er meir stille enn andre?
(Arv og/eller miljø? Sjølvbilete og sjølvtilitt?)
9. Korleis trur du tilbodet til friluftsskulen vert opplevd av elevar som viser innagerande atferd?
(Kan du seie noko om deira styrker og utfordringer i kvardagen på friluftsskulen?)
10. Korleis opplev du det å skape og oppretthalde relasjonar til elevar som viser innagerande atferd?
(Kan du skildre noko av det du gjer i det daglege for å byggje relasjonar til dei elevane som viser innagerande atferd?)

(Kva for tyding meiner du gode venskapsrelasjonar har å seie for elevane, særleg dei som viser innagerande atferd?)

Friluftsskolen sitt tilbod:

11. Kor ofte er dykk ute i naturen gjennom friluftsskolen sitt tilbod?
12. Kva er grunnen til at dykk bruker så mykje tid ute?
13. Kva trur du elevane liker best ved å vere ute i naturen?
(Ser du nokre ulemper ved å vere ute i naturen?)
14. Korleis vil du skildre ein elev som viser innagerande atferd si utvikling frå vedkomande starta i friluftsskolen til han/ho er ferdig her?
15. Kva for endring trur du tilbodet til friluftsskolen kan bidra til, for elevane som viser innagerande atferd?
16. Kva faktorar vil du trekkje fram som dei viktigaste for den endringa du eventuelt har lagt merke til?
17. Kva tenkjer du om relasjonsbyggjing i naturen?
(Er det ein meir gunstig/utfordrande arena å byggje relasjonar?)
18. Kva tenker du om måten ein kommuniserer saman ute i naturen, kontra inne i eit klasserom til dømes?
19. Kva momenter meiner du er du viktigaste for elevane som viser innagerande atferd sin motivasjon og trivnad?
(Har det å vere i ute i naturen noko å seie for desse elevane sin motivasjon og trivnad trur du?)
(På kva måtar trur du friluftsskolen sitt tilbod påverkar elevane som viser innagerande atferd sin generelle skulemotivasjon/trivnad?)
20. Har du fått nokre tilbakemelding frå foreldre om elevane si deltaking i friluftsskolen sitt tilbod?

Avslutning: Av det vi har snakka om, er det noko vil leggja til eller understrekkja?

Takk for at du tok deg tid til intervjuet!

Vedlegg 4: Intervjuguide for lærar som har hatt elevar tilknytta friluftsskulen

Innleiing

- Orientering om føremålet med prosjektet, og problemstilling.
- Informere om anonymitet, frivilleg deltaking, moglegheit for å trekkje seg.
- Tillating for lydopptak, det vil slettast etter transkripsjon.
- Er det spørsmål du ikkje ynskjer å svare på, er det ok.
- Påminning om å ikkje omtala elevar på måtar som kan identifisere dei.
- Lengde på samtale
- Spørsmål før intervjuet, er noko uklart?

Bakgrunn:

1. Kan du seie noko om din faglege bakgrunn og yrkeserfaring?
2. Kor lenge har du jobba som lærar?
3. Jobber du som kontaktlærar?

Innagerande atferd:

4. Korleis forstår du omgrepet innagerande atferd?
(Får du nokre assosiasjoner? Evt kjenneteikn?)
Forklare omgrepet, korleis eg bruker det i mi forskning. Viss vi er einige om ein felles forståing:
(Synst du det er eit relevant omgrep i arbeid med elevane?)
5. Kva er di erfaring med born og unge som viser innagerande atferd?
(Korleis legg du merke til born og unge innagerande atferd?)
(Kortid kjem atferda til syne?)
(Er det situasjonar kor atferda synast verre/betre?)
6. Kva trur du kan vere årsaka til at nokre born er meir stille enn andre?
(Arv og/eller miljø?)
(Sjølvbilete og sjølvtilitt?)
7. Korleis trur du born som viser innagerande atferd opplev skulen?
8. Kva meiner du er det viktigaste for at elevar, særleg dei som viser innagerande atferd, er motivert for og trivast på skulen?
(Er det noko ved det ordinære skuletilbodet du meiner kan stå i vegen for ein slik motivasjon/trivnad?)
(Korleis opplev du det å skape og oppretthalde ein relasjon til elevar som viser eit innagerande atferdsuttrykk?)
(Kva for tyding meiner du gode venskapsrelasjonar har å seie for desse elevane?)

Erfaringar med friluftsskulen sitt tilbod:

9. Kva er din erfaring med friluftsskulen sitt tilbod frå tidlegare?

10. Kor mange av dine noverande eller tidlegare elevar har nytta seg av friluftsskulen sitt tilbod?
(Og kor mange av dei vil du skildra som elevar som viser innagerande atferd?)
11. Kan friluftsskulen tilby noko for elevar som ordinær skule ikkje klarar?
(Tilbyr den noko som kan vere spesielt gunstig for elevar som viser innagerande atferd?)
(Ser du nokre baksider ved friluftsskulen sitt tilbod?)
12. Kva trur du desse elevane sjølv liker best ved å delta i friluftsskulen sitt tilbod?
(På kva måtar trur du friluftsskulen tilbod påverkar elevar som viser innagerande atferd sin generelle skulemotivasjon?)
(Kan friluftsskulen sitt tilbod skape føresetnader for betre trivnad i ordinær skule for elevar som viser innagerande atferd?)
13. Kan du skildra elevar som viser innagerande atferd si utvikling frå dei blei med i friluftsskulen til dei var ferdig der?
(Har du sjølv opplevd å få betre relasjonar til elevar som viser innagerande atferd etter at dei blei med i friluftsskulen sitt tilbod?)
14. Kva for endring trur du tilbodet til friluftsskulen kan bidra til, for elevar som viser innagerande atferd?
15. Kva faktorar vil du trekkje fram som dei viktigaste for den endringa du eventuelt har lagt merke til?
16. Har du fått nokre tilbakemelding frå foreldre om elevane si deltaking i friluftsskulen sitt tilbod?

Avslutning: Av det vi har snakka om, er det noko vil leggja til eller understrekkja?

Takk for at du tok deg tid til intervjuet!