



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBKØ550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	203
--------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	39889
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGAVE

Friluftsliv i alternative opplæringsarenaer

- En kvalitativ studie av ansatte ved alternative opplæringsarenaer sine tanker og erfaringer om hvordan friluftsliv bidrar til elevers mestring.

“Friluftsliv” in alternative arenas for education

- A qualitative study of employees in alternative educational arenas’ thoughts and experiences on how “friluftsliv” contributes to students’ mastery.

Stina Nymark Brekke og Mari Gregersen

Masteroppgave i kroppsøving GLU 1-7 (MGBKØ550)

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Veileder: Torbjørn Lundhaug

15. mai 2023

Når vi har fått en relasjon ønsker vi å dytte og dytte for å få så mange mestringsopplevelser som mulig. Både ute, og for så vidt inne. Når vi har friluftsliv, eller hva vi skal kalle det, er en sånn typisk arena for å skape mestring.

(Roger på Ryten)

Mange av våre elever, jeg ser for meg at de sitter på en sånn geleklump, så har de ingen trygghet i bunn. De taper hele veien og den der geleklumpen ligger og dirrer under dem. Og så forventer du da at de skal kunne gangetabellen.

(Tor på Trolltunga)

Og så kommer vi opp der, så fyrte vi opp et lite bål, og på med vannet og lager klart til kakao. Vi satt der oppe og spiste ostehorn og drakk kakao, og da sier han «nå skjønner jeg hva friluftsliv er».

(Bjørnar på Besseggen)

Disse ni elevene vi har hos oss som er mye ute, de har en veldig stor fordel når de er med sin egen klasse på tur, for da er de konger og sjefer der. Da kan de faktisk ha en stor fordel av at de er med oss. Det er kanskje den ene gangen man ser hva det betyr den dagen de er hos oss, for de er helt bål-eksperter.

(Stig på Snøhetta)

Jeg ser veldig mange fordeler ved å bruke naturen, fordi den er veldig lett å differensiere i. Alt fra hvor langt du sykler, hvor langt du padler, eller hvor høyt du klatrer. Etter hvert vet du hvilke trær som er lette å klatre i, og hvilke som er vanskelig å klatre i.

(Gro på Glittertind)

Forord

Friluftsliv og naturopplevelser har vært en stor del av oppveksten for oss begge. Fra vi var små har begge blitt tatt med på tur, vært på sjøen og fisket, stått på ski i fjellet og vært mye ute sammen med familien. Vi var helt enige i avgjørelsen om å skrive en masteroppgave innenfor friluftsliv, ettersom det er av stor interesse for oss begge. Samarbeidet oss imellom har fungert over all forventning, og vi har nærmest kost oss med å skrive masteroppgaven. Arbeidet har vært jevnt gjennom hele året og vi er fornøyde med skriveprosessen, i tillegg til at vi har fungert som gode sparringspartnere for hverandre. På den andre siden ble begge syke mot innspurten av skrivingen, en mer alvorlig enn den andre. Dette var noe vi ikke kunne forutse, men vi kom oss likevel i mål med oppgaven.

Vi ble tidlig enige om at vi måtte ta oss pauser underveis i skrivingen for ikke å drukne i arbeidet. Det har kanskje ikke blitt like mange turer som vi først tenkte, men vi har likevel fått oss en tur på hytten for å fiske, flere fjellturer med kakao og lapper på primus, i tillegg til en nydelig dag på ski. For oss har disse dagene gitt en ekstra motivasjon i skriveprosessen.

Det er mange vi vil takke, men først og fremst vil vi gjerne gi en ekstra takk til våre informanter for givende samtaler og utfyllende svar i intervjuene. Vi vil også takke vår veileder, Torbjørn Lundhaug, for den positive innstillingen og gode tilbakemeldinger. Videre vil vi si tusen takk til våre kjære medstudenter, som har sittet med oss på lesesalen og vært gode samtalepartnere i lunsjpausene. De har vært med på å gjøre de siste fem årene i Bergen svært minnerike, og gitt oss vennskap vi ikke ville vært foruten. Til slutt vil vi takke familie og venner som har hjulpet til med korrekturlesing av oppgaven, og litt ekstra hjelp ved lange dager på skolen, sene kvelder og sykdomsperioder.

Vi gleder oss til veien videre, og ønsker å kunne dra nytte av den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom skriveprosessen. Videre håper vi leseren vil få mer innsikt og kunnskap innenfor et felt vi brenner for.

Riktig god lesing!

Stina Nymark Brekke & Mari Gregersen

15.05.2023

Sammendrag

Formålet med dette masterprosjektet har vært å studere alternative opplæringsarenaer som setter søkelys på natur og friluftsliv for elever som ikke får tilstrekkelig med mestringsopplevelser i skolehverdagen. Det er lite forskning på friluftsliv i alternative opplæringsarenaer, så vi ønsket å høre tanker og erfaringer til lærere som arbeider ved en alternativ opplæringsarena. Studiens problemstilling er:

Hvilke tanker og erfaringer har ansatte ved alternative opplæringsarenaer om hvordan friluftsliv bidrar til elevers mestring?

For å besvare problemstillingen er det blitt tatt i bruk en narrativ studie. Datamaterialet er basert på fem kvalitative forskningsintervju av ansatte ved alternative opplæringsarenaer, som tar i bruk friluftsliv og natur som ressurs for læring og mestring.

Resultatene viser at friluftsliv i alternative opplæringsarenaer kan ha en positiv innvirkning på elevers mestring. Betydningen av gode og trygge relasjoner kommer frem som det sterkeste funnet, og naturen er et egnet miljø for relasjonsbygging og sosial læring. De alternative opplæringsarenaene tar i bruk friluftsliv og natur som et virkemiddel for å gi elevene mestringsopplevelser, og rammefaktorer som lokasjon, tid og utstyr gir de ansatte mulighet til å differensiere og tilpasse opplæringen til elevens individuelle behov. De tradisjonelle skolefagene blir nedprioritert, men kroppsøvingfaget blir godt ivaretatt gjennom friluftsliv og ulike utendørsaktiviteter, samt et mål om å fremme livslang bevegelsesglede. Opphold i naturen gir elevene et avbrekk fra skolehverdagen, og er med på å bedre elevens fysiske og psykiske helse. Elevgruppen på de alternative opplæringsarenaene har et forsterket behov for et trygt og støttende læringsmiljø, og det er stort fokus på livsmestring og veien videre til eventuell videre skolegang eller arbeidsliv.

Oppsummert viser studien at friluftsliv i alternative opplæringsarenaer kan bidra positivt til elevers mestring gjennom naturens store omfang, samt for å bygge relasjoner og gi tilpasset opplæring til en sårbar elevgruppe. Studien viser at elevgruppen har et forsterket behov for å etablere gode og trygge relasjoner før de kan oppnå læring og mestring, og de ansatte må støtte og veilede elevene for å oppnå dette.

Nøkkelord: Friluftsliv, alternativ opplæringsarena, relasjoner, mestring, livsmestring, natur, sosial utvikling, støttende læringsstillas, aktiviteter.

Abstract

The purpose of this thesis has been to study alternative educational arenas that focus on nature and outdoor activities for students who are not experiencing self-mastery in their everyday school setting. There is limited research on “friluftsliv” as an alternative learning environment, so we wanted to hear thoughts and experiences from teachers who work at an alternative educational arena. The thesis problem for this study is:

What thoughts and experiences do employees at alternative educational arenas have on how “friluftsliv” contributes to students’ mastery?

This study is using a narrative study method, and the data material is based on five qualitative research interviews of employees at different alternative educational arenas that use “friluftsliv” and outdoor experiences as a resource for learning and mastery.

The results show that “friluftsliv” in alternative educational arenas can have a positive impact on students’ mastery. The most salient finding of the study is the importance of establishing positive and secure relationships, and nature is a suitable environment for social learning. The alternative educational arenas use outdoor activities and “friluftsliv” as a tool to provide students with a sense of mastery, and factors such as location, time and equipment give the teachers an opportunity to differentiate and tailor education to the students’ individual needs. Academic subjects are de-prioritized, but physical education as a subject is provided through outdoor activities and various outdoor sports, as well as a desire to promote lifelong enjoyment of physical activity. Being outdoors in nature provides students with a break from their everyday school life and help improve their physical and mental health. The student group has an intensified need for a safe and supporting learning environment, and there is a strong emphasis on life skills and the pathway to further education or employment.

In summary, the study shows that “friluftsliv” in alternative educational arenas can have a positive impact on students’ ability to achieve mastery by utilizing the natural environment, building secure relationships between the teachers and students, and providing tailored education to a vulnerable student group. The study highlights the significance of creating safe and positive relationships before the students can achieve learning and mastery.

Keywords: Outdoor experiences, “friluftsliv”, alternative educational arenas, relations, mastery, life mastery, nature, social development, scaffolding, activities.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn.....	2
1.2	Begrepsavklaring.....	2
1.2.1	Alternative opplæringsarenaer.....	3
1.2.2	Friluftsliv.....	4
1.3	Kunnskapsløftet 2020 (LK20).....	5
1.3.1	Folkehelse og livsmestring.....	5
1.3.2	Læreplan i kroppsøving.....	6
1.4	Tidligere forskning.....	7
1.4.1	Friluftslivets plass i skolen.....	8
1.4.2	Vilkår for utendørsundervisning.....	9
1.4.3	Friluftsliv – En lekeplass med helsemessig gevinst.....	9
1.4.4	Fordeler med en alternativ opplæringsarena.....	10
1.4.5	Internasjonal forskning om alternative utdanningsprogrammer.....	12
2	Problemområde.....	14
2.1	Avgrensning av studien.....	15
3	Teori.....	16
3.1	Læring i sosialt samspill.....	16
3.2	Gode relasjoner som grunnlag for læring.....	19
3.3	Mestring.....	20
3.4	Naturteori.....	21
4	Metode.....	26
4.1	Forskningsdesign.....	26
4.1.1	Kvalitativ metode.....	26
4.1.2	Intervju som metode.....	27
4.1.3	Narrativ studie.....	28
4.2	Utvalg.....	28
4.2.1	Rekruttering av informanter.....	29
4.2.2	Oversikt over informanter.....	29
4.2.3	Tabell – oversikt over informanter.....	30
4.3	Innsamling av datamateriale.....	31
4.3.1	Forberedelse og utarbeiding av intervjuguide.....	31
4.3.2	Gjennomføring av intervju.....	32
4.3.3	Lydopptak og transkribering av intervju.....	33
4.4	Analyse.....	34
4.4.1	Tematisk analyse.....	35
4.5	Etiske betraktninger.....	38
4.5.1	Forskningsetiske retningslinjer.....	38
4.5.2	Etiske hensyn.....	39
4.5.3	Informert samtykke.....	39

4.5.4	Oppbevaring av datamaterialet og anonymisering	40
4.6	Refleksivitet.....	40
4.6.1	Validitet og reliabilitet	42
5	Resultater	44
5.1	Presentasjon av de fem alternative opplæringsarenaene	44
5.1.1	Krav til elevene for å gå på den alternative opplæringsarenaen	45
5.2	Naturens egenart.....	46
5.2.1	Informantenes definisjon av friluftsliv	46
5.2.2	Rammefaktorer og nærhet til naturen	47
5.2.3	Vær, klær og utstyr	48
5.2.4	Elevenes erfaringer med friluftsliv	50
5.2.5	Naturopplevelser.....	52
5.2.6	Læring i naturen.....	53
5.2.7	Oppsummering av naturens egenart	54
5.3	Relasjoner.....	54
5.3.1	Relasjon mellom lærer og elev	55
5.3.2	En god rollemodell	56
5.3.3	Den gode samtalen.....	57
5.3.4	Gi skryt, ros og oppmuntring.....	58
5.3.5	Oppsummering av relasjoner.....	59
5.4	Mestring.....	59
5.4.1	Definisjon av mestring.....	59
5.4.2	Legge til rette for mestring	60
5.4.3	Støtte eleven i utfordrende situasjoner	61
5.4.4	Mestringsopplevelser.....	63
5.4.5	Oppsummering av mestring.....	64
5.5	Livsmestring.....	65
5.5.1	Arena for sosial læring	65
5.5.2	Er skolen for alle?.....	66
5.5.3	Veien videre.....	67
5.5.4	En redning i livet	68
5.5.5	Humor og glede	69
5.5.6	Oppsummering av livsmestring.....	70
6	Diskusjon	71
6.1	Friluftsliv som verktøy for sosial læring og relasjonsbygging.....	72
6.1.1	Det starter med relasjoner.....	72
6.1.2	Sosial læring og sosialisering	73
6.1.3	En viktig voksen	75
6.1.4	Åpne og uformelle samtaler	76
6.2	Aktivitet i naturen for mestring og vekst	77
6.2.1	Naturen som læringsarena med lite vekt på faglig innhold	78
6.2.2	Naturens omfang og innvirkning på psykisk helse.....	79
6.2.3	Kroppsøvingsfagets plass ved de alternative opplæringsarenaene	80
6.2.4	Et aktivitetsorientert friluftsliv	81
6.3	En sårbar elevgruppe i et støttende læringsmiljø.....	82
6.3.1	Manglende mestringsopplevelser og lærerens støtte.....	83

6.3.2	Tilpasset opplæring og lærerens autonomi	84
6.3.3	En sårbar elevgruppe med ulike utfordringer	86
6.3.4	Å stå i utfordringer	88
6.3.5	Elevene som ressurser i samfunnet.....	89
7	<i>Avslutning</i>	91
7.1	Studiens begrensninger	92
7.2	Veien videre.....	93
8	<i>Litteraturliste</i>	95
9	<i>Vedlegg</i>	102
9.1.1	Vedlegg 1 – Vurdering NSD	102
9.1.2	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	104
9.1.3	Vedlegg 3 – Intervjuguide	107
9.1.4	Vedlegg 4 – Samskrivingskontrakt.....	110

Figurliste

<i>Figur 1</i> – Den nærmeste utviklingssonen etter Vygotsky (1978)	s. 17
<i>Figur 2</i> – Oversikt over informanter	s. 30
<i>Figur 3</i> – Eksempel, koding av datamateriale	s. 36
<i>Figur 4</i> – Tankekart, oversikt over hovedtema etter kategorisering	s. 37

1 Innledning

I den norske fellesskolen skal alle elever oppleve å bli inkludert i skolen, og ha like muligheter til utvikling uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Dette støtter opp under opplæringsloven §1-3 som sier at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Det understrekes også i overordnet del *Undervisning og tilpasset opplæring* at skolen skal legge til rette for læring for alle elever, og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Til tross for dette hører vi stadig om elever som ikke mestrer skolehverdagen, og media publiserer artikler som «Skolen er tilpasset A4-eleven som ikke finnes» (Sollie, 2017), «I alle klasserom sitter det elever som sliter» (Skaar, 2021) og «En skole uten pusterom» (Prytz, 2022). En alternativ opplæringsarena har imidlertid blitt et tilbud for noen av de elevene som ikke får tilstrekkelig utbytte ved den ordinære opplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2010).

I læreplanen (LK20) er et av de nye tverrfaglige temaene i overordnet del *Folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017), der livsmestring handler om å ruste elever til utfordringer de kan møte i livet. Skolen skal ifølge Vinje og Skrede (2019, s. 58) være med på å utvikle elevens muligheter til selvrealisering, som henger sammen med folkehelse og livsmestring, ettersom det å oppnå noe kan bli sett på som å ha lykket og mestret livet. Likevel har vi elever som ikke mestrer skolehverdagen, og som trenger en annen tilnærming enn det tradisjonelle klasserommet for å oppnå økt livskvalitet og livsmestring (Bang et al., 2023; Utdanningsdirektoratet, 2023).

Kroppsøvfaget har som overordnet mål å inspirere elever til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Fagets nye kjerneelement *Uteaktiviteter og naturferdsel* skal gi elevene kunnskap om natur og friluftsliv gjennom varierte uteaktiviteter og naturopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Et av kompetansemålene i faget handler om å «reflektere over bevegelsesaktiviteter, sosialt samspill, naturferdsel og naturopplevelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7), men det er mangelfull forskning som dokumenterer hvilket læringsutbytte elevene får av undervisning i natur og friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017).

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for valg av tema er basert på en økende forekomst av psykiske lidelser hos barn og unge (Bang et al., 2023), samt en jevn økning av elever som trenger spesialpedagogisk hjelp i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Kun et fåtall av disse elevene mottar undervisning på alternative opplæringsarenaer, og Utdanningsdirektoratet (2023) beskriver det eksisterende tilbudet som marginalt. Jahnsen et al. (2006) viser til at elevene på alternative opplæringsarenaer blir stadig yngre, men i nyere tid er det mangelfull forskning på slike tilbud. I opplæringslovens formålsparagraf §1-1 står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998). Der er av samfunnets interesse å få elever til å gjennomføre skolen og komme i arbeid, og dermed bli deltagende samfunnsborgere.

Natur og friluftsliv står sterkt i den norske kulturarven, med et rikt naturlandskap bestående av høye fjell og dype fjorder. Naturen kan fungere som et «pusterom» fra hverdagen, og forskning viser at opphold i naturen har dokumenterbar effekt på menneskets mentale helse (Stigsdotter et al., 2011). Forskning viser også at lek, aktivitet og opphold i naturen har en rekke fordeler for barn og unges helse, utvikling og læring (Meld. St. 18, (2015-2016)). Naturen er en lekeplass uten begrensinger, med gode muligheter til kroppslig læring og utvikling av sosiale ferdigheter (Hågvar & Støen, 1996; Vingdal & Hollekim, 2001).

Med behov for alternative tilbud og naturens mange fordeler, er det likevel lite forskning på friluftsliv og natur i alternative opplæringsarenaer. Til tross for dette eksisterer det noen alternative tilbud som vektlegger bruk av natur i deres opplæring. På bakgrunn av den økende forekomsten av elever som trenger spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2023), vil det være til nytte å undersøke om bruk av friluftsliv som verktøy, har en innvirkning på elevenes læring og opplevelse av mestring.

1.2 Begrepsavklaring

Begrepe *alternativ opplæringsarena* og *friluftsliv* er begge begreper som blir mye brukt og er sentrale for studien vår. Vi vil derfor avklare hva disse begrepene innebærer, for at du som leser skal kunne få en dypere forståelse og klarhet. For å aktualisere begrepene vil vi trekke inn opplæringsloven, og se på Utdanningsdirektoratets definisjon av alternativ

opplæringsarena. I tillegg vil vi vise til Meld. St. 18 (2010-2011) «Læring og felleskap – tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov», som er relevant med tanke på alternative opplæringsarenaer for barn og unge, samt Meld. St. 18 (2015-2016) «Friluftsliv – natur som kilde til helse og livskvalitet».

1.2.1 Alternative opplæringsarenaer

Alternative opplæringsarenaer er læringsmiljø som ikke nødvendigvis er begrenset til tradisjonelle klasserom og skolebygninger. Utdanningsdirektoratet definerer alternative opplæringsarenaer som en arena hvor en eller flere elever mottar sin opplæring utenfor skolens område, for eksempel leirskoler, bedrifter eller bondegårder (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 2). En alternativ opplæringsarena er ment for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Tilbudet er ment for elever med særskilt støtte og hjelp i opplæringen, for eksempel elever med funksjonsnedsettelse, atferdsvansker, lærevansker eller som på en eller annen måte ikke får tilstrekkelig utbytte av det tradisjonelle skolesystemet (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 37). Formålet med de alternative opplæringsarenaene er å bryte med tradisjonelle læringsformer, og tilby en mer praktisk og fleksibel tilnærming enn den ordinære opplæringen (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 37).

Muligheten til bruk av alternative opplæringsarenaer er forankret i opplæringsloven §2-2 og §2-3. Opplæringsloven §2-2 og §2-3 åpner opp for at deler av elevens opplæring kan skje på andre skoler eller arbeidsplasser (Opplæringsloven, 1998). §8-1 omhandler organisering av undervisningen, og viser til at elever kan søke seg inn på andre skoler enn nærskolen, og §8-2 vektlegger at eleven skal tilhøre en klasse eller gruppe som ivaretar deres behov for sosialisering (Opplæringsloven, 1998). For mange av de alternative opplæringsarenaene foreligger det et krav om at eleven har et enkeltvedtak om spesialundervisning i henhold til opplæringsloven §5-1 (1998). Ved bruk av alternative opplæringsarenaer blir det foretatt en vurdering på om tilbudet skal være en permanent eller kun en midlertidig løsning for eleven. Tilbudet kan gjelde for enkeltelever eller grupper, og kan variere i varighet fra en dag i uken eller lengre perioder (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 2).

1.2.2 Friluftsliv

Klima- og miljødepartementet la i 2015-2016 frem en stortingsmelding med tittelen «Friluftsliv – natur som en kilde til helse og livskvalitet». Stortingsmeldingen definerer friluftsliv som «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). Stortingsmeldingen vektlegger at friluftsliv og fysisk aktivitet i naturen står sterkt i den norske kulturarven. Fangst, jakt, fiske, ferdsel og høsting i naturen har vært en del av den norske livnæringen så lenge det har bodd mennesker i landet. Spesielt på starten av 1800-tallet spilte natur og friluftsliv en stor rolle i oppbygging av en nasjonal identitet og kultur (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 14). Det norske landskapet med dype fjorder og høye fjell gjør friluftsliv til en stor del av den norske kulturen. I starten av 1900-tallet fikk nordmenn lovfestet ferie og åttetimers arbeidsdag, som åpnet opp for å bruke friluftsliv som avkobling og naturopplevelser i ferier og fritid (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 14). Forskning viser til at friluftsliv og aktivitet i naturen har dokumenterbar effekt på psykisk og fysisk helse, samt økt livskvalitet (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10).

Allemannsretten legger til grunn at alle kan utøve friluftsliv gjennom å ferdes i naturen. I Meld. St. 18 legges det frem nasjonale mål for friluftslivspolitikken for å få den norske befolkningen til å utøve friluftsliv jevnlig. Det første målet handler om å ivareta friluftslivets posisjon og allemannsretten på generell basis, og øke friluftaktivitet for alle. Det andre nasjonale målet som legges frem er «Naturen skal i større grad brukes som læringsarena og aktivitetsområde for barn og unge» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 12). Regjeringen ønsker derfor at friluftsliv skal tas mer i bruk som en læringsarena i undervisningen, som igjen vil ivareta friluftslivets posisjon i samfunnet.

Koronapandemien har hatt en påvirkning på friluftslivets posisjon i Norge, og å tilbringe tid ute i naturen har blitt «trendy». Mediene skriver at interessen for friluftsliv har økt de siste årene, og at koronapandemien var med på å forsterke trenden ytterligere (Hesla, 2020). I etterkant av pandemien publiserte Statistisk sentralbyrå tall knyttet til nordmenn sitt forhold til tur og friluftsliv, og resultatene viste at fra 2020 til 2021 har antallet nordmenn som går på tur i nærområdet økt fra 76 prosent til rekordhøye 93 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2021). I løpet av 2021 hadde én av fire nordmenn overnattet ute, og aldersgruppen som var mest ivrige var 16-24 år (Statistisk sentralbyrå, 2021). En annen trend er utviklingen av et mer aktivitetsorientert og sportifisert friluftsliv, hvor selve aktiviteten, utstyret og sporten er mer i fokus enn *hvor* selve aktiviteten foregår. En slik trend gjør at naturopplevelsen kommer i andre rekke, og friluftsforskere kaller det «en sportifisering av naturen», som er med på å

endre måten vi driver friluftsliv på (Amundsen, 2014; Odden, 2004). Odden (2004) mener friluftslivet blir stadig mer mangfoldig og spesialisert gjennom moderne friluftaktiviteter som setter høye krav til ferdigheter og utstyr, som for eksempel fjellklatring, rafting og terrengsykling.

1.3 Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), er den største endringen i skolen siden 2006 (Sæle & Hallås, 2020, s. 53). I overordnet del 3.1 *Et inkluderende læringsmiljø* skal skolen utvikle et inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Dette krever et raust og støttende læringsmiljø, som danner grunnlag for positiv kultur, der elever stimuleres til faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Trygge læringsmiljø utvikles og opprettholdes av omsorgsfulle voksne i samarbeid med barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

En av endringene i den nye læreplanen er innføringen av tre nye tverrfaglige temaer, som har som mål å gjøre elevene godt rustet for fremtiden. De nye tverrfaglige temaene tilhører overordnet del av læreplanen og er; *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*. Disse tverrfaglige temaene skal representere tidsaktuelle og fremtidsrettede utfordringer i samfunnet, og er ment som en hjelp for elevene til å bedre mestre livet sitt i fremtiden (Esser-Noethlichs, 2019, s. 52). Vi vil nå gå nærmere inn på temaet folkehelse og livsmestring.

1.3.1 Folkehelse og livsmestring

I overordnet del 2.5.1 står det under *folkehelse og livsmestring* at det tverrfaglige temaet skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Temaet setter søkelys på temaer som fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet, rusmidler, personlig økonomi, verdivalg og menneskelige relasjoner. Elevene skal utvikle kompetanse til blant annet å sette grenser, respektere andre og håndtere egne tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Temaet skal være med på å ruste elevene både i medgang og motgang, samt ved personlige og praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Esser-Noethlichs (2019) skriver at begrepet livskvalitet kan trekkes opp mot dette temaet, i den grad at det

handler om å gi livet verdi og mening (Esser-Noethlichs, 2019, s. 57). Skolen skal hjelpe elevene å lykkes i livet. Bru et al. skriver «En god psykisk helse er sentralt for læring, utvikling og livsutfoldelse» (Bru et al., 2016, s. 13). Videre står det at skolen er en viktig arena for å hjelpe og støtte elever som har psykiske utfordringer, i tillegg til å fremme åpenhet om psykisk helse. Kroppsøvingfaget spiller en sentral rolle innenfor folkehelse og livsmestring, ettersom faget har en nær relasjon til menneskets fysiske helse, og faget har som mål å inspirere elevene til livslang bevegelsesglede og en helsefremmende livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

1.3.2 Læreplan i kroppsøving

I læreplanen i kroppsøving står det i *fagrelevans og sentrale verdier* at faget skal «stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Faget har derfor som mål å inspirere til fysisk aktivitet og bevegelsesglede resten av livet, gjennom å prøve ulike aktiviteter og bevegelsesformer, både innendørs og utendørs. Videre står det at friluftsliv og naturferdsel vil gi elevene kunnskap og respekt for naturen, miljøbevissthet, samt utvikle naturglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kroppsøvingfaget fremmer samarbeid, respekt for hverandre og forståelse gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med andre. Faget skal også utfordre motet deres til å tøyne egne grenser. Uteaktivitet og naturferdsel gir grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Friluftsliv er et sentralt tema i LK20 læreplanen for kroppsøving, og har som mål å gi elevene en forståelse for ferdsl og opphold i naturen. Et av kroppsøvingfagets kjerneelementer heter *uteaktiviteter og naturferdsel*, og sier følgende:

Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsl står sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

Ved innføringen av den nye læreplanen var mange av tilbakemeldingene fra høringsrundene at *naturferdsel* var et ukjent begrep, og flere ønsket å beholde *friluftsliv* som begrep (Sæle & Hallås, 2020, s. 59). Utdanningsdirektoratet begrunnet valget med at *naturferdsel* er et mer

vidt begrep og en samlebetegnelse for aktivitet i nærmiljøet, naturferdsel og friluftsliv (Sæle & Hallås, 2020, s. 60). Likevel har mange av kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget som er knyttet til uteaktiviteter og naturferdsel beholdt begrepet *friluftsliv*. Her er noen eksempler på kompetansemål etter 7.trinn som kan knyttes til kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel*:

- Gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter
- Vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre selvberging i vann
- Bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv
- Gjøre rede for allemannsretten under ferdsl og opphold i naturen
- Gjennomføre overnattingstur og reflektere over egne naturopplevelser

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-7)

Videre under kroppsøvfingsfagets kjerneelementer står det at elevene skal kunne håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfelleskap, og reflektere over samspill, samhandling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). For å fremme læring hos eleven uavhengig av forutsetninger, er det nødvendig med samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Vi kan se i kompetansemål for 4. trinn at elevene utvikler kompetanse i kroppsøving ved å delta og øve på samarbeid og inkludering i lek, og utforske uteaktiviteter i nærmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

1.4 Tidligere forskning

Vi vil i denne delen av oppgaven presentere tidligere forskning på friluftslivets plass i skolen, vilkår for utendørsundervisning, naturens helsemessige fordeler, alternative opplæringsarenaer i Norge, samt internasjonal forskning på lignende tilbud for ungdom med ulike sosiale utfordringer. Studiene trekker frem elevers opplevelse med friluftsliv, friluftslivets positive effekt på elevdynamikken, livskvalitet og psykisk helse, mulighetene for tilpasset opplæring i naturen, sosial tilhørighet og sosiale ferdigheter. På den andre siden vil vi trekke inn forskning som belyser utfordringer med gjennomføring av utendørsundervisning.

1.4.1 *Friluftslivets plass i skolen*

Abelsen og Leirhaug (2017) tar for seg elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole i perioden 1974-2014. Formålet med studien deres er å analysere empiriske studier om elevers opplevelser med friluftsliv i skolen, og drøfte rundt studiens funn om friluftslivets del av opplæringen i norsk skole. Ettersom dette er en omfattende undersøkelse om friluftslivets generelle posisjon i skolen, har vi valgt å trekke frem funn som er relevant til vår studie.

Abelsen og Leirhaug (2017) skriver at studien hadde i forkant av datainnsamlingen en åpen inngang til friluftsliv i skolen, og det var opp til studiene selv å definere friluftsliv som begrep. Som resultat var det store variasjoner i valg av ord og begreper i de ulike studiene. Spesielt *uteskole* blir mye brukt, hvor hele 7 av 14 studier baserer funn på dette begrepet. Uteskole blir definert som å arbeide med skolens innhold ute i nærmiljøet og lokalsamfunnet som et supplement til klasseromsundervisningen, og bekrefter at uteskole og friluftsliv nødvendigvis ikke er det samme (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 22-23).

Resultatene i studien tyder på at friluftsliv har kvaliteter som er sentrale i målsettingene for skolen og bør satses på. Studien belyser gevinsten av samarbeid, samhandling og sosial tilhørighet, og flere av observasjonsstudiene viser at friluftsliv i form av uteskole åpner opp for fri lek, elevmedvirkning og virker positivt i elevdynamikken. Å flytte undervisningen ut i naturen gir elevene større rom å utfolde seg på, og lærerne opplever større muligheter for å gi elevene tilpasset opplæring (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 25). Det trekkes også frem at elever syntes friluftsliv er et godt avbrekk fra det ellers teoretiske og hektiske skolehverdagen (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 26). En studie angående atferdsvansker blir trukket frem, der studien tyder på at friluftsliv tilbyr mer sammensatte oppgaver med ulike løsninger og konsekvenser, som gir opplevelse av noe meningsfylt og forståelig for ungdommen. Atferdsproblematikken kommer i andrerække når de er ute, som gir elevene en opplevelse av sosial mestring. Det er særlig de lengre turene som gir rom og mulighet for å vise flere sider av seg selv og hva en har å by på (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 25). Abelsen og Leirhaug (2017) trekker også frem Stortingsmeldingen «Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet» (Meld. St. 18, 2015-2016), der det blir bekreftet at friluftsliv er en viktig kilde til kunnskap og læring. Satsting på friluftsliv i skolen skal inngå som en del av møte med framtidige utfordringer, og bør inkluderes i flere av skolefagene (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 29). På den andre siden kommer det i liten grad frem hva elevene lærer i uteundervisningen utenom det sosiale. For elever på ungdomsskole og videregående trekker de frem at det er

utfordrende å sette vurdering på elever i friluftsliv, og det stilles spørsmål til hva elevene faktisk lærer av friluftslivundervisning (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 29).

1.4.2 Vilkår for utendørsundervisning

Williams og Wainwright (2020) har gjennomført en studie i Storbritannia som undersøker elevens opplevelse av «adventurous activities» i kroppsøvningsfaget. Studien undersøker fire vilkår som må være oppfylt for at aktivitet utendørs kan kalles undervisning. Vilkårene er; å være utendørs, erfaringsbasert læring, selvvalgt utfordring og å lære risikovurdering. Williams og Wainwright (2020) diskuterer utfordringer skolen og lærere vil møte på for å oppfylle disse fire vilkårene, som blant annet tid, store elevgrupper, kompetanse, utstyr og ressurser. Et annet eksempel som blir trukket frem er undervisning i dårlig vær, og Williams og Wainwright (2020) skriver at det vil være naivt å tro at ungdommer vil nyte og sette pris på utendørsundervisning i dårlig vær. Artikkelen trekker frem at mye av utendørsundervisningen i skolen er dårlig utført og innholdet i undervisningen mangler mening og progresjon. Williams og Wainwright (2020) hevder at hvis utendørsundervisning hadde blitt tatt vekk fra læreplanen, ville ikke elevene savnet det. Hvis utendørsundervisningen er av dårlig kvalitet, kan skolen heller la være å bruke tid og ressurser på det, ettersom elevene mangler en følelse av mening og autenticitet (Williams & Wainwright, 2020).

1.4.3 Friluftsliv – En lekeplass med helsemessig gevinst

Det finnes en rekke studier som viser at friluftsliv har en positiv innvirkning på livskvalitet og psykisk helse. Meld. St. 18 (2015-2016) viser til studier gjennomført ved universitetet i København med navn «brug af grønne områder og folkesundhed i Danmark», som viser til at mennesker som bor i nærheten av grøntområder har bedre helse enn de som bor mer urbant i byer uten tilgang på grønne områder. Forskningen viste at disse menneskene var mer aktive, slankere, mindre psykiske plager, mindre smerter og de fungerte bedre i sosiale sammenhenger (Stigsdotter et al., 2011). Forskning viser også til at utsikt til vakker natur kan ha stor effekt på eksempelvis nyopererte pasienter på sykehus, hvor de med naturutsikt fra rommet blir raskere friske enn pasienter uten utsikt fra rommet (Hågvar og Støen, 1996, s. 47).

Tidligere forskning viser til at lek, aktivitet og opphold i natur har svært stor betydning for barn og unges utvikling og helse. Naturen gir et mangfold av muligheter og fantasi til aktivitet og lek (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 16). I stortingsmeldingen (2015-2016, s. 16) legges det frem studier som viser at naturopplevelser kan ha betydelige helsefordeler, spesielt når det kombineres med fysisk aktivitet, og studien viser at aktivitet i naturen reduserer stress, angst og depresjon, samt styrking av immunsystemet. Andre fordeler er økt konsentrasjon, økt kreativitet, økt evne til refleksjon og personlig utvikling, bedre sosial samhandling, samt utvikling av følelser og fantasi. Lek i naturen viser også og ha en positiv innvirkning på utvikling av motoriske ferdigheter, ettersom naturmiljøet er en lekeplass uten begrensninger og instruksjoner (Hågvar og Støen, 1996). Vingdal og Hollekim (2001) skriver i *Barn i naturen* at barn som leker og oppholder seg i naturen forbedrer grovmotorikken og sansestimulering, samt får trent grunnleggende bevegelser. Gjennom å løpe i ulent terreng, klatre, krype, kaste og hoppe over bekker, steiner, busker og trær trener barn de grunnleggende bevegelsene og utvikler bedre utholdenhet og muskelstyrke (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 31). Naturen kan også være en arena for sosial kontakt, hvor elevene ofte sosialiserer seg i andre grupper enn de vanligvis er med i skolen. Samarbeid er ofte en naturlig del av å være ute, som for eksempel å padle sammen i kano, finne ved, eller lage mat på bålet (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 33). Vingdal og Hollekim skriver også at naturen kan gi sterke sanseropplevelser, som for eksempel å se mektige fjell, høre bølgeskvulp, lukte bål, smake bær man plukker selv, balansere på glatte steiner eller kjenne regnet piske mot ansiktet (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 35). Opphold utendørs kan derfor styrke barns fysiske ferdigheter og motorikk, samt gi muligheter for å utvikle sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter gjennom opphold og lek ute i naturen.

1.4.4 Fordeler med en alternativ opplæringsarena

Som nevnt tidligere i begrepsavklaringen er en alternativ opplæringsarena læringsmiljø som ikke er begrenset til tradisjonelle klasserom og skolebygninger, men som gjennomfører undervisning utenfor skolens område (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 2). I Norge er det mangel på nyere forskning om effekten av alternative opplæringsarenaer. Det finnes få kartlegginger på området, blant annet en rapport fra 1991 (Sørli, 1991), samt to ulike kartlegginger fra Lillegården Kompetansesenter på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Jahnsen et al. 2006; Jahnsen et al., 2011). Begge kartleggingene er gjort på ulike alternative

opplæringstiltak i Norge for elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon. Kartleggingen fra 2006 er gjort på ungdomstrinnet (8.-10.trinn), mens kartleggingen fra 2011 er gjort på barnetrinnet (1.-7.trinn). Begge kartleggingene omfatter såkalte «smågruppebaserte opplæringstiltak», som er alternative tilbud for elever, både på heltid og deltid.

Sentrale funn i disse kartleggingene (Jahnsen et al. 2006; Jahnsen et al. 2011; Sørлие, 1991) var blant annet at en stor andel av elevene hadde atferdsproblemer, sviktende skolemotivasjon og deltok på et alternativt tilbud i ett til to år. Aktiviteter som ble gjennomført var i stor grad praktisk arbeid, samt arbeidstrening på ulike arbeidsplasser utenfor skolen, og tiltakene brukte mye tid på sosial trening. De alternative skolene hadde stor lærertetthet og overvekt av mannlige ansatte. Omtrent 80 prosent av elevene i «spesialgrupper» var gutter, og elevene var ofte delt i mindre grupper på fem til åtte elever. Flesteparten av elevene var meldt inn gjennom enkeltvedtak om spesialundervisning eller søknad fra rektor med samtykke fra foreldre eller eleven selv (Jahnsen et al. 2006; Jahnsen et al. 2011; Sørлие, 1991). Kartleggingen fra 2006 (Jahnsen et al.) viste at det har vært stor økning i elever og alternative tiltak siden Sørлиes kartlegging i 1991. Kartleggingen viser også at elevene som får tilbud blir stadig yngre (Jahnsen et al. 2006).

I Jahnsen et al. (2006) diskuteres en misoppfatning om at de alternative opplæringsarenaene blir brukt som en «dumpingplass» for elever med problematferd og lite skolemotivasjon. Resultatene i studien viser at dette ikke stemmer, og den alternative opplæringsarenaen fungerer som en læringsarena for sosialt og praktisk arbeid (Jahnsen et al., 2006, s. 110). Andre funn gjort om de ansatte ved de alternative opplæringsarenaene viste at over halvparten var lærere, både med og uten spesialpedagogisk bakgrunn. Resultatene viste også at samarbeidet mellom skole og alternativ opplæringsarena manglet struktur, og hadde stort forbedringspotensial (Meld. St. 18. (2010-2011), s. 38). Studien viser imidlertid at de alternative opplæringsarenaene har som hovedfokus å være en sosial læringsarena for barn og unge og skal fungere som «læring for livet». Tradisjonell skolefaglig læring viste seg å komme i andre rekke, og blir beskrevet som tilfeldig. Det er heller et stort fokus på relasjonsbygging og mestringsopplevelser for den enkelte elev (Jahnsen et al., 2006). I Meld. St. 18 understrekes behovet for mer kunnskap om kvaliteten og innholdet på de alternative opplæringsarenaene (Meld. St. 18. (2010-2011), s. 38).

1.4.5 Internasjonal forskning om alternative utdanningsprogrammer

Flere amerikanske studier har undersøkt effekten av alternative opplæringsarenaer for elever med særskilte behov. Cox et al. (1995) har gjennomført en studie på effekten av alternative utdanningsprogrammer for ungdommer i kriminelle miljø. Studien viser til resultater i tidligere forskning, hvor elever presterte bedre på skolen, fikk økt selvtillit, bedre holdninger til skolen, og mindre kriminalitet. Imidlertid viste Cox et al. (1995) at slike alternative utdanningsprogrammer hadde liten samlet effekt på skoleprestasjoner, selvtillit og kriminalitet, og forskningen på området er begrenset og lite målbar (Cox et al., 1995). En annen amerikansk studie omhandler et friluftsliv-program for ungdom i kriminelle miljø kalt *wilderness challenge programs* (Wilson & Lipsey, 2000). Oppholdet på friluftsliv-programmet bestod av fysisk utfordrende aktiviteter i naturen, samt ulike ekspedisjoner og overnattingsturer i skog og mark. Resultatene viste at slike programmer var effektive for å redusere kriminell oppførsel og antisosial atferd, og opplevelsene de fikk gjennom programmet fungerte som en form for terapi (Wilson & Lipsey, 2000).

En studie gjennomført i Nederland ser på *outdoor experiential learning*, oversatt til utendørs opplevelseslæring, som en behandling for ungdom med alvorlige sosiale og psykiske helseproblemer, og som ikke er i jobb eller skole som følge av dette (Schreuder et al., 2014). Opplegget begynte med en to dagers overlevelsesstur, som bestod av en rekke fysiske utfordringer. Etter det startet et halvt års opphold på en gård, hvor ungdommene lærte hva det innebærer å bo og drifte en gård. Gjennom oppholdet på gården fokuseres det på å legge planer for fremtiden og at ungdommene skal fungere bedre i jobb, skole og fritidsaktiviteter i etterkant av oppholdet. Noen av metodene de tar i bruk er personlig refleksjon over egen utvikling, daglig dagbok, opplæring i aggresjonsregulering og sosiale ferdigheter (Schreuder et al., 2014). Ungdommene opplevde oppholdet på gården som noe betydningsfullt, beroligende og strukturerende for livet deres. Resultatene viste også at forholdet med bonden på gården og de andre mentorene var avgjørende for en deres opplevelse. Å arbeide med dyr, praktisk arbeid, den uformelle atmosfæren og følelsen av å være borte fra deres gamle miljø var også positive opplevelser for ungdommene. Resultatene viste at dette programmet, samt andre utradisjonelle utdanningsprogrammer, hjalp elevene med å fullføre skolen og komme inn i arbeidslivet (Schreuder et al., 2014). Studien legger frem at slike behandlingsformer i Nederland blir brukt som et siste alternativ for ungdom med alvorlige psykiske og sosiale problemer. Et slikt behandlingsprogram kan være hensiktsmessig for yngre barn for å forebygge problematferd og sosiale vansker før barnet blir eldre og det er vanskeligere å

påvirke uønsket atferd, mens studien også understreker at det er en mangel på slike tilbud (Schreuder et al., 2014). Warber et al. (2015) har gjennomført en lignende studie i USA. Prosjektet undersøkte om en villmarksleir for ungdommer hadde innvirkning på deres tilknytning til naturen, samt følelse av trivsel, trygghet og velvære. Resultatene viste at ungdommene opplevde mindre stress og negative følelser, men heller økt positivitet og avslapning. Ungdommene opplevde økt kunnskap, praktiske ferdigheter, vilje til å lede, trygghet og tilknytning til naturen (Warber et al., 2015).

2 Problemområde

Basert på gjennomgang av tidligere forskning, har vi oppdaget et gap i forskningen. Det finnes tidligere forskning på alternative opplæringsarenaer i Norge, men hovedsakelig kartlegginger om forekomst og organisering av alternative opplæringstilbud. På den andre siden er det mangelfull forskning på effekten av å ta i bruk friluftsliv i slike alternative opplæringstilbud. Til tross for dette er det ulik internasjonal forskning om bruk av natur og utendørsopplevelser, men målgruppen er en annen enn i grunnskolen. Det er også mangel på ansattes tanker og refleksjoner knyttet til effekten av friluftsliv som verktøy.

På grunnlag av gapet i forskningen er formålet med denne studien å sette søkelys på friluftsliv og natur i alternative opplæringsarenaer for elever som ikke mestrer skolehverdagen. Vi vil undersøke informantenes tanker, synspunkter og narrativ, som legger føringer for hvilken kunnskap vi innhenter. Vi vil la informantene definere hva de legger i begrepene friluftsliv og mestring, som legger grunnlaget for diskusjonen. For å diskutere problemområdet vil vi trekke inn ulik læringsteori og forskning, for å deretter se om vi finner samspill med datamaterialet.

Problemstillingen skal avgrense og definere hva vi ønsker å undersøke, og vi har med det utformet problemstillingen:

Hvilke tanker og erfaringer har ansatte ved alternative opplæringsarenaer om hvordan friluftsliv bidrar til elevers mestring?

For å få innsikt i problemstillingen vil vi vektlegge følgende aspekter:

- På hvilken måte er friluftsliv og naturen en god arena for å skape relasjoner mellom elev og lærer?
- På hvilken måte fungerer bruk av friluftsliv og natur i alternative opplæringsarenaer for elever som ikke mestrer skolehverdagen, ifølge de ansatte?
- Hvilke tanker og erfaringer har de ansatte om de alternative opplæringsarenaenes betydning for elevene?

2.1 Avgrensning av studien

Studien avgrenses ved at informantene jobber på en alternativ opplæringsarena som benytter friluftsliv og natur som læringsarena, og elevene går primært på mellomtrinnet og ungdomskolen. Vi har valgt å sette søkelys på alternative opplæringsarenaer som i stor grad tar i bruk friluftsliv og natur som opplæringsarena, ettersom vi ser på friluftsliv som viktig del av kroppsøvingfaget. Studiens resultater kan ikke generaliseres for alle alternative opplæringsarenaer i landet, men kan legge til grunn for mulige sammenhenger med andre alternative opplæringsarenaer. Elevgruppen vi tar for oss i studien er elever som har krav på spesialundervisning, og som har fått tilbud om å gå på en alternativ opplæringsarena.

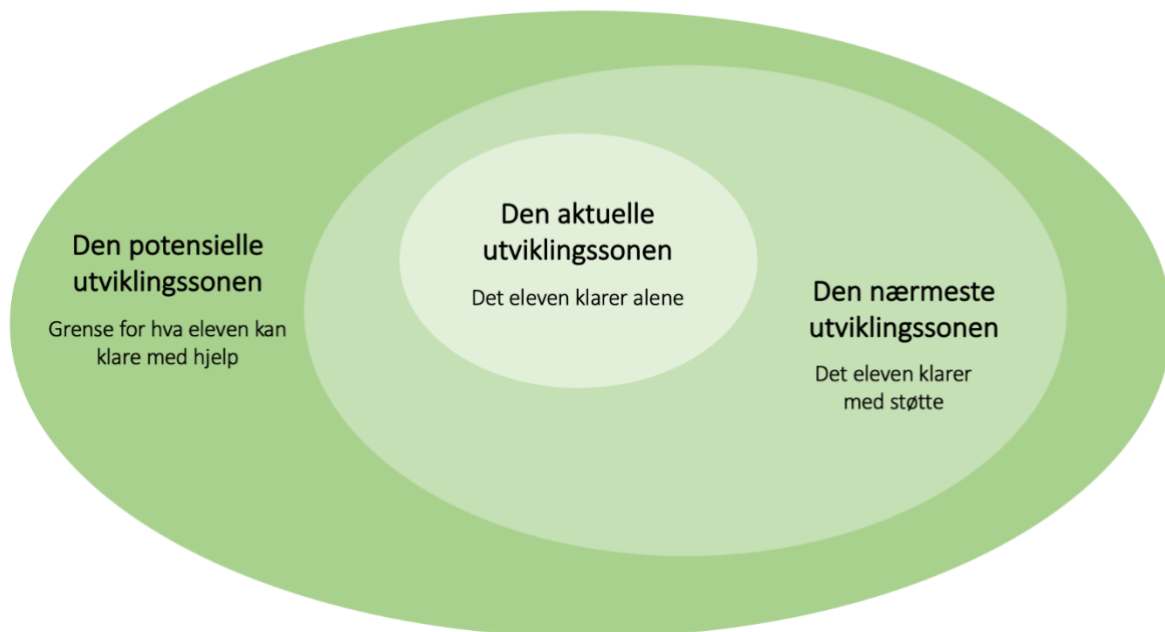
3 Teori

Vi vil nå presentere oppgavens teoretiske rammeverk, som i hovedsak baserer seg på sosiokulturell læringsteori, relasjoner, mestring, samt teori om natur og naturopplevelser. Teorien vil bli knyttet til prosjektets problemområde, og videre danne grunnlag for å kunne vurdere om det er samsvar mellom teori og datamaterialet.

I teorikapittelet forklarer vi Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, som omfatter utvikling i samhandling med andre, med språket som fundament for læring. Videre skal vi se på hvordan læreren kan fungere som støtte for eleven i den nærmeste utviklingssonen, hvilke metoder læreren kan ta i bruk for å være et støttende læringsstillas, og Albert Banduras teori om tro på egen mestring. Avslutningsvis vil vi legge frem naturteori og sammenhengen mellom naturopplevelser og mental helse.

3.1 Læring i sosialt samspill

Lev Vygotsky (1978) mente at læring er avhengig av menneskene som barnet omgås med, og at barnets kunnskap, holdninger, verdier og ideer utvikles i samhandling med andre. Vygotskys teorier danner grunnlaget for den sosiokulturelle læringsteorien, hvor språk og sosial samhandling står sentralt. Vygotsky (1978) mente at språket er nødvendig for å delta i sosiale samspill, og at tenkning utvikles gjennom språklig samhandling. Språket blir med andre ord fundamentet for barnets intellektuelle utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67; Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) hadde en tanke om hvordan man som voksen kan støtte læringsprosessen til barnet. Kjernetanken til Vygotsky var at læring skjer gjennom samhandling og dialog med en som har mer kompetanse enn seg selv, og elevens læring blir lite effektiv hvis han eller hun blir overlatt til å lære alene. Innenfor denne tankegangen snakker vi om ulike utviklingssoner i barnets læring (Figur 1). Det eleven kan her og nå kalles for *den aktuelle utviklingssonen*, og er den sonen der eleven kan løse problemer uten noen form for hjelp, men eleven lærer ikke noe nytt (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 68; Vygotsky, 1978). I forlengelse av dette nivået har eleven et utviklingspotensial som kalles *den nærmeste utviklingssonen*. I denne sonen snakker vi om en veksel mellom det eleven kan lære alene og det eleven trenger hjelp til.



Figur 1 - Den nærmeste utviklingssonen etter Vygotsky (1978)

Lyngsnes og Rismark (2014, s. 68) viser til at i den nærmeste utviklingssonen trenger eleven hjelp fra en person med mer kompetanse enn seg selv, for å kunne løse problemer. Innenfor denne utviklingssonen kan lærer fungere som et *støttende læringsstillas* som hjelper eleven med å modellere, gi positiv forsterkning, gi tilbakemeldinger, gi hint, instruere, stille spørsmål og forklare, fremfor å kun gi eleven svaret på spørsmålet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 70). I en læringssammenheng er stillasbygging den prosessen som foregår når en med mer kompetanse enn den som skal lære, hjelper vedkommende ut over sitt aktuelle utviklingsnivå. Ifølge Tharp og Gallimore (1988) er læreren en sentral aktør i skolen gjennom å utøve stillasbygging. Tharp og Gallimore (1988) trekker frem seks måter å fungere som et læringsstillas på i den nærmeste utviklingssonen; *modellering (1)*, *forsterkning (2)*, *tilbakemelding (3)*, *introduksjon (4)*, *stille spørsmål (5)* og *kognitiv strukturering (6)*. Vi vil nå gå nærmere inn på disse seks metodene:

Den første metoden, modellering (1), er en form for imitasjon eller en forenklet representasjon av en situasjon eller et system, for eksempel ved at lærer fungerer som en modell ved å vise eleven hvordan man gjennomfører en oppgave. Slik imitasjon kan bli oppfattet som en mekanisk etterlikning eller kopiering, men ifølge Vygotsky (1978) er ikke imitasjon mekanisk, men det oppstår en sosial samhandling som gir mulighet for utvikling og læring. Forsterkning (2) innebærer positive eller negative forsterkninger etter noe er blitt

gjennomført. Den positive forsterkningen i opplæringen fungerer som et supplement ved at det brukes for det som allerede er lært, og ikke for ny læring. Ros vil eksempelvis ikke føre til ny kunnskap, men kan fungere for å engasjere og motivere eleven til læring. Å gi tilbakemelding (3) vil si å gi respons på noe eleven har gjort. Tilbakemeldingene kan være i form av kommentar på prøveresultater eller oppgaver, eller at læreren gir en ytring om elevens arbeid. Gjennom introduksjon (4) forklarer læreren eleven hvordan oppgaven skal utføres. Instruksjonen har to formål. Det ene er til hjelp for å regulere oppførsel, og det andre formålet er å hjelpe eleven med å løse oppgaven. Læreren skal hjelpe og assistere eleven og ikke la eleven bli overlatt til seg selv. Å stille spørsmål (5) kan deles inn i assisterende og vurderende spørsmål. Vurderende spørsmål krever et faktasvar, mens et assisterende spørsmål kan åpne dører for refleksjon, kreativitet og problemløsning. På denne måten kan eleven gå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå, og reflektere over ulike løsninger og alternativer. Den siste metoden er kognitiv strukturering (6), hvor læreren fungerer som en assistent gjennom innspill og forklaringer, som skal hjelpe eleven med å strukturere tanker og forståelse (Tharp og Gallimore, 1988).

Flere teoretikere er opptatt av læring i sosial samhandling. Ifølge Lave og Wenger (1991) er aktivitet i et fellesskap kjernen for læring. Læringsprosessen avhenger av deltakerens deltagelse i fellesskapet, i tillegg til at læringen er situasjonsavhengig. Det vil si at læringen endres ut fra deltagelse i sosiale praksiser (Lave & Wenger, 1991). Lyngsnes og Rismark (2014, s. 74) betrakter samspillet i undervisningen som det beste utgangspunkt for læring, ettersom læreren bygger stillas for den enkelte elev eller grupper av elever. Læreren kan også tilrettelegge for at elevene skal fungere som stillas for hverandre. Hovedoppgaven til læreren vil være å legge til rette for elevenes muligheter for utvikling, slik at eleven får ta i bruk sine nærmeste utviklingssoner (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 74). Dette forutsetter at læreren kjenner til elevene sine, og kan velge oppgaver som passer til elevenes nivå. Stillaset som læreren tilbyr eleven skal hjelpe dem videre til å utvikle egen innsikt, være tilgjengelig etter elevens behov, bli brukt til riktig tid, i tillegg til at stillaset må oppleves som trygt. Lyngsnes og Rismark (2014) understreker at det ikke skal innebære risiko for å prøve og feile på ukjente områder, og elevene skal heller ikke være redd for å bli latterliggjort av medelever eller læreren. For at denne typen læring skal fungere, er gode relasjoner en forutsetning. Dette gjelder i hovedsak mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom.

3.2 Gode relasjoner som grunnlag for læring

Vi vil nå gå nærmere inn på viktigheten av en god lærer-elev relasjon, og hvordan lærer kan bygge gode relasjoner. Sett gjennom Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, er relasjoner helt grunnleggende for at elevene skal lære. Vygotsky snakker om læring gjennom sosiale relasjoner, og samspillet mellom lærer og elev er en sentral del av teorien om den nærmeste utviklingssonen og læringsstillas (Vygotsky, 1978).

I arbeid med barn og unge skal den profesjonelle lærer legger til rette for å skape gode relasjoner, og bidra til både faglig og sosial utvikling hos eleven (Linder, 2012, s. 7). Hvis kvaliteten på relasjonen mellom barnet og den voksne ikke er tilstrekkelig vil det ha en negativ påvirkning på elevens læring og utvikling, og det kan oppstå en «knote på tråden» i kommunikasjonen i det relasjonelle forholdet (Linder, 2012, s. 8). Spurkeland og Lysebo (2021) sier at den enkelte lærer må utvikle relasjonskompetansen i møte med elevene, som videre defineres som ferdigheter og egenskaper som etablerer, utvikler og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8). Hattie (2009) viser til at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er den aller viktigste faktoren som påvirker elevenes læring, basert på en studie med over 80 millioner elever over hele verden. Hattie (2009) viser til trygghet og tillitt som to sentrale faktorer i relasjonsbygging mellom lærer og elev. Flere studier viser at en god lærer-elev relasjon kan øke læring, trivsel, redusere mobbing og ensomhet, stimulere læringsmiljøet, hindre frafall og fremme livsmestring og god psykisk helse (Hattie, 2009; Linder, 2012; Spurkeland & Lysebo, 2021).

Professor Karsten Hundeide (2005) har lansert en samspillsguide som en hjelp for den profesjonelle aktøren til å etablere en bedre relasjon med barn, kalt ICDP (International Child Development Program). Programmet skal fremme psykososial omsorgskompetanse hos mennesker som har arbeider med barn (Hundeide, 2005, s. 9). Hundeide mener at den profesjonelle relasjonen foregår i en sosial kontekst, og legger frem tre dialogformer med mål om å bedre samspillet mellom voksen og barn. Den første er *den emosjonelt-ekspressive dialog*, som handler om å dele følelser, handlinger og erfaringer for å skape relasjoner. I en slik følelsesmessig dialog er det viktig å vise at man er glad i barnet og vise omsorg. Den voksne må vise positive følelser, gi ros og anerkjennelse, samt justere dialogen til barnets interesser (Hundeide, 2005, s. 17). Den andre dialogformen er *den meningsskapende og utvidende dialog*, som går ut på å skape en «driv» for læring og nysgjerrighet (Hundeide, 2005, s. 15). En slik dialog avhenger av en engasjert og entusiastisk profesjonell, slik at barnet

oppnår motivasjon og nysgjerrighet for å lære nye ting (Linder, 2012, s. 41). Viktige momenter for en slik dialog er å fortelle barnet historier, forklare og gi mening til noe ukjent, for å utvide barnets kunnskap og forståelse ved å sette ord på tanker og følelser (Hundeide, 2005, s. 16). Den siste dialogformen er *den regulerende og grensesettende dialog*, som handler om å lære barnet strategier innenfor problemløsning, selvkontroll og praktiske handlinger (Hundeide, 2005, s. 16). Sentralt innenfor denne formen for dialog er at den voksne setter grenser for barnet i en vennlig og positiv atmosfære, ved at den voksne er støttende, veiledende og konsekvent (Hundeide, 2005, s.16). Hundeide mener at en relasjon som baserer seg på positiv grensesetting, støtte og veiledning er med på å utvikle selvstendige og reflekterende barn (Hundeide, 2005, s. 16; Linder, 2012, s. 43). Disse tre formene for dialog har som mål å styrke kvaliteten på samspillet og relasjonen mellom den profesjonelle og barnet, eller i dette tilfellet lærer og elev. Å inneha slike kvaliteter i en profesjonell relasjon vil bedre barnets helhetlige utvikling, både sosialt og faglig (Hundeide, 2005, s. 15). Pianta et al. (2012) støtter opp mot Hundeide (2005) sin teori om dialog og relasjon mellom barn og voksen. Pianta et al. (2012) viser til at emosjonell støtte og et positivt klima er sentralt for interaksjonen mellom pedagog og elev. I likhet til Hundeide (2005) viser Pianta et.al (2012) at man som lærer må være vennlig og engasjert i positive samtaler med barnet, gi støttende tilbakemeldinger og kunne tilpasse og støtte elevene i utfordringer, både faglig og sosialt (Pianta et al., 2012; Roland, 2016).

3.3 Mestring

Vi vil nå presentere Bandura sin sosialkognitive teori om mestring og modell-læring, sett opp mot Deweys teori om å lære av egne erfaringer.

Albert Bandura (1997) er sett på som grunnleggeren av sosialkognitiv teori om læring og mestring. Innenfor Banduras teori finner vi begrepet *self-efficacy*, oversatt på norsk til *mestringsforventning*, som handler om tiltro til egne ferdigheter og kunnskap i møte med bestemte oppgaver eller handlinger i ulike situasjoner (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 117). Bandura beskriver at mestringsforventninger ikke handler om hvilke ferdigheter eleven har, men troen på om han eller hun skal kunne klare en oppgave. Hvis personen har en tanke om å få det til, vil innsatsen være større enn om en tenker «dette klarer jeg ikke». Konkret kan vi si det handler om positive og negative tanker om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021), og det er derfor egen selvoppfattelse står i sentrum (Bandura, 1997).

Tro på egen mestringsevne er situasjonsbetinget og kan påvirkes av ulike faktorer, som for eksempel tidligere erfaringer, tanker og følelser knyttet til en oppgave, samt omgivelsene og miljøet rundt (Bandura, 1997; Raaheim, 2022, s. 158). Har eleven tidligere erfaringer med å lykkes, vil dette øke egen mestringstro. Oppmuntring, støtte og ros fra omgivelsene rundt individet vil kunne bidra til positive mestringsforventninger og evne til å fullføre en oppgave (Bandura, 1997; Raaheim, 2022, s. 158). Ifølge Bandura (1997) kan barn også lære gjennom å observere eller kopiere voksne modeller, også kalt *modell-læring*. Barnet kan da ta i bruk tilegnet kunnskap og erfaringer fra å observere troverdige modeller, som vil gi barnet større tro på egen mestring (Bandura, 1997; Raaheim, 2022, s. 155). Bandura (1997) legger vekt på viktigheten av å ha positive og realistiske forventninger i forhold til egen mestring og resultat. I følge Raaheim (2022) er å legge til rette for mestringsopplevelser noe av det viktigste en lærer gjør for sine elever, samt å gi støtte og oppmuntring underveis. Å oppleve gode og positive mestringsopplevelser kan gi eleven motivasjon til å begi seg ut på nye utfordringer, og sette realistiske mål for egen mestring og suksess (Raaheim, 2022, s. 164).

I motsetning til Bandura sin teori om modell-læring, baserer John Dewey sin teori på at barnet lærer av sine egne erfaringer og refleksjoner, og er aktiv i egen læringsprosess (1997, s. 44). Ifølge Dewey (1997) er læringen en eksperimentell prosess, der eleven lærer av egen praksis og erfaringer. Erfaringene er ifølge Dewey med på å utvikle forståelse for situasjoner og opplevelser. Det mest kjente uttrykket til Dewey er «learning by doing», der han peker på læring gjennom erfaringen som du har opparbeidet deg ved å prøve og feile (Dewey, 1997, s. 44).

3.4 Naturteori

Ettersom vår studie i hovedsak handler om bruk av friluftsliv i en alternativ opplæringsarena, vil vi nå presentere teori knyttet til natur og naturopplevelser. Vi vil legge frem *Attention restoration theory* (Kaplan & Kaplan, 1989), sett opp mot Hågvar og Støens (1996) beskrivelser av naturopplevelser og menneskers behov for naturkontakt i boken *Grønn velferd*, som viser til forskning på sammenhengen mellom naturopplevelser og mental helse.

Stephen og Rachel Kaplan har utviklet en teori om hvordan naturen påvirker mennesket, og baserer seg på over 20 år med forskning (Kaplan & Kaplan, 1989; Kaplan, 1995). Teorien heter *Attention restoration theory* (ART) og handler om hvordan bruk av naturrommet kan

virke positivt på menneskets helse og sinn, og bidra til bedre konsentrasjon og oppmerksomhet. Kaplan og Kaplan skiller mellom to typer oppmerksomhet; rettet og spontan oppmerksomhet (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 179). Under rettet oppmerksomhet er mennesket fullt fokusert på en oppgave, som for eksempel å lese eller gjøre oppgaver i matematikk. Dette krever mye konstanthet og energi, og denne formen for oppmerksomhet må derfor restitueres. På den andre siden har vi spontan oppmerksomhet, som er mindre utmattende og kan gi påfyll av energi og en følelse av å «koble helt av». Dette skjer når mennesker oppdager noe interessant som fanger oppmerksomheten vår (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 180). Kaplans teori baserer seg på disse to formene for oppmerksomhet, og hvordan naturen kan brukes som et skifte i oppmerksomhet og redusere tap av energi og konsentrasjon. Kaplan viser til fire faktorer som er med på å skape et slikt miljø; *being away, fascination, extent* og *action and compatibility* (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 183-185). I denne oppgaven har vi valgt å oversette dette til; *avstand til hverdagen, fascinasjon, naturens omfang* og *kompatibilitet*. Disse fire faktorene vil nå bli presentert, og sett i sammenheng med Hågvar og Støens (1996) forklaringer av naturopplevelser.

3.4.1 *Avstand til hverdagen*

Omgivelser i naturen er ofte foretrukket for å «komme seg vekk», og som et skifte i miljøet man ferdes i hverdagen, for eksempel ved kysten, skog, fjell og innsjøer. Naturen kan derfor være en måte å trekke seg vekk fra livets daglige gjøremål, tanker og bekymringer. Mange mennesker bor i urbane miljø, og har ikke mulighet til å dra til slike steder, men følelsen av å «komme seg vekk» kan likevel nås gjennom enkle og mer tilegnelige naturopplevelser (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 183). Hågvar og Støen (1996) skriver også om at naturen kan gi mennesker en opplevelse av stillhet og frihet, gjennom å få en avstand fra hverdagens plikter, ansvar og stress ved å legge vekk mobiltelefonen og «koble av». Denne følelsen av stillhet, frihet og færre distraksjoner skaper en god ramme for mental oppbygging i den form at mennesker finner glede og verdi av å nyte egen tid og være utendørs (Hågvar & Støen, 1996, s. 17).

3.4.2 Fasinasjon

Naturen består av en rekke fasinerende opplevelser og omgivelser som kan fange menneskets oppmerksomhet, både rent fysisk og mentalt. Eksempler på hva Kaplan definerer som «myke fasinasjoner» er skyer, solnedganger, snø og blader som faller fra trærne (Kaplan, 1995, s. 174). Å rette oppmerksomheten mot slike fenomen er uanstrengt og enkelt, og skaper mulighet for å tenke på noe annet. Denne typen fasinasjon kan være altoppslukende, og gjøre det utfordrende å fokusere på andre ting (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 184). Hågvar og Støen (1996, s. 21) skriver om at mennesker ofte fasineres av det mangfoldige plante- og dyrelivet som finnes ute i naturen, samt hvordan naturen forandres i takt med de ulike årstidene. Mennesker fasineres også av naturens skjønnhet og estetikk gjennom majestetiske fjell, store fossefall eller vakre solnedganger (Hågvar & Støen, 1996, s. 21). For mange kan utsikten på toppen av fjellet være motivasjonen for å bevege seg ute i naturen, eller en opplevelse av vær og naturkreftene kan virke fasinerende når en ferdes ute, som for eksempel regnbuer, tordenvær eller sterke vindkast (Hågvar & Støen, 1996, s. 24). Estetiske naturopplevelser kan gi mennesker en følelse av verdi og mening, som igjen kan ha en positiv innvirkning på trivsel og vår mentale helse (Hågvar & Støen, 1996, s. 21).

3.4.3 Naturens omfang

Det finnes ingen god direkte oversettelse av Kaplans begrep *extent*, men vi bruker *naturens omfang* som begrep. Naturens store omfang blir tydeliggjort når en ferdes i villmarken. Omfanget betyr ikke nødvendigvis den fysiske størrelsen på naturrommet, men følelsen av at naturen er noe større enn seg selv. For eksempel å besøke historiske landemerker kan mennesker føle en tilknytning til fortiden og at miljøet man ferdes i er en del av noe større (Kaplan, 1995, s. 174). Det er mye å oppleve, se og tenke på når man ferdes i naturen, og dette opptar en stor del av det tilgjengelige rommet i hodet. Naturen er full av stimuli og gir opplevelsen av å være i «en annen verden». På denne måten kan naturen derfor være et terapeutisk rom, og gi en følelse av helhet (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 184). Opphold i naturen kan være mentalt oppbyggende, ved at aktivitet utendørs kan gi en følelse av overskudd og ny energi (Hågvar & Støen, 1996, s. 15). Natur og friluftsliv kan være en arena for fysiske utfordringer, ved for eksempel å bestige høye fjelltopper eller gå lange og krevende turer til fots, på sykkel eller ski (Hågvar & Støen, 1996, s. 15).

3.4.4 Kompatibilitet – å være en del av naturen

Kompatibilitet handler om at formål, forutsetninger og miljøet rundt mennesket må samsvare. For at miljøet skal være kompatibelt må det være lite anstrengende, naturlig og behagelig slik at man kan oppnå spontan oppmerksomhet som kan gi påfyll av energi. Kaplan skriver at kompatibilitet resonerer sammen med menneskets natur. Det ligger mer naturlig for mennesker å være ute i friluft, og å være ute i naturen krever mindre innsats enn å fungere i mer siviliserte settinger (Kaplan & Kaplan, 1989). Historisk sett har mennesket måtte lære seg kunnskap for å overleve i naturen gjennom å jakte etter mat, forlytte seg fra A til B, høste mat, ta hensyn til dyr og overlevelsesferdigheter som å tenne bål og førstehjelp. Mennesker oppsøker ofte naturområder med disse mønstrene i bakhodet, for å deretter øke kompatibiliteten mellom mennesket og naturen (Kaplan & Kaplan, 1989). Hågvar og Støen (1996) skriver også om dette, og nevner at å ferdes ute i naturen kan gi mennesker en større forståelse og nærhet til andre arter og livsformer, samt gi en historisk opplevelse og kontakt med fortiden (Hågvar & Støen, 1996, s. 24). Å se ville dyr i sitt naturlige habitat eller høste bær og sopp i skogen kan være en påminnelse på hvordan våre forfedre levde (Hågvar & Støen, 1996, s. 21). Naturopplevelser kan være en påminnelse på vårt eget opphav, som for eksempel å gå igjennom en skog med store, gamle trær fra flere hundre år tilbake. Dette kan gi mennesker en påminnelse om eget livsløp og hvor kort livet er, sammenlignet med naturens lange kretsløp (Hågvar & Støen, 1996, s. 21).

3.4.5 Oppsummering av naturteori

Oppsummert viser Hågvar og Støen (1996) at å ferdes ute i naturen gir en rekke ulike positive opplevelser, som gir mennesket en følelse av tilknytning, nytte og verdi i naturen, Naturopplevelser kan virke mentalt oppbyggende ved at det gir en avstand til hverdagens stress og rutiner, og kan videre gi overskudd, livsvilje og indre ro (Hågvar & Støen, 1996, s. 26). Hågvar og Støen mener mennesket kan oppnå en form for mental gjenskapelse, eller rekreasjon, ved opphold og positive opplevelser i naturen (Hågvar & Støen, 1996, s. 17). Kaplan og Kaplan (1989) skriver at et nærliggende og tilgjengelig naturmiljø kan gi en mulighet til mennesker som søker et pusterom. For at naturen skal være avslappende og ikke anstrengende, må den være tilgjengelig og nærliggende, hvis ikke kan man risikere at naturopplevelsen *tar* mer energi enn det *gir* (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 174).

Imidlertid har flere forskere rettet et kritisk blikk mot Kaplans teori, og stiller spørsmål til teoriens innhold (Neilson et al., 2019; Joye & Dewitte, 2018). Forskerne er enige om at enkelte av de teoretiske ideene i Kaplans teori er for vage. Et eksempel som blir trukket frem er «myke fasinasjoner», som kan være vanskelige å definere og vurdere i hvilken grad slike naturopplevelser fanger menneskets oppmerksomhet. Det er også diskutert om studien innehar tilstrekkelig empiri, for eksempel innenfor temaet om naturen har en helbredende og terapeutisk effekt (Neilson et al., 2019; Joye & Dewitte, 2018).

4 Metode

I metodekapittelet skal vi skissere hvilke valg vi har foretatt oss for å besvare forskningsspørsmålet. Gjennom studiens forskningsdesign vil vi legge frem hvorfor vi har tatt i bruk intervju som kvalitativ metode, og utvalg av informanter. Videre vil vi legge frem hvordan vi innhentet datamaterialet, og hvordan vi har valgt å analysere data ved bruk av tematisk analyse. Avslutningsvis vil vi gjennomgå etiske betraktninger og refleksivitet.

4.1 Forskningsdesign

I starten av forskningsprosessen brukte vi mye tid på å finne forskning som allerede er utført innenfor friluftsliv og alternative opplæringsarenaer, noe som viste seg å være mangelfullt. For å få innsikt i temaet, ønsket vi å snakke med lærere som arbeider på ulike alternative opplæringsarenaer, som tar i bruk natur og friluftsliv som et verktøy i undervisningen. Vi måtte da undersøke hvordan forskningsdesign som var best egnet til en slik studie. Når en planlegger og skisserer hvordan prosjektet skal gjennomføres, kaller vi det for *design*, og det er viktig å tenke nøye gjennom hvilket forskningsdesign en velger å ta i bruk, for å best mulig kunne svare på forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 50). Det første vi startet med var å utarbeide en problemstilling, og lage en projektskisse om hvordan vi ønsket å utføre forskningsprosjektet. I planleggingen var det viktig å tenke over ulike elementer som er med på å forme studien, som blant annet utvalg av deltakere, gjennomføring av datainnsamling, analysemetoder, samt fremlegging av resultater. En må tenke gjennom *hva* som skal undersøkes, *hvem* som egner seg til å være deltaker, *hvor* undersøkelsen finner sted og *hvordan* den skal gjennomføres (Thagaard, 2018, s. 50).

4.1.1 Kvalitativ metode

Vi har valgt å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode fordi vi ønsket å få frem tanker og erfaringer til ansatte ved ulike alternative opplæringsarenaer. Mye av tidligere forskning gjort på alternative opplæringsarenaer er kvantitative (Jahnsen et al., 2006; Jahnsen et al., 2011; Sørli, 1991), og vi ønsket derfor å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode for å få frem de ansattes stemme. Ifølge Jacobsen (2005, s. 142) bør det benyttes kvalitativ metode hvis forskeren har ønske om å innhente mye informasjon ved få enheter, eller for å finne ut hva et

fenomen består av. Det er også viktig å være klar over at kvalitativ forskning er tidkrevende, ettersom mye av arbeidet er selvprodusert ute i feltet, og ambisjonene bør være overkommelig for å komme i mål (Krumsvik, 2019, s. 73). Dette var noe vi var tok til betraktning, og som påvirket omfanget av datainnsamlingen. Kvalitativ metode gir oss mulighet til å få en dypere forståelse av menneskers opplevelser, synspunkter, verdier og holdninger (Thagaard, 2018, s. 11). Det finnes ulike kvalitative metoder, som blant annet intervju og observasjon, og hovedformålet for forskeren i kvalitative studier er å forsøke å forstå hvordan individet tolker verden (Krumsvik, 2019, s. 28). Etter å ha undersøkt ulike metoder, fant vi ut at intervju var mest hensiktsmessig for å kunne besvare forskningsspørsmålet vårt, og som vi videre vil gå nærmere inn på.

4.1.2 Intervju som metode

Metoden vi tok i bruk for å innsamle datamaterialet var intervju, og er den metoden som blir hyppigst anvendt i kvalitative studier. Intervju bidrar til å få et særlig godt innblikk i personlige erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89), og det var nettopp dette som førte til at vi valgte denne metoden. Intervju er også med på å skape en sosial interaksjon (Thagaard, 2018, s. 89), som igjen kan ha betydning for hvilke svar en får. Et eksempel på dette var at flere av informantene viste tydelig følelser, og fortalte historier av stor betydning for dem. Det er ikke sikkert denne reaksjonen eller historien ville blitt fortalt om informantene ikke følte de ble møtt på riktig måte.

Intervju kan foregå på flere ulike måter, enten strukturert intervju, semistrukturert intervju eller åpne intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103-121). Et strukturert intervju følger et fast format og spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120), men metoden vi tok i bruk var semistrukturert intervju, ettersom det gir oss som forskere mer fleksibilitet til å følge opp på interessante temaer, komme med oppfølgingsspørsmål og bevege oss fritt rundt i intervjuguiden. Semistrukturert intervju er den mest brukte formen for intervju, og gir informanten mulighet til å uttrykke seg på en mer naturlig måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Denne formen for intervju gir forskeren mer informasjon om informantens verdier, holdninger og forståelse av verden, enn en mer strukturert intervjumetode. Nærmere beskrivelser av hvordan vi forberedte datainnsamlingen, utarbeidet intervjuguide og gjennomførte intervjuene vil bli lagt frem senere i kapittel 4.3 *Innsamling av datamateriale*.

4.1.3 Narrativ studie

Vi har valgt å bruke en *narrativ studie*, fordi det er en form for forskning som setter søkelys på å forstå menneskers livserfaringer og livshistorier gjennom deres egne fortellinger og fortolkninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 119). Narrativ forskning er en kvalitativ tilnærming til forskning som prøver å forstå den menneskelige opplevelsen på en subjektiv og dybdeorientert måte, for å få frem nyanser og variasjoner. Ifølge Riessman (2008) er narrative studier deling av en livshistorie, som gjenforteller levd liv. Vi ønsket å høre om deltakernes tanker, opplevelser og historier som de har opparbeidet seg etter å ha jobbet på en alternativ opplæringsarena. Videre ønsket vi å få en dypere forståelse for hvilke erfaringer de har ved å bruke friluftsliv og natur som et verktøy i alternative opplæringsarenaer, og hva det har å si for elevenes mestring og sosiale kompetanseutvikling.

4.2 Utvalg

I utvalgsprosessen var vi strategiske ved utvelgelse av informanter, ved at deltagerne representerer egenskaper som er relevant for vår problemstilling, og at deltakerne er tilgjengelige for oss som forskere. Dette betegnes som et *strategisk utvalg* (Thagaard, 2018, s. 56). Ved kvalitativ forskning med få deltagere er det viktig å være nøye på hvem som er informanter, og at utvalget er hensiktsmessig for problemstillingen. Det er også viktig å være klar over at deltagere som er tilgjengelig for forskning, representerer personer som ikke har noe imot at det de gjør blir studert, eller at deltagerne er fortrolig med forskningen (Thagaard, 2018, s. 57). Vi erfarte at våre informanter var svært interessert innenfor teamet vi undersøkte, og uttrykte at de syntes det var spennende å delta i prosjektet.

I første omgang ble det gjennomført tre intervju av lærere som arbeider på hver sin alternative opplæringsarena. Det var krevende å finne informanter, men etter gjennomføring av de første tre intervjuene fikk vi mer kunnskap om hvilke informanter vi ønsket å ha med i studien, og klarte å finne to deltagere til. Vi endte til slutt opp med fem informanter til studien, og etter fem intervjuer opplevde vi at datamaterialet hadde nådd sitt *metningspunkt*, slik at vi kunne sette i gang med analyseprosessen. Vi tok avgjørelsen om at det ikke var nødvendig med flere informanter, ettersom vi kom frem til at studie av flere deltagere ikke hadde gitt ytterligere forståelse av de fenomenene vi undersøker (Thagaard, 2018, s. 59). Analyse av denne type datamateriale er også tid- og ressurskrevende, og er en faktor for begrensning av utvalget.

4.2.1 Rekruttering av informanter

Ved rekruttering av informanter hadde vi flere kriterier som måtte være oppfylt. Inklusjonskriteriene var blant annet at informantene måtte være lærere eller ha jobbet som lærer. Informanten måtte jobbe ved en alternativ opplæringsarena for elever med utfordringer i skolehverdagen, og som i stor grad benyttet natur og friluftsliv som en ressurs i læringsprosessen. Den alternative opplæringsarenaen måtte også ha et samarbeid med skolen. Med disse spesifikke kriteriene var det vanskelig å finne informanter, og det var en tidkrevende prosess. En kvalitativ studie er ofte personlig og til dels nærgående, noe som gjør det utfordrende å finne informanter som sier seg villig til å være med i slike undersøkelser (Thagaard, 2018, s. 56). Likevel var vi heldige ved at de fleste av de kontaktet var veldig samarbeidsvillige, og utrykte at prosjektet hørtes spennende ut og ønsket derfor å stille til intervju. Vi baserte rekrutteringen av deltakere på selvseleksjon, noe vi kan betegne som *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2018, s. 56). En potensiell deltaker ble valgt bort, ettersom den alternative opplæringsarenaen ikke oppfylte inklusjonskriteriene ved at de ikke hadde noen form for samarbeid med skolen.

4.2.2 Oversikt over informanter

I tabellen under er en oversikt over de fem informantene vi har intervjuet. Vi har valgt å ta med hvor i landet den alternative opplæringsarenaen er lokalisert, varighet på tilbud og hvordan den alternative opplæringsarenaen er organisert, antall elever, hvilken utdanning og arbeidserfaring informantene har, og til slutt har vi ramset opp en del av de aktivitetene og resursene som er på de ulike alternative opplæringsarenaene.

4.2.3 Tabell – oversikt over informanter

	«Gro»	«Bjørnar»	«Tor»	«Stig»	«Roger»
Fiktivt navn på skole	«Glittertind»	«Besseggen»	«Trolltunga»	«Snøhetta»	«Ryten»
Lokasjon	Østlandet	Vestlandet	Vestlandet	Østlandet	Nord-Norge
Varighet på tilbud	Endagstilbud	Endagstilbud	Endagstilbud	Tilbud 1-2 dager i uken	Ettårstilbud
Antall elever	8 elever hver dag	3-4 elever hver dag	5 elever hver dag	2-3 elever hver dag	6 elever
Arbeids-erfaring	- 17 år på Glittertind	- 12 år på Besseggen - Erfaring med kroppsøving - Trenerkurs	- 14 år på Trolltunga - Jobbet 18 år i grunnskolen - Erfaring med kroppsøving	- 6 år på Snøhetta - Jobbet 25 år i grunnskolen	- 4 år på Ryten - Jobbet 16 år i grunnskolen
Utdanning	- Mellomfag i friluftsliv - PPU	- Pedagogikk - Faglærer i idrett	- Master i spes.ped. - Faglærer i naturfag	- Utdannet lærer - Faglærer i musikk	- Utdannet lærer - Master i idrett (friluftsliv og folkehelse)
Aktiviteter	- Kajakk og kano - Fiske og hummerfiske - Båt - Orientering - Sykling - Fridykking - Vedhogst - Håndverk	- Fiske og hummerfiske - Trekke garn - Båt - Akvarium - Grill og mat	- Fiske - Båt - Akvarium - Skogbruk - Sykkel - Ski - Svømming og vannsport - Bowling - Curling - Klatring - Trafikalt grunnkurs	- Tømmerhogst - Sykkel - Hinderløype - Førstehjelp - Kart og kompass - Orientering - Skøyter - Mat på bål	- Kajakk og kano - Båt - Orientering og stolpejakt - Jakt - Sykkel - Svømming og snorking - Ski og slalåm - Klatring - SUP-brett - Ballsport - Mat på bål og stormkjøkken - Høsting av mat

Figur 2 - Oversikt over informanter

4.3 Innsamling av datamateriale

Vi vil i dette kapittelet legge frem hvordan vi tok i bruk intervju som metode for innsamling av datamaterialet og hvilke forberedelser som krevdes for å gjennomføre intervjuene. Vi vil videre legge frem hvordan vi gjennomførte intervjuene, samt hvordan vi oppbevarte og transkriberte datamaterialet i etterkant.

4.3.1 Forberedelse og utarbeiding av intervjuguide

Før gjennomføring av intervju, ble det utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 3). Ved utvikling av intervjuguide, måtte vi tenke over sentrale aspekter for at spørsmålene skulle representere de viktigste temaene i undersøkelsen. Det er utslagsgivende å oppnå en balanse mellom å ta opp alle temaene i intervjuet og å gå i dybden på hvert enkelt tema (Thagaard, 2018, s. 96). For å få informantene til å gi mer detaljer om sine erfaringer, hadde vi et eget ark med ulike oppfølgingsspørsmål, som for eksempel; «Kan du gi meg et eksempel på dette?», «Hva mener du med det?», «Hva følte du da?», og «Det var interessant, kan du fortelle litt mer om det?». I tillegg hadde vi lagd oppfølgingsspørsmål til spesifikke spørsmål på forhånd, i tilfelle informanten ikke svarte utfyllende nok. Oppfølgingsspørsmål kan hjelpe til med å få informanten til å beskrive hendelser og opplevelser, og man kan oppfordre informanten til å dele spesielle episoder som gir et eksempel på temaene som blir diskutert i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 96).

Intervjuguiden baserer seg på konkrete tema og intervju spørsmål, og det var intervjuguiden vi tok utgangspunkt i under det semistrukturerte intervjuet. Det vi opplevde med en slik intervjuguide var at vi kunne endre på rekkefølgen på hvilke spørsmål som skulle stilles, slik at vi fikk mer flyt i intervjuet. Vi opplevde at informantene svarte på flere av spørsmålene i ett svar, og det ble da mer naturlig å følge opp på det informantene hadde snakket om. I intervjuguiden vår har vi satt søkelys på at spørsmålene skal være åpne og ikke lukkede, og vi prøvde å unngå spørsmål som ga korte og lite utfyllende svar, ettersom vi ønsket en dypere forståelse av informantenes utsagn. Det er blitt benyttet spørreord som *hva*, *hvordan*, *hvorfor*, *hvilke*, og det er spesielt ordet «hva» som hjelper til med å få spørsmålene til å bli reflekssive og ikke deskriptive.

Før gjennomføringen av intervjuene og under planleggelse av intervjuguiden måtte tenke om spørsmålene var relevante for forskningsspørsmålet. Vi ser i ettertid av intervjuene at vi kanskje har litt for mange spørsmål, og noen spørsmål kan minne om hverandre. Det er også viktig å planlegge intervjuet i lys av forskningsdesignet, noe vi tenkte nøye gjennom ved planlegging (Krumsvik, 2019, s. 167). Vi tenkte også gjennom hvilken teori vi mulig ville kunne ta i bruk, som var med på å forme intervjuguiden. Under utvikling av intervjuguiden gjennomførte vi to *pilotintervju*, i tillegg til at vi intervjuet hverandre. Pilotintervjuet ga en pekepinn på hvor lenge intervjuet kom til å vare, og det ble lettere å fjerne eller endre spørsmål i intervjuguiden. Pilotintervjuet foregikk på samme måte som de andre intervjuene, men dette var med personer vi kjente på forhånd. Vi fikk deltakerne av pilotintervjuet til å gi oss tilbakemeldinger på intervjuet, slik at vi også kunne bli mer bevisst på oss selv som intervjuer. Tilbakemeldinger vi fikk var måten spørsmålene ble stilt på, tempo i intervjuet, og lignende. Ifølge Krumsvik (2019, s. 167) vil valg av ord og uttrykk ha en betydelig rolle for følelsen av at intervjuet føles komfortabelt og naturlig.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Vi vil nå legge frem hvordan vi gjennomførte de fem intervjuene, og erfaringer vi gjorde oss underveis og i etterkant av datainnsamlingen. Etersom vi er to forskere, valgte vi å ha ulike roller i intervjuet. Forsker 1 startet intervjuet og tok hovedansvaret med å følge intervjuguiden, mens forsker 2 skrev notater og stilte spørsmål som hun opplevde informanten ikke hadde svart tydelig nok på til slutt. Vi erfarte at denne metoden fungerte godt for å sikre at vi fikk svar på de viktigste momentene fra intervjuguiden.

Gjennomføring av intervjuene ble gjort over tre måneder fra november til januar. Før jul kom vi i kontakt med tre informanter, men etter å ha gjennomført intervjuene fikk vi mer forståelse for tema, og vi fant to nye informanter over nyttår. Vi ønsket å intervju alternative opplæringsarenaer med ulik geografisk beliggenhet i Norge. På grunn av dette ble fire av fem intervju gjennomført digitalt via Zoom, ettersom vi ikke hadde tid og mulighet til å reise rundt til alle informantene. Johannessen et al. (2021, s. 120) skriver at en stor fordel av å gjennomføre kvalitative intervjuer over internett er at man har mulighet til å nå et større kulturelt og geografisk område. Å gjennomføre intervju på denne måten har blitt mer vanlig de siste årene, men Postholm og Jacobsen (2018, s. 120-126) skriver at intervju ansikt til ansikt ofte fungerer best. Dette fikk vi selv erfare, hvor vi i etterkant av datainnsamlingen

konkluderte med at det ene fysiske intervjuet fungerte best. Det var lettere å skape en god atmosfære og komme med naturlige oppfølgingsspørsmål når vi kunne se responsen til vedkommende, enn når vi intervjuet på Zoom.

I forkant av intervjuet er det mange momenter som er viktige å huske på. Krumsvik (2019, s. 170) framhever viktigheten av at informanten får en kontekst og nødvendig informasjon før intervjuet. Vi hadde i forkant laget et informasjonsskriv som er blitt sendt til informanten med en beskrivelse av prosjektet og det aktuelle forskningsspørsmålet. Vi hadde også en kort briefing før intervjuene hvor vi fortalte kort om prosjektet, valg av tema basert på egne interesser, samt en påminnelse om taushetsplikt og personvern. Vi merket at dette skapte en trygg og god atmosfære, både for forsker og informant. Kvale og Brinkmann (2015) nevner ti kriterium for heving av kvaliteten på selve intervjuet, og dette er at intervjueren er kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, sensitiv, åpen, styrende, kritisk, tolkende og erindrende. Dette er særlige viktige egenskaper i en kvalitativ intervjustudie ettersom det er forskeren som er det primære instrumentet, og er avgjørende for kvaliteten på intervjuet (Krumsvik, 2019, s. 170). Dette var noe vi tenkte nøye gjennom før gjennomføring av intervjuene. Spesielt i forkant av de digitale intervjuene var vi oppmerksomme på å sjekke digitalt utstyr, internettilkobling, lyd og lys, samt at vi satt i rolige omgivelser uten støy og forstyrrelser for å sikre kvalitet på intervjuet. Et av intervjuene måtte gjennomføres over telefon på grunn av tekniske problemer, men de resterende intervjuene var en suksess. Vi erfarte at en utfordring med digitalt intervju var å bryte inn og stille oppfølgingsspørsmål når informanten kom inn på temaer som ikke var like relevant for forskningsspørsmålet vårt, og at dette var enklere å håndtere i det fysiske intervjuet ansikt til ansikt.

4.3.3 Lydopptak og transkribering av intervju

Vi valgte å ta lydopptak av alle intervjuene. Lydopptak er den vanligste metoden for å dokumentere intervjuer, men også videopptak, notatskriving og hukommelse er mulige metoder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Lyden ble tatt opp på en lydopptaker vi lånte fra HVL sitt læringslaboratorium. Å ta i bruk en lydopptaker ga oss som intervjuere mulighet til å fokusere på situasjonen direkte, og alt av ord og innhold ble registrert korrekt. Når intervjuet var gjennomført ble lydfilene lastet opp på en kryptert minnepenn, og filen ble slettet fra lydopptakeren umiddelbart.

Kort tid etter intervjuene var gjennomført transkriberte vi intervjuene. Ordet *transkribere* betyr å skifte fra en form til en annen, og denne prosessen er transformasjonen fra en muntlig samtale til en skriftlig tekst, som senere anvendes til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). En utfordring vi møtte på i transkriberingsprosessen var å skille mellom talespråk og skriftspråk, eller muntlig språk. En fysisk samtale mellom mennesker som skjer i sosialt samspill vil være preget av avbrytelser, tempo, stemmeleie, ironi, ansiktsuttrykk og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når vi skulle transkribere lydopptak fra intervjuene erfarte vi at disse faktorene gikk tapt, og det var utfordrende å gjengi muntlig språk, for eksempel ironi og verbalt språk. Transkripsjonen blir derfor svekket, ettersom en intervjusituasjon blir omgjort til skriftlig form, og mangler elementene fra den fysiske samtalen. For å ivareta informantenes anonymitet valgte vi også å skrive om dialekt-ord og uttrykk til bokmål, samt endre stedsnavn og navn på elever eller kollegaer som ble nevnt.

Da vi skulle sette i gang med transkriberingen måtte vi vurdere hvilken type transkripsjon vi skulle gå for. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det ikke finnes en *korrekt* transkripsjon, ettersom det er utfordrende å gå fra muntlig til skriftlig språk. Hvordan man velger å transkribere datamaterialet avhenger av hva som er hensiktsmessig i forhold til forskningsspørsmålet som skal besvares (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Etter transkripsjon av de to første intervjuene oppdaget vi at det ikke var nødvendig å skrive alle fyllord for å besvare vår problemstilling, ettersom vi kun var ute etter informantenes tanker og erfaringer. Vi valgte derfor å gå over til *sammenfattende transkripsjon*. Det vil si at vi valgte å ikke transkribere gjentakende ord, og fjernet fyllord som «så», «ikke sant», «mmm», «ja», «nei», «hmm», og så videre. Begrunnelsen for dette valget var at det var en mer effektiv metode for å håndtere store mengder datamateriale (Braun & Clarke, 2019).

4.4 Analyse

Etter intervjuene var gjennomført og transkribert ble neste steg å analysere datamaterialet. Det finnes ulike metoder for å analysere datamateriale, og hvilken metode som tas i bruk avhenger av formålet med forskningsprosjektet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 215) skriver om *1000-siderspørsmålet*, som brukes til å beskrive tiden etter intervjuene er gjennomført og man sitter igjen med, noe som kan *føles* som 1000 sider med intervjutranskripsjoner. Vi var forberedt på at dette var en omfattende del av forskningsprosjektet, så vi brukte mye tid på å kvalitetssikre og planlegge etterarbeidet av datamaterialet. Vi valgte analysemetode av datamaterialet i god

tid før intervjuene ble gjennomført, for å lettere kunne sette i gang med analysen mens datamaterialet fortatt var friskt i minnet.

4.4.1 Tematisk analyse

Vi valgte å ta i bruk tematisk analyse som metode for å analysere det innsamlede datamaterialet. Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) har utviklet en metode for kvalitativ dataanalyse. Analysen består av seks faser som omhandler å identifisere tema og mønster i datamaterialet, se sammenhenger og kategorisere resultatene, for videre å kunne plukke ut relevant informasjon for å besvare problemstillingen. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) har med bakgrunn i Braun og Clarke (2006) utviklet en forenklet og justert versjon av tematisk analyse. Denne versjonen består av fire ulike faser; *forberedelse, koding, kategorisering og rapportering*, som skal sikre en grundig og systematisk analyseprosess som hjelp til å besvare forskningsspørsmålet (Johannessen et al., 2018, s. 282.). Vi vil nå gjennomgå de ulike fasene i tematisk analyse, og forklare hvordan metoden ble tatt i bruk.

Fase 1 – Forberedelse

Den første fasen i analysemetoden handler om å få oversikt over det innsamlede datamaterialet. Johannessen et al. (2018, s. 283) skriver at det er ønskelig å ha datamaterialet i skriftform gjennom å transkribere lydfiler, før man setter i gang med analysen. I denne fasen transkriberte vi alle intervjuene manuelt. Til tross for at dette var en tidkrevende prosess erfarte vi at det var en effektiv metode for å gjøre oss godt kjent og få oversikt over datamaterialet. Når transkriberingen var ferdigstilt, leste vi gjennom intervjuene i felleskap og diskuterte ulike momenter i datamaterialet. Vi lagde også et tankekart til hvert enkelt intervju. Vi erfarte at det var en ryddig og systematisk måte å få organisert alt av informasjon og data.

Fase 2 – Koding

Fase to av analysen er koding, og Johannessen et al. (2018) forklarer dette som å fremheve og sette ord på viktige poeng i datamaterialet. Koding har som hensikt å bryte ned en tekst eller datamateriale i mindre enheter, eller kategorier. I denne fasen var vi opptatt av å identifisere, finne mønster og sette dataene våre inn i et system. Dette gjøres for å få oversikt, frembringe

dypere innsikt og tilrettelegge datamateriale for den neste fasen i analyseprosessen; kategorisering (Johannessen et al., 2018, s. 284). I kodeprosessen stilte vi oss selv spørsmålet «hva handler dette om?», og slik lagde vi generelle koder som oppsummerte innholdet i datamaterialet. Måten vi gjorde dette på var å ta i bruk en tabell. Slik kunne vi sette inn koder og markere viktige poeng i teksten. Under ligger er et utdrag fra intervjuet med Bjørnar.

Datamateriale	Kode
<p><i>Vi må bare ha nok klær på oss. Sånn så ikke de fryser. Og hvis det er noen som for eksempel nekter å ta på seg en ullgenser, eller en lue, så gjør de det bare en gang. For neste gang så vet de at «nei, jeg skal ikke fryse, jeg skal jammen ta på meg nok klær». Så derfor er det viktig å få folk ut. Barn og unge i dag er jo alt for lite ute. Sant, altså det er jo så mye gaming. Altså det er det som betyr noe, sant.</i></p>	<p>Klær</p> <p>Lærer av erfaring</p> <p>Barn i dag sitter mye inne</p>

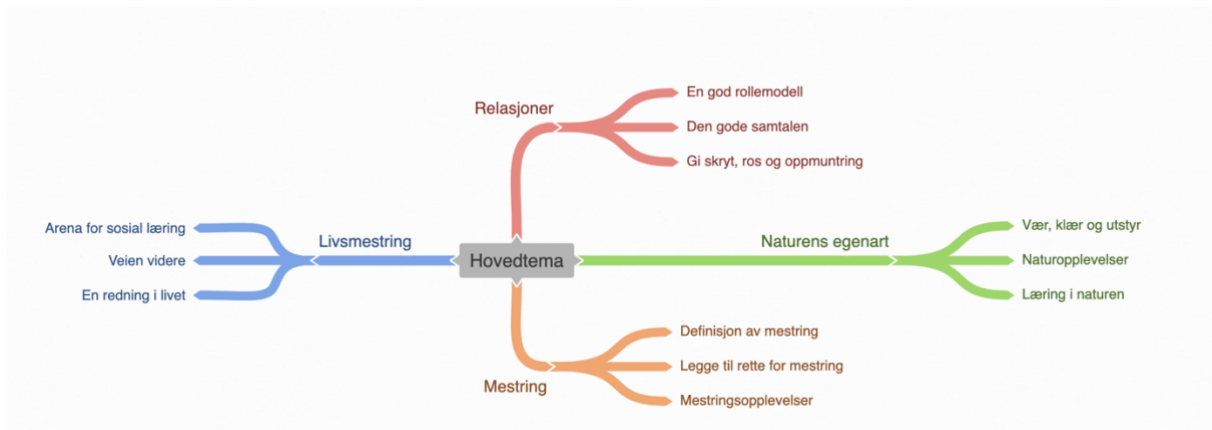
Figur 3 – Eksempel, koding av datamateriale

Vi valgte å kode alle intervjuene manuelt i tekstbehandlingsprogrammet Microsoft Word. Da hadde vi mulighet til å arbeide i samme dokument samtidig, og kunne kommentere og markere tekst. Johannessen et al. (2018) skriver at det kan være enklere å revidere og organisere kodingen i et slikt program fremfor å gjøre det for hånd på papir, noe vi raskt så oss enige i.

Fase 3 – Kategorisering

Den tredje fasen er kategorisering, og går ut på å sortere datamaterialet i kategorier eller temaer (Johannessen et al., 2018, s. 295). Fasen startet når vi hadde kodet alt av datamateriale, og satt kodene inn i system. Deretter så vi på forholdet mellom kodene og tema, som videre ble sortert i overordnet og underordnet tema (Braun & Clarke, 2006). Johannessen et al. skriver at det er hensiktsmessig med tre til fem overordnede temaer, hvor hvert tema skal inneholde data med viktige ting til felles. I starten av denne fasen var vi klar over at vi hadde alt for mange koder og undertemaer. For eksempel ble koder som «gaming», «stillesittende»

og «sitter mye inne» til et undertema vi kalte «lite fysisk aktivitet». Vi oppdaget etter hvert at noen av temaene var for svake til å stå alene, og satte de sammen til større overordnede temaer. Da stod vi igjen med mange undertemaer, som vi kategoriserte inn i hovedtema. For eksempel ble undertemaer som «nærhet til naturen», «klær og vær», «naturopplevelser» og «lite fysisk aktivitet» til hovedtemaet «naturens egenart». Til slutt endte vi opp med hovedtemaene; naturens egenart, relasjoner, mestring og livsmestring.



Figur 4 – Tankekart, oversikt over hovedtema etter kategorisering

Johannessen et. al (2018) forklarer at det er hensiktsmessig i kategoriseringsfasen og se på kategoriene som bokser, og i hver boks skal man samle datamateriale som har ting til felles. Hver boks har flere rom som organiseres av ulike underkategorier (Johannessen et al., 2018, s. 295). Med bakgrunn i dette laget vi et nytt dokument i Word, hvor hvert hovedtema var plassert i en tabell med de ulike undertemaene. Deretter så vi gjennom de fem dokumentene med koding, og så etter sitater som passet inn i de ulike undertemaene. For å ta et eksempel; sitatet «*du må være inspirerende, engasjerende, motiverende og nysgjerrig. Du må ha alt det her, og det smitter voldsomt over på, uansett alder*», ble satt inn i undertemaet «rollemodell og lærers egenskaper» som igjen hørte til hovedtemaet «relasjoner». Dette var en tidkrevende prosess, men som viste seg å gjøre analysering av datamaterialet enklere, mer ryddig og effektivt.

Fase 4 – Rapportering

Den fjerde og siste fasen, rapportering, handler om å presentere temaene fra analysen (Johannessen et al., 2018, s. 301). Johannessen et al. (2018) skriver at kategorisering og rapportering kan gli litt inn i hverandre, noe vi erfarte gjennom å gjøre noen endringer på

undertemaene underveis i skrivingen av resultatene. Denne fasen av analysen blir presentert i resultatkapittelet i oppgaven [5.0], hvor hvert tema blir gjennomgått og diskutert.

4.5 Etiske betraktninger

Ved gjennomføring av prosjektet er det en rekke etiske betraktninger vi må ta høyde for. Vi vil i denne delen av oppgaven legge frem forskningsetiske retningslinjer og etiske hensyn vi har måtte forholde oss til gjennom studien, samt legge frem bevisstheten rundt informantenes deltakelse og oppbevaring av datamateriale.

4.5.1 Forskningsetiske retningslinjer

I studier der forskeren har nær kontakt med deltakerne forskeren studerer, som ved intervju, vil det foreligge data som kan knyttes til personene som deltar i forskningen. Som forsker er man derfor pliktig til å forholde seg til forskningsetiske retningslinjer når man skriver en masteroppgave, for å sikre at den beskytter rettighetene til forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen 2018, s. 246). Thagaard (2018) hevder at det er viktig at forskeren respekterer forskningsdeltakerens autonomi, integritet, frihet og selvbestemmelsesrett, og viser til at all vitenskapelig virksomhet skal følge etiske prinsipper. Som forskere må vi vise til redelighet og nøyaktighet, være presis i måten vi fremlegger forskningsresultatene, og hvordan andres arbeid blir vurdert (Thagaard, 2018, s. 20-21). I Norge er utgangspunktet for forskningsetikk knyttet til tre grunnleggende krav mellom forskeren og den det forskes på. Kravene er informert samtykke, krav på privatliv og krav på korrekt gjengivelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

I dette forskningsprosjektet har vi intervjuet ansatte ved alternative opplæringsarenaer, og innhentet personopplysninger som navn, utdanning, arbeidssted og e-post, samt lydopptak av intervju. Grunnet dette var det nødvendig å melde prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som fungerer som personvernombud for vår utdanningsinstitusjon og vurderer prosjektet i henhold til gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Vi meldte forskningsprosjektet inn til NSD (Prosjektnummer: 993420) i september 2022, og prosjektet ble godkjent 29.10.2022 (Vedlegg 1).

4.5.2 *Etiske hensyn*

Når man skal forske på mennesker er det en rekke etiske betraktninger å ta hensyn til. I forhold til vårt prosjekt handlet det i stor grad om valg av informanter til intervju, samt mulige fordeler og ulemper deltakelse i prosjektet kunne medføre for informantene. I førsteomgang var vi interessert i å undersøke hvordan elever på de alternative opplæringsarenaene erfarte å delta på den alternative undervisningen. For å få elevenes tanker og refleksjoner var vi nødt til å involvere dem i datainnsamlingen, for eksempel gjennom intervju eller observasjon. Etter å ha satt oss inn i retningslinjer og lovverk for å intervju barn og ungdom, konkluderte vi med at det ville være mer hensiktsmessig og gjennomførbart å intervju voksne ansatte, ved å høre deres tanker og refleksjoner. Dette er basert på at elevene på disse opplæringsarenaene er en sårbar gruppe, og elevens bakgrunnsinformasjon og historier kan inneholde svært sensitiv informasjon. Slike sårbare grupper har et ekstra behov for beskyttelse med tanke på deltakelse i forskningsprosjekter (Strandbu & Thørnblad, 2010).

En annen etisk problemstilling vi tok hensyn til var hvilke mulige fordeler informantene kunne få ved å delta i forskningsprosjektet. Noen av de alternative opplæringsarenaene har tidligere vært omtalt i media, og virker å ha et ønske om å promotere hva de står for, og arbeider med. Vi var klar over at informantene ønsket å fremstille den alternative opplæringsarenaen på en positiv måte, og muligens ha vanskeligheter med å være kritisk til eget arbeid. Eksempelvis sa en av informantene i utvalgsprosessen at deres skole var villig til å delta i studien, ved forbehold om at vi utelukkende skrev positivt om det skolen bedriver med, men på en spøkefull måte. Vi er fremdeles noe usikker på om han mente det eller ikke. Dette gjorde oss ekstra oppmerksom på informantenes og skolens intensjoner med å delta i forskningsprosjektet, og en påminnelse om å ha en objektiv innfallsvinkel i rollen som forsker. Vi har ikke intervjuet vedkommende som sa dette, men en av kollegaene.

4.5.3 *Informert samtykke*

Informert samtykke betyr at deltakerne i forskningsprosjektet deltar frivillig, er kjent med prosjektets innhold, og at den frivillige kjenner til hvilke fordeler og ulemper det ligger i en slik deltakelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Deltakeren skal også ha mulighet til å trekke seg fra prosjektet, og at det ikke vil medføre noen negative konsekvenser ved å ikke delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Alt dette, i tillegg til informasjon om prosjektets

formål, personvern og deltakerens rettigheter, står beskrevet i et informasjonsskriv (Vedlegg 2). Dette dokumentet sendte vi til alle deltakere når de fikk spørsmål om å delta i prosjektet, samt en samtykkeerklæring de måtte skrive under på om de ønsket å delta.

Deltakeren må være i stand til å kunne bestemme selv om hun eller han ønsker å delta i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). Informantene er alle lærere eller instruktører som har arbeidet i skolen over flere år, og var alle kompetente nok til å vurdere gevinster og eventuelle farer ved å delta. Vi informerte også på forhånd om at all sensitiv informasjon måtte anonymiseres i intervjuet.

4.5.4 Oppbevaring av datamaterialet og anonymisering

Etter intervjuene var gjennomført lagret vi og overførte datamaterialet på en kryptert minnepenn. Videre ble intervjuene kodet etter hvem vi snakket med, slik at det ikke skulle være mulig å identifisere intervjuet med informantens opprinnelige navn. Vi har i et eget dokument laget en oversikt over hvem informantene er, sammen med de fiktive navnene. Disse dokumentene er adskilt fra hverandre.

Vi erfarte at det var utfordrende å anonymisere de alternative opplæringsarenaene og informantene, ettersom det ikke er en stor andel av slike alternative opplæringsarenaer i landet. Vi har derfor gitt de alternative opplæringsarenaene og informantene fiktive navn for at det ikke skal være mulig å gjenkjenne hvem som har blitt intervjuet. De ulike alternative opplæringsarenaene har fått fiktive navn som er oppkalt etter kjente fjell i Norge; Glittertind, Besseggen, Trolltunga, Snøhetta og Ryten. Informantene har også fått fiktive navn, hvor forbokstaven samsvarer med hvilken alternativ opplæringsarena de tilhører; Gro, Bjørnar, Tor, Stig og Roger.

4.6 Refleksivitet

Vår egen forståelse om forskningsområdet kan ha stor betydning i arbeidet med et masterprosjekt, og det er viktig å være bevisst på sine egne forutinntatte holdninger og hvordan disse påvirker forskningsprosessen. Ifølge Creswell (2017) kan forforståelse påvirke forskningsdesignet på flere måter, blant annet utformingen av forskningsspørsmål, metodevalg og tolkning av resultater.

Bergsland (2021) bruker begrepet *refleksivitet*, og forklarer det som er et grunnprinsipp innenfor kvalitativ forskning. Refleksivitet handler om forbindelsen mellom forskeren og forskningsarbeidet, og hvordan forskeren sine tidligere erfaringer, kunnskap og personlige preferanser er med på å forme forskningsprosessen (Bergsland, 2021). En skiller mellom to ulike typer refleksivitet; epistemologisk og personlig. Epistemologisk refleksivitet handler om i hvilken grad forskeren kan ha innvirkning på resultater som genereres fra datamaterialet, mens personlig refleksivitet er hvordan forskerens personlige verdier, erfaringer, holdninger og kunnskap kan påvirke forskningen (Bergsland, 2021).

Ettersom arbeid med en masteroppgave strekker seg over et helt år, var vi opptatt av å velge et tema vi begge interesserte oss for, og hadde erfaringer med. Valget falt på friluftsliv som tema fordi dette er et interessefelt for oss begge, og er noe vi engasjerer oss for. I forkant av studien var vi klar over at våre personlige holdninger og erfaringer kunne være med på å forme forskningsprosessen. Faren ved å studere noe som ligger så nært eget interessefelt er at man ikke er kritisk nok under innsamling av data, og hvordan man tolker det. Vi har allerede et positivt syn på bruk av natur og friluftsliv, og ser fordelene ved å ta det i bruk i undervisningen. Vi erfarte at dette var i noen grad med på å forme spørsmålene i intervjuguiden, og at vi muligens hadde en *for* positiv tilnærming til forskningsspørsmålet. Gjennom de første intervjuene erfarte vi å si oss svært enig med det informantene sa, ettersom de bekrefter våre allerede antatte oppfatninger. Vi måtte stille oss selv spørsmålet «er alt bare fantastisk på disse alternative opplæringsarenaene?». Til de siste intervjuene prøvde vi å være mer kritisk til det informantene sa, og kom gjerne med oppfølgingsspørsmål til enkelte utsagn.

Før vi startet hvert intervju valgte vi å fortelle litt om oss selv, slik at informantene skulle føle seg trygge og ønsket å dele mer med oss. Vi fortalte om våre interesser innenfor idrett og friluftsliv, og forklarte hvorfor vi ønsker å undersøke det aktuelle temaet. På forhånd var vi klar over at det kunne by på utfordringer å intervju personer i samme interessefelt som oss selv. En av informantene omtalte oss som kollegaer, og sa blant annet «*dere har sikkert vært mye ute i praksis dere og, og da har dere også gjort dere noen erfaringer med (...)*», og påpekte senere at vi hadde en felles forståelse ettersom både han og vi «brenner for friluftsliv». Dette kan ha påvirket forskningsdynamikken i den grad at informanten er klar over vår forståelse og interesse på feltet, som igjen kan ha påvirket svarene han ga. Gjennomføringen av intervjuene vil også kunne påvirke de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Å forske innenfor eget interessefelt kan også ha flere positive sider. Ved å forske på noe av egen interesse kan det bidra til verdifull faglig og personlig utvikling, samt økt motivasjon, engasjement og læringsevne (Hidi & Renninger, 2006). Vi har begge vært motivert og opplevd masterskrivingen som spennende, og at vi ønsker å få mer kunnskap om temaet vi forsker på. Ved å ha interesse for temaet, kan dette medføre en dypere forståelse av emnet og et ønske om å finne svar. Ryan og Deci (2000) hevder forskning innenfor eget interessefelt øker sjansen for å ikke gi opp, selv om man møter på utfordringer og motgang. Personlig interesse kan også være en viktig faktor for tid og innsats som blir lagt ned i prosjektet, som videre kan påvirke kvaliteten.

Som forsker er man en del av det man forsker på, og man vil alltid ha en forforståelse og kunnskap om temaet før man starter forskningsprosessen. Målet er ikke å fjerne disse erfaringene, men heller være klar over hva det innebærer, og hvilken påvirkning det kan ha på forskningsdynamikken og tolkning av resultatene (Bergsland, 2021). Vi er klar over at vår forforståelse og interesse for tema kan ha påvirket forskningsprosessen, og om noen andre skulle gjennomført samme studie ville de muligens fått ulike resultater.

4.6.1 Validitet og reliabilitet

Innenfor vurdering av forskningskvalitet snakker vi om begrepene validitet og reliabilitet. Dette er tradisjonelt sett de begrepene som er mest brukt innenfor kvalitativ forskning, men også begreper som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet er også mye brukt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Studiens gyldighet, også kalt validitet, handler om hvilken grad forskeren har dekning til å dra konklusjoner ut fra det innsamlede datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Videre handler studiens pålitelighet, også kalt reliabilitet, om hvilken grad man kan stole på resultatene i forskningsprosjektet, og om man har tillitt til hvordan forskningsprosessen er blitt gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Vi valgte kvalitativ metode ettersom vi ønsket et innblikk i informantenes tanker, meninger og erfaringer om temaet. Utvalget i studien er valgt ut ifra ulik geografisk plassering, som er et bevisst valg for å øke studiens gyldighet. Vi er klar over at intervju av fem informanter ikke er tilstrekkelig grunnlag til å avdekke en fullstendig sannhet, men at vi heller avdekker og forstår deler av virkeligheten, og utvider kunnskap på området (Postholm & Jacobsen, 2018,

s. 219). I resultatene har vi forsøkt å gi alle informantene like stor stemme, for at forskningen ikke skal vektlegge kun en eller to av informantenes datamateriale. Ettersom forskning på alternative opplæringsarenaer er begrenset, håper vi oppgaven har vært med på å fylle gapet i tidligere forskning. Vi har gjennom hele oppgaven forsøkt å fremvise forskningsprosessen så transparent som mulig for å styrke studiens reliabilitet og validitet. Vi har forsøkt å legge frem en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen gjennom å begrunne og forklare valg av metode, gjennomføring av intervju, analysering og kategorisering av det innsamlede datamaterialet.

5 Resultater

I denne delen av oppgaven vil vi legge frem resultater vi har innhentet fra våre informanter i form av gjenfortellinger, sitater og fortolkninger. Dataene som blir presentert skal i størst mulig grad rette seg mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Resultatene har blitt kategorisert i fire undertema: «Naturens egenart», «Relasjoner», «Mestring» og «Livsmestring». Før vi går nærmere inn på temaene og resultatene vil vi først presentere de ulike alternative opplæringsarenaene, samt hvilke krav som stilles til elevene for å være del av den alternative opplæringen. I slutten av hvert undertema er det oppsummering som sammenfatter de viktigste resultatene.

5.1 Presentasjon av de fem alternative opplæringsarenaene

Som tidligere nevnt i metodekapittelet, har vi valgt å anonymisere de ulike alternative opplæringsarenaene ved å gi de fiktive navn av kjente fjell i Norge; Glittertind, Besseggen, Trolltunga, Snøhetta og Rytten. Navnet på sted og informant starter på samme forbokstav for å gjøre det enklere å holde oversikt, som for eksempel Gro på Glittertind. Den alternative opplæringsarenaen sin faktiske lokasjon og det fiktive navnet har ingen sammenheng.

Glittertind ligger på Østlandet og har to ulike lokasjoner; en ved sjøen og en på gård i skogen. Informanten vi har intervjuet jobber i hovedsak på lokasjonen ved sjøen, der de i stor grad tar i bruk båt, fisker, padler kajakk og kano. Elevene på Glittertind har også aktiviteter i skogen, som for eksempel stisykling og orientering. Glittertind er et endagstilbud for elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen som trenger «et pustehull» fra den ordinære undervisningen. Glittertind har derfor en fast mandagsgruppe, tirsdagsgruppe og så videre, med åtte elever hver dag.

Besseggen er lokalisert på Vestlandet, og har et lite skolebygg nede på en brygge rett ved sjøen. Besseggen er mye ute på sjøen i båt, med fokus på fiske og fangst. De er også veldig opptatt av å ta vare på naturen, gjennom rydding av plast og avfall i sjøen og langs kysten. Besseggen er et endagstilbud for elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen, og har tre til fire elever hver dag.

Trolltunga ligger på Vestlandet helt nede ved sjøen, og er en alternativ skole som jobber med samarbeid og sosial trening, og har et ekstra fokus på veien videre etter grunnskolen.

Trolltunga gjennomfører en rekke ulike aktiviteter, som fiske, båt, skogbruk, vannsport, klatring og trafikalt grunnkurs. Trolltunga er et endagstilbud for elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen, og har fem elever hver dag.

Snøhetta er lokalisert i på Østlandet, men i motsetning til de andre alternative opplæringsarenaene ligger den ikke i umiddelbar nærhet til sjøen. *Snøhetta* ligger rett ved skogen, med gapahuk, bål plass og hinderløype, og ligger rett ved en innsjø som de tar mye i bruk. *Snøhetta* gjennomfører en rekke aktiviteter som for eksempel skogbruk, kart og kompass, førstehjelp, skøyter og mat på bål. Tilbudet er ment for elever på barneskolen som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, og har to til tre elever hver dag. Hvor mange dager hver elev er på *Snøhetta* i løpet av en uke varierer fra en til tre dager i uken.

Ryten er et heltårstilbud for elever på mellom- og ungdomstrinnet som har behov for et år med en alternativ tilnærming til undervisningen i den ordinære opplæringen. Tilbudet er hovedsakelig kun for et år av gangen, men elevene har mulighet til å forlenge oppholdet. *Ryten* er lokalisert i Nord-Norge, i nærhet til både skog og sjø. Alle elevene disponerer hver sin sykkel hele skoleåret, som de benytter til å komme seg rundt i nærmiljøet. Elevene på *Ryten* deltar på tre lengre overnattingsturer i løpet av året, samt ulike aktiviteter som eksempelvis klatring, slalåm, ballsport, kajakk og kano, orientering og stolpejakt.

5.1.1 Krav til elevene for å gå på den alternative opplæringsarenaen

Alle de alternative opplæringsarenaene har som krav at elevene må ha en sakkyndig vurdering for å søke seg til den alternative opplæringsarenaen. Elevene har ulike vansker og utfordringer, som for eksempel ADHD, konsentrasjonsvansker, skolevegning, angst og ulike sosiale vansker. Flere informanter forklarer at de har intervju med elevene for å finne ut hvem som skal få tilbud om plass. På Besseggen må elevene vise til progresjon, hvis ikke mister de plassen sin ved den alternative opplæringsarenaen. På flere av de alternative opplæringsarenaene blir elevene henvist fra den ordinære skolen, og mange av informantene påpeker at ventelistene er lange for å få plass. Det er også frivillig å gå på de alternative opplæringsarenaene, og Gro nevner at eleven må ha et ønske om å være på Glittertind.

5.2 Naturens egenart

Det første hovedtemaet som blir presentert i resultatene er naturens egenart, der dataenes narrativ viser hvordan de ulike alternative opplæringsarenaene velger å ta i bruk natur og friluftsliv som et verktøy i opplæringen. Vi vil legge frem informantenes definisjon av friluftsliv, betydning av rammefaktorer og riktig utstyr, elevenes erfaringer med friluftsliv, naturopplevelser og læring i naturen.

5.2.1 Informantenes definisjon av friluftsliv

Vi har bedt informantene definere begrepet «friluftsliv» for oss, og felles for alle informantenes definisjon var at friluftsliv først og fremst handlet om å være utendørs. Gro sier friluftsliv er å være ute og bevege seg, og oppleve naturen. Hun nevner at man har alt fra det nære friluftslivet, til det mer heftige friluftslivet som gir deg de store kickene. Hun assosierte det også med å padle kajakk, gå en tur i skogen, fyre opp et bål, eller sykle rundt på orientering. Bjørnar mener friluftsliv er å være ute i naturen, høste, rydde i naturen, gå en tur, og oppleve naturen som den er. Tor mener friluftsliv er å komme seg ut, gå en tur i nærområdet eller på fjellet, men understreker at man må være i aktivitet. For Stig er friluftsliv:

Det å komme seg ut av klasserommet, komme seg ut i nærmiljøet, nærskogen. Vekk fra det vanlige man driver med og bli bedre kjent der. Jeg tenker friluftsliv kan være så mangt. Det å komme seg ut og være ute. (Stig på Snøhetta)

Roger har to definisjoner. Den ene definisjonen er det å være ute nært huset, og den andre er mer sportifisert friluftsliv, som for eksempel klatring og padling. Han legger til at hans personlige forhold til friluftsliv innebærer å være på hytte, telt, fiske og jakt.

Stig og Roger trekker frem at Covid-19 har hatt en innvirkning på hvordan folk tar i bruk friluftsliv. Stig nevner at flere skoler og lærere har fått et nytt syn på uteskole og friluftsliv, og hvilke positive virkninger det kan ha på den enkelte elev. Roger nevner at folk er mindre ute nå enn de var før, men at koronaperioden har hjulpet litt på. «Covid har vel gjort det at vi driver mye mer kortreist friluftsliv, at man kan være ganske nært huset og være ute og lage mat», legger Roger til.

5.2.2 Rammefaktorer og nærhet til naturen

Informantene viser til at rammefaktorer som tid, utstyr, økonomi og lokasjon er helt avgjørende for at de kan gjennomføre opplegget på de alternative opplæringsarenaene. Gro sier «*Vi har jo noen fantastiske områder med masse plass. Mange lærere med få elever. Så rammebetingelsene våre er jo helt annerledes*». Glittertind har to ulike lokasjoner, en på en gård i skogen, og en nede ved sjøen. På avdelingen som ligger nede ved sjøen har de tilgang på blant annet båt, kajakk og fiskeutstyr, og det er der Gro holder mest til.

Bjørnar viser også til at lokasjonen Besseggen ligger på har mye å si «*men det er jo noe helt spesielt med oss som er så heldig å drive på her ute, med så kort vei til havet. Å få oppleve liksom råskapen ute i havgapet*». Både Besseggen og Trolltunga har nokså lik lokasjon og rammefaktorer. De er begge lokalisert på en brygge rett ved vannet, og elevene er mye ute på sjøen i båt og fisker. Tor forteller om Trolltunga at «*Vi er jo midt uti skjærgården der. Det er kort vei ut til øyer og gåturer og alt det der da*». Tor legger til at de har god økonomi, og får mye støtte av kommunen til å gjøre moderne aktiviteter som for eksempel curling, bowling, klatring og vannsport. Han hevder «*det er nesten ubegrenset (...) Vi har masse muligheter her, det gjelder bare å bruke fantasien*». De fire andre alternative opplæringsarenaene gir ikke uttrykk for å ha de samme økonomiske mulighetene. Snøhetta har for eksempel vært truet av nedlegging i flere år, men har til tross for det gode rammefaktorer. Snøhetta ligger ikke ved sjøen, men i innlandet med tilgang på skog og innsjø. Stig forteller at på Snøhetta har de en realfagspark, en stor hage, vannpark, hinderløype, sløydsal, gapahuk og grønnsakshage. Videre sier Stig at «*Vi har et stort vann som ligger rett utenfor vinduet her. Så det er bare å ta på et par sko og ta et par skritt, så kan du gjøre masse i vannet*».

Ryten ligger i utkanten av en stor by, med ingen umiddelbar nærhet til sjø og skog. Roger forklarer at de de har gjennom Trygg Trafikk fått sykler til hver av elevene, samt at de disponerer en minibuss to dager i uken. At hver elev har ansvar for sin egen sykkel hele året trekkes frem som noe positivt, og at det er mye læring i å måtte passe på og vedlikeholde den slik at den er i god stand til neste elev som skal overta den. Roger forklarer videre at syklene og minibussen er viktig for at elevgruppen skal komme seg rundt og gjennomføre ulike aktiviteter. Svømming, fjelltur, klatring, slalåm og orientering trekkes frem som aktiviteter de ofte tar i bruk. Ryten skiller seg litt ut fra de andre alternative opplæringsarenaene på flere områder. Som nevnt tidligere er de et helårstilbud, slik at de har mulighet til å dra på flere og lengre turer med elevene. Totalt har de tre overnattingsturer i løpet av året, og de har i snitt en

hel dag med uteskole i uken. Skolen er også lokalisert i Nord-Norge, som betyr et litt annerledes vinterklima enn i Sør-Norge. Roger forteller om å ha tatt med elevene på blant annet isfiske og lengre skiturer.

Felles for de ulike alternative opplæringsarenaene er at de har mye utstyr som gir de muligheter til å gjennomføre ulike aktiviteter med elevgruppen, som for eksempel fiskeutstyr, kajakk, kano, båter, truger, ski, stormkjøkken, flytevester og redningsvester. Fire av skolene har tilgang på bil eller minibuss, som blir trukket frem som viktige verktøy for å komme seg rundt til ulike formål. Glittertind og Ryten har i tillegg sykler til elevene som blir mye brukt. På den andre siden viser resultatene at den geografiske lokasjonen til de alternative opplæringsarenaene er viktig. Alle skolene ligger i umiddelbar nærhet til enten sjø, innsjø eller skog, og muligheten til å drive friluftsliv med elevgruppen er «*rett utenfor vinduet*» (Stig på Snøhetta).

Informantene nevner også at tid, frihet og mulighet til å gjøre endringer i siste liten er faktorer som gjør opplegget deres mulig å gjennomføre. Gro sier «*vi har masse områder og tid*», og forteller at de har mulighet til å velge litt selv. Tor nevner også at de har nesten ubegrenset med muligheter, og kan variere dagene i stor grad. Stig sier at han som lærer på Snøhetta har stor grad av frihet og handlingsrom. Han forteller at de står litt fritt til å gjøre det de vil, fordi det ikke er faste timer slik som i den ordinære skolen. Lærerne vet som oftest hva innholdet skal være på formiddagen og ettermiddagen, men de har stor grad av fleksibilitet til å gjøre som de vil. Stig har derimot erfart som tidligere lærer i den ordinære skolen at det ikke er like mye handlingsrom der. Han nevner et eksempel fra Snøhetta der han tok med en elev på sløyden for å lage et vikingsverd, fordi eleven hadde en litt utfordrende start på skoledagen. Videre sier han at i en ordinær klassesituasjon kan man ikke bare dra på sløyden og lage et vikingsverd fordi en elev har lyst. Det blir også helt feil overfor resten av klassen, og man har ikke ressursene og tid til det. Videre forteller han at på Snøhetta har man tid til å gjøre slike ting med elevene.

5.2.3 *Vær, klær og utstyr*

Felles for de alternative opplæringsarenaene er at de er mye utendørs, så elevene blir nødt til å lære å kle seg og akseptere å være ute i all slags vær, året rundt. Tre av de alternative opplæringsarenaene har klær og en del utstyr som elevene kan låne. Dette innebærer blant

annet flyte- og kjeledresser som de kan ta i bruk på kalde dager. På Glittertind er elevene mye ute, men været er avgjørende for om det blir ute- eller innedag, med tanke på sikkerheten for å ferdes på sjøen. Gro sier «*når det regner sidelengs og mye vind, så hender det at vi ser på og sier «i dag er det ikke trygt»*». På Glittertind velger de heller å dra inn og lage kakao, få fyr i peisen og prate for å få tilbake smilet hos de kalde elevene. Gro pleier også å ha en samtale med elevene om hvordan været er, og om det har noe å si for om de kan ta ut båten eller ikke:

Så må man jo da innimellom se an været og diskutere med elever og «vet du hva, i dag er det ikke greit å gjøre det og det, for i dag er det for kaldt i vannet, eller i dag blåser det for mye». Og da må de være med på å ta den vurderingen. (Gro på Glittertind)

For elevene på Ryten skal de ut uansett vær. Roger sier tydelig «*vi har masse dårlig vær, men vi er jo i stor grad vanntett, så det tåler vi*». Hvis det står «uteskole» på planen så er det uteskole, presiserer han. Han forteller videre at det er viktig at elevene lærer å kle på seg ut fra hvilket vær det er, men de må også lære foreldrene hvordan de skal kle seg. For Roger er det ikke så viktig at utstyret er dyrt, men alle elevene har bruk for ulltøy og en allværsjakke. På Ryten lærer de elevene å følge med på termometeret og værmeldingen, og hvordan de skal kle seg etter været. Roger legger til at elevene får lov til å komme i joggebukse og hettegenser, men det er ikke så veldig «kult» å fryse. Dette er noe Bjørnar og Tor også forteller. Hvis elevene til Bjørnar nekter å ta på seg en ullgenser eller en lue, så gjør de det bare en gang «*for neste gang så vet de at «nei, jeg skal ikke fryse, jeg skal jammen ta på meg nok klær»*». I Tor sitt tilfelle sier han til elevene at det er greit de ikke kler på seg når det pøsregner ute, men da vil han ikke høre noe sutring etterpå. Videre forteller han «*Så kjører vi ut i båt, så finner vi den største bølgen og så kommer det jo vann deisende ned, så neste gang så har de regntøy på seg da*». Tor sier til oss at klær ikke skal være en faktor for å komme seg ut på Trolltunga. De har kjeledress, regntøy, støvler, hansker og luer, så de skal være sikre på at alle er godt nok kledd.

Roger forteller en historie fra turen den første uken elevene er på Ryten. Elevene skulle ut å padle kano, men det var meldt kraftig vind og mye regn, så den læreren som kom først på jobb denne dagen fikk flere telefoner fra bekymrende foreldre. Videre foreller Roger at de svarte foreldrene «*ja det blåser og regner, men da må du kle på deg*». I løpet av de neste to årene var det ingen av foreldrene som ringte og lurte på om elevene skulle være ute når det var dårlig vær. Roger legger til at de gjerne endrer aktiviteter hvis de ser det ikke er forsvarlig å gå på tur. «*Har vi tenkt oss på en fjelltopp og det melder snøstorm, så blir vi ute, men vi går*

kanskje ikke på den fjelltoppen. Heller bare endre på aktiviteten, men står det uteskole eller friluftsliv, så er det det», sier Roger.

5.2.4 Elevenes erfaringer med friluftsliv

Felles for flere av informantene er at de beskriver elevgruppen sin som stillesittende og lite fysisk aktive. Gro nevner at «*det er mye mer data- og innesittende enn det var før*», og Bjørnar hevder også at «*det er så mye gaming*» og at ungdommer i dag går med telefonen i hånden til enhver tid. Tor trekker frem at mye spillingen og stillesitting påvirker elevenes motorikk og balanse. Han forteller:

Grovmotorikken er jo skikkelig dårlig. Det der å gå og balansere på sånne steiner på stranden, gå tur ute i naturen. Altså det har de så himla godt av. Mange av disse driver jo ikke sånn som mange andre i klassen driver med, aktiv idrett. Noen av de spiller fotball og sånn, men mange av dem sitter jo bak pc-en sin og spiller hele dagen. Og det er klart at de blir jo ikke bedre i motorikken av det. Så det er rett og slett å få de ut og få de i bevegelse. (Tor på Trolltunga)

Stig stiller seg også bak dette, og nevner at samfunnet i dag har mange «innebarn» som sitter inne og spiller spill, i stedet for å leke ute i naturen. Han nevner også at mange av foreldrene til disse elevene ikke er så ressurssterke eller vant med å ta med barna ut på tur. Stig mener at elevene hans ikke har den samme utholdenheten som mange andre. «*Disse burde jo kunne løpe milevis uten å bli slitne*», legger han til mens han snakker om elever som blir veldig fort slitne når de er på tur og aktiviteter.

Roger understreker også at barn i dag sitter for mye inne. «*95 prosent av våre elever er jo gutter. Det de gjør på fritiden er i stor grad å spille*», utdyper han. Roger har tatt en master i idrett, friluftsliv og folkehelse, og forklarer at en stor motivasjon for han er at elevene skal bli i bedre fysisk form og bli i stand til å ta vare på egen helse etter året på Ryten. Når vi spør han senere i intervjuet om han føler han klarer å nå dette målet, svarer han «*kanskje ikke god form, men i betydelig bedre form*». Roger legger også til at den alternative opplæringsarenaen kan være en inngangsport til å gi elevene interesser på fritiden, innenfor både friluftsliv og organisert idrett. «*Å prøve å gi dem noe mer enn bare spilling*», forklarer han. Stig nevner også at elevene hans ikke er involvert i organisert idrett og fritidsaktiviteter utenfor skoletiden. Bjørnar forklarer at de ønsker å være en arena som kan inspirere og gjøre en

forskjell for elevene gjennom bruk av fiske og friluftsliv, og forklarer videre at det viktigste for dem er at elevene trives.

Stig mener at mye innesitting fører til at elevene ikke liker å være i naturen. «*Mange sitter jo inne og spiller spill, de er jo ikke ute. Og da vil de heller ikke like naturen*», forklarer Stig. Han tror dette kan ha med at foreldrene ikke tar med seg elevene på ting og kun sitter inne. Stig viser også til elevenes rastløshet og behov for at ting skal skje fort hele tiden, og at spillene er med på å gi elevene denne underholdningen. Roger mener elevene spiller mye på fritiden, og at det igjen fører til at elevene får lite sosial kontakt med andre, og redusert erfaring med å være ute i naturen. Ved Ryten må elevene bidra til å fyre i ovnen, hente vann og ta i et tak når de er på hyttetur. Roger forteller at «*de er jo en generasjon som er nok vant med at mamma og pappa fikser det meste. Men det gjør ikke vi. De må være med å bidra*». Roger forteller videre at det viktigste er å skape gode relasjoner, der friluftsliv er en fantastisk arena til å kunne skape nettopp det:

Så bare det å komme på hytta og spille yatzy har de aldri gjort. Sitte i en båt, ro en båt, sitte i en kano, klatre. For de elevene vi har er friluftsliv en fantastisk arena. Og så er det i tillegg en viktig arena for oss å skape relasjon. (Roger på Ryten)

Ifølge Tor er flere av mødrene til elevene de har ved Trolltunga alenemødre. Han tenker mødrene gjør så godt de kan, men de klarer nok ikke å ta med seg barna sine på aktiviteter som mange andre barn blir tatt med på. Mange av elevene på disse alternative opplæringsarenaene har få, eller ingen, erfaringer med friluftsliv og ferdsel i naturen. Stig forteller at for mange av elevene er det de opplever på Snøhetta et første møte med friluftsliv, som gir store inntrykk. Han forteller om en elev som aldri har tent bål før, men når de gjorde det så satt eleven ved bålet en hel time og så på det, fordi hun synes det var så koselig og fasinerende. Gro forteller også flere historier med elevers første møte med fiske og hvor usikker de er. «*De vet jo ikke hvordan de skal ta den av kroken. De vet jo ikke hvordan man skal kaste et fiskesnøre i vannet. Så det er mange ting man skal lære*», forteller Gro. Videre sier Gro at elevene er redd i starten, men dette er noe som endrer seg med tiden:

Det er jo liksom sånne ting man sitter igjen med etterpå, eller altså når de løfter opp en hummer for første gang når de løfter opp en fra teina, og står og spriker med alle klørne. De er jo kjemperedde, men etter hvert tør de å løfte den. (Gro på Glittertind)

Elevene på Glittertind synes at Gro er «*fryktelig makaber*» når hun tar ut linsen av øyet på fisken, men dette er øyeblikk de husker resten av livet, sier Gro. Noen av elevene til Gro elsker å fiske med fiskestang eller etter hummer, men derimot hos Bjørnar på Besseggen er det ikke alle som er like interessert i å fiske, for det krever sin tålmodighet. «*Noen elever syntes dette med å fiske blir, at de må være alt for tålmodig og de er alt for utålmodig til å sitte lenge å fiske*», forteller Bjørnar. Elevene på Besseggen er likevel mye ute i båt, og da er de med på å planlegge hvor de skal gå i land på holmer, finne vindretningen og lære å forstå bølgene. Bjørnar tenker det er viktig å bruke friluftsliv til å være i «*fri luft*», og gjøre noe ute i naturen. «*Du får sett så mye. Det er sånne vanvittige opplevelser*», legger Bjørnar til.

5.2.5 Naturopplevelser

Ettersom elevene har få erfaringer med friluftsliv og natur, gir enkelte naturopplevelser store inntrykk. Informantene trekker frem flere naturopplevelser de har hatt med elevene. Gro forteller om en padletur hun hadde med en elev utenfor noen øyer, der de så tre seler komme svømmende. Gro synes dette møtet med selene var ganske morsomt, ettersom eleven nesten veltet ut i vannet. Bjørnar hadde en magisk opplevelse sammen med elevene når de mater havørn:

Da hiver vi ut fisk som vi har fisket, så har vi altså to havørner som er sånn rundt 10 meter fra båten, som er nede og tar den fisken og bare letter, og så opp for å spise fisken. Det er magisk. (Bjørnar på Besseggen)

Videre forteller Bjørnar om den gangen han og elevene så tre hjorter svømme over sjøen fra den ene siden til den andre, veldig nærme båten. Bjørnar forteller videre «*så hopper de altså i sjøen og så svømmer de liksom sånn foran båten, sånn helt majestetisk opp på land på motsatt side*». Stig har en historie om da han og elevene gikk bort til et revehi med helt ferske spor. Elevene begynte å fantasere og lage seg forestillinger om hva dette kunne være. På Ryten hadde elevene lagt seg i teltet da det brått ble fint vær ute, og lærerne valgte å vekke elevene. Ute var det «*blå himmel, vindstille, og vi skjønnte at med midnattssol så var det bare å vekke dem og få de ut i kanoen. Så det var jo ganske magisk med fjellene, det var rått*», sier Roger. Elevene hadde ikke fått lov til å ta med seg mobilen denne dagen, så lærerne måtte ta bilde av dem med den fine bakgrunnen. Informantene legger vekt på at slike unike opplevelser med natur, værphenomen og dyreliv engasjerer elevene og gir store inntrykk.

5.2.6 Læring i naturen

Alle de fem alternative opplæringsarenaene velger aktivt å bruke naturen som et læringsrom, og mener det er mye elevene kan lære ved å ferdes og bruke naturen i undervisningen. På Glittertind er formålet med den alternative opplæringsarenaen at elevene skal få opplevelser og andre innputt de ikke hadde fått i den ordinære skolen. Det er «bare bonus» hvis Gro klarer å spe på med litt fag, sier hun. Glittertind er bygd opp med grunntanken om å lære ved å gjøre, og han som startet denne alternative opplæringsarenaen var opptatt av John Deweys tanke om læring. Gro mener naturen er en fin arena for å lære i naturfag. Hun trekker frem eksempler som å følge med på trær og kløyve dem, eller å fiske fisk og se på hva som er på innsiden. Ifølge Gro er det mange fordeler ved å bruke naturen, blant annet er det lett å differensiere. Alt fra hvor langt du skal sykle til hvor høyt du klarer å klatre.

Bjørnar har en tanke om at det er mye læring å hente i naturen, og underbygger påstanden sin med at forskning tyder på at fysisk aktivitet utendørs hjelper på din mentale helse. Når vi spurte om fordeler med å ta i bruk naturen som et læringsrom, svarte han blant annet:

Vi har på en måte en arena og aktiviteter gjennom fiske og friluftsliv som gjør at her vil alle trives på en eller annen måte. Altså det er en ny arena. Det er jo all forskning, det er jo dokumentert, at det å komme seg ut i naturen og drive en form for fysisk aktivitet, at det hjelper på din mentale tilstand. (Bjørnar på Besseggen)

Videre nevner han at Besseggen legger til rette for at elevene kan ha tentamen i for eksempel mat og helse på kjøkkenet i den lille hytten, eller ute på en holme. De prøver også å trekke inn litt matematikk når de fisker. Bjørnar stiller elevene spørsmål som «når du får x antall kilo fisk, og du skal selge den for så mye», så må elevene i grupper sette seg ned og regne ut.

Tor trekker frem at en kan bruke naturen til å trene finmotorikk, som når en eksempelvis sager, hamrer eller bruker øks. Elevene får også trent grovmotorikken ved å bruke kroppen sin i ulent terreng. Videre sier Tor at han har som vil ulike ting, som å spikke pinner eller felle trær. På Snøhetta er de ikke teoretikere, men praktikere, sier Stig. Både lærere og elever arbeider praktisk og det virker motiverende for alle, hevder han. De får mulighet til å bruke kroppen sin, og gjøre ting som er nytt og spennende. Fordelene med å være ute i naturen er at alle stiller likt, sier Stig. Det er ikke lenger noen fordel at du er flink i engelsk, norsk eller matematikk. Flere av elevene ved Snøhetta har en diagnose og uønsket atferd i skolen, men denne atferden forsvinner når de er ute, sier han videre. Stig mener det er klart at en elev med

ADHD trenger å få brukt energien sin på en annen måte enn inne i klasserommet, og da er «naturen en super ressurs». I tillegg kan en flette inn fagene på en eller annen måte, og nærmest «lure inn» fagene uten å si «vi har drevet matematikk», sier Stig. For elevene på Ryten er lærings situasjonen litt annerledes, ettersom elevene er der hver dag og har undervisning i skolefag innendørs flere dager i uken. Men Roger nevner at «det er jo en god del læring som er mer funksjonell å gjøre ute, samtidig som det er noen ting som er mer funksjonelt å gjøre inne», og trekker frem at relasjonsbygging og mestring for elevene er lettere å oppnå når de flytter undervisningen utendørs.

5.2.7 Oppsummering av naturens egenart

Felles definisjon for alle informantene var at friluftsliv først og fremst handler om å være ute. Det blir trukket frem både det nære friluftslivet og det mer ekstreme friluftslivet i definisjonene. Flere av informantene nevner ulike aktiviteter de assosierer med friluftsliv, som blant annet fiske, padling, gå tur, lage bål, høste og rydde i naturen. Informantene viser til at rammefaktorer som beliggenhet, tid, utstyr og økonomi er avgjørende for at de kan gjennomføre opplegget på de alternative opplæringsarenaene. Det blir også trukket fram lærerens autonomi og friheten til å kunne gjøre endringer i siste liten, og ubegrensede muligheter til å velge selv. Felles for alle de alternative opplæringsarenaene er at de er mye utendørs, og elevene må lære å kle seg etter været. Mange av elevene har lite erfaring med å være ute, og resultatene viser at naturopplevelsene gir elevene store inntrykk. Flere av elevene er lite fysisk aktive og bruker mye tid på å spille eller å være på mobilen. Gro, Bjørnar og Stig trekker frem naturen som en fin arena for å differensiere oppgaver for elevene.

5.3 Relasjoner

Relasjoner har vist seg å være viktig for informantene. Vi vil under temaet relasjoner legge fram resultater der informantene trekker frem viktigheten av relasjoner mellom elev og lærer, hva det innebærer å være en god rollemodell, betydningen av den gode samtalen, og at elevene trenger skryt, ros og oppmuntring for å bli motivert og tørre å prøve og feile.

5.3.1 Relasjon mellom lærer og elev

Resultater fra intervjuene viser at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevens motivasjon og trygghet. Gro forteller en historie om en elev som har kommet tilbake til Glittertind i senere tid og takket lærerne for at de tok seg tid til dem, og tok dem på alvor. Videre forteller Gro om forholdet med elevene på Glittertind:

Det er jo å prøve å se disse elevene, og se at de har mye godt å komme med. De har vel egentlig en lyst og en vilje, og så er det noen ganger at det butter litt. Jeg tror at så lenge jeg viser dem at jeg bryr meg om de. Men hvis ikke jeg viser at jeg bryr meg om dem, så er jeg jo ikke en viktig voksen og da er det ikke så viktig hva jeg sier heller.

(Gro på Glittertind)

Videre forteller Gro om møter med barnevernet hvor elever har fortalt henne at «*det er noen oppe på Glittertind, på uteskolen, som bryr seg om meg*». Tor forteller også om lignende erfaringer med sine elever på Trolltunga. Han forteller om et møte på skolen «*Tenk deg å komme inn på et møte, så sitter det fem, seks voksne folk*». Eleven var engstelig for møtet, og ville kun stille opp hvis Tor var med. «*For jeg er ingen trussel for han, jeg er en som skal hjelpe han*», legger Tor til, og forklarer at eleven ønsket noen på møtet som var på hans side, og som kunne si noe positivt om han. En metode Tor tar i bruk for å skape gode relasjoner med elevene sine, er å engasjere seg i deres fritidsaktiviteter. Han beskriver det som «*små enkle ting*», som for eksempel å huske når en av elevene skal spille fotballkamp, følge med på poengtabellene i avisen, eller møte opp og se på kampen når de spiller. Tor bemerker at dette har god effekt, og sier videre «*du får bygd en helt annen relasjon til de elevene enn det du klarer i et klasserom med 28 andre elever*».

Stig legger også vekt på viktigheten av å ha en god relasjon med elevene, og sier «*man blir bedre kjent med dem. Og det tenker jeg generelt i skolehverdagen, en uteskoledag vil du få en helt annen kontakt med elevene dine*». Stig forteller en historie om en elev som ønsket å flytte hjem til han for en periode, på grunn av den gode relasjonen han hadde etablert med eleven. Dette er noe Bjørnar også har opplevd. Bjørnar sier han har fungert som er farsfigur for en av elevene ved Besseggen. De har fått så god relasjon at Bjørnar fikk være med på reisen til eleven fra dårlige kår til kjæreste, barn og frieri, og kaller eleven i dag for «kompis». Stig nevner også at flere av elevene ved Snøhetta mangler en farsrolle. Mange av elevene er blitt veldig glad i den læreren som er mest med dem, og dette inntrykket har vært sterkt for Stig.

Flere av informantene viser til at elevene har stor tillitt til dem, som igjen gjør at de får et enda bedre utbytte av å være på den alternative opplæringsarenaen. Roger forteller at det viktigste er å vise elevene at man er interessert, og bruker tid på å bygge relasjoner. Videre nevner han at relasjonsbygging er noe av det viktigste de driver med, og sier «*vi bruker jo friluftsliv mye til å komme i den posisjonen*». Det første elevene er med på i starten av skoleåret, er en fire-dagers overnattingstur med hovedfokus på relasjonsbygging. Han forteller:

Men vi har ikke begynt å stille så mye krav før vi har blitt godt kjent med dem. Og ved å ta de med oss på telt og i hytte i fire dager, 24/7, så blir man veldig godt kjent på kort tid. Så vi kjenner jo elevene våre bedre i midten av september enn hva de gamle lærerne gjorde i løpet av et år. (Roger på Ryten)

Roger forteller at overnattingsturene i starten av året er med på å skape gode relasjoner, og gjør dem godt kjent med elevene. Videre forklarer han at de på Ryten har en slags filosofi som lyder slik «*mange sier man må velge sine kamper, men vi tror på at hvis vi tar de små kampene, så slipper vi de store*». Det spesielle med Ryten, fremfor de andre alternative opplæringsarenaene, er at elevene er der hver dag i et helt år. Roger sier derfor at de har mulighet og tid til å «*stå i kampene*», og fjerne eventuelle strategier og særavtaler elevene har for å slippe unna ting de syntes er vanskelig eller ubehagelig.

5.3.2 En god rollemodell

Informantene fikk spørsmål om hvilke egenskaper som er viktig å inneha for å arbeide på den alternative opplæringsarenaen, og Stig sier følgende: «*Engasjement, engasjement, engasjement*», han fortsetter «*Du må være inspirerende, engasjerende, motiverende og nysgjerrig. Du må ha alt det her, og det smitter voldsomt over på, uansett alder*». Gro tenker det er viktig å være tålmodig og at elevene må føle at du som lærer vil dem det beste. Du må også ha troen på elevene, og gi dem troen på at de kan bli noe, legger hun til. Ifølge Bjørnar må en være egnet og til stede. Tor viser til viktigheten av å ha et åpent sinn i møte med elevene. Som lærer må du vise at du vil hjelpe, og at du ikke er ute etter å ta dem på et vis. Det å gå foran som en god rollemodell er også essensielt. Videre forteller Tor «*Hvis vi bare blir stående og se på, så står bare de og ser på de også. Så du må være med og like å springe rundt i skogen og gjemme deg midt på natta*». For Stig er det viktig å få elevene nysgjerrige,

undrende og å ha lyst til å vite mer og lære mer. For at dette skal skje mener Stig det er grunnleggende at du er engasjert som lærer. For det hjelper ikke bare stå der, fortsetter han. Stig mener du må være mer enn bare glad i naturen. «*Du må brenne litt mer for det (..) Også nytter det ikke å stå rett opp og ned, du må rett og slett grave ned i jorda og se hva som finnes ned i der. Eller inn i en maurtue. Så er de med, med en gang*», sier Stig. Lærerne må med andre ord gå frem som et godt forbilde for elevene, og ta del i det elevene skal gjøre, for at elevene skal delta.

5.3.3 Den gode samtalen

For å bygge relasjoner med elevene viser resultatene at det er viktig med gode og åpne samtaler med elevene. Alle de fem opplæringsarenaene starter dagen med et «morgenmøte», der de snakker med elevene om hva som har skjedd siden sist, og snakker videre om organisering av dagen. Stig legger frem at elevene på Snøhetta har mye å fortelle om uken som har gått. «*Og det er ganske sterke historier og, så de er veldig trygge med oss og deler veldig mye av det de tenker på*», forteller Stig. Han forklarer videre at dette gir et innblikk i den utfordrende hverdagen til elevene, og alt de går og bærer inni seg. De uformelle samtalene rundt bålet på morgenen åpner opp for dialog og gjør det lettere for eleven å dele.

Flere av informantene forteller om samtaler rundt matbordet som viktig del av sosialisering og de gode samtalene. Roger forklarer at på Ryten er lunsjpausen en viktig undervisningsøkt, med mye læring og mulighet for gode samtaler. «*Vi sitter på langbord, vi sender ting til hverandre, vi snakker på en ordentlig måte, vi leker ikke med maten og vi har ikke med oss en skjerm*», forklarer Roger om lunsjpausen. Både Gro og Tor forklarer to ganske like historier om en dag de var ute i dårlig vær, hvor de avsluttet dagen med kakao og fyr i peisen som en form for belønning. Gro forteller «*Litt fyr i peisen og litt kos og prating og sånt, så kommer smilet*». På Besseggen er også maten en ekstra belønning etter en lang dag ute i regnværet:

Men det å ha en sånn liten gulerot da. Ha den litt seine lunsjen med selvfisket fisk og trekke krabber og kose seg her på hytten, sant. Også bruke et par timer på lunsjen da. Tilberede og gjerne se en eller annen film eller noe sånt mens vi gjør det. Den oppsiden, da virker det så mye enklere. (Bjørnar på Besseggen)

Bjørnar trekker inn et annet eksempel med at de gode samtalene ofte kommer når de kjører bil. Han forklarer at de har tilgang på to biler, så hvis en elev har en ekstra tung dag har de

mulighet til å ta en litt lengre kjøretur, slik at eleven kan få luftet tankene. Bjørnar sier videre at bilturene er en mulighet for elvene til å koble av og puste ut, men også til å kunne diskutere ulike spørsmål. Bjørnar sier «*de føler kanskje det er litt ubehagelig når vi skrur av musikken og tar opp en eller annen problemstilling og vil ha de i tale*». Han legger til at for noen av gruppene på Besseggen er spørsmål knyttet til rus, vold og oppførsel viktige ting å diskutere og snakke åpent om, og er temaer som engasjerer ungdommene. På Glittertind er det også rom for gode samtaler i bilen. Gro forteller en historie om en elev hun kjørte hjem hvor eleven sier at det har vært en bra dag, og at han har en god følelse i magen. Gro sier videre at hun da reflekterer over hva den eleven har gjort den dagen, og hvordan hun kan gjenskape slike dager.

5.3.4 *Gi skryt, ros og oppmuntring*

Flere av informantene understrekte det som nødvendig med skryt, ros og oppmuntring for at elevene skal tørre å prøve, eller gi de motivasjon til å gjøre. Gro opplevde stadig at det kunne være vanskelig å få elevene med på aktiviteter, men ved å oppmuntre og motivere elevene med en hyggelig prat, så synes eleven at det ikke var så ille å være ute likevel. Bjørnar sier skryt er med på å gi følelse av mestring. Spesielt hvis elevene får skryt fremfor medelevene sine. Videre forteller Bjørnar at hvis elevene ikke får ros for det de gjør, så vil de heller ikke se poenget med å fortsette. Det er ikke bare Bjørnar som skryter av elevene sine, men også de andre instruktørene og elevene er blitt flinke til å skryte av hverandre.

Elevene skal sitte igjen med en god følelse av at «*dette her klarte jeg*», og så skal de få skryt for det, utdyper Tor. Han fortsetter å si at det ikke er sikkert elevene klarer hele oppgaven, men poenget er at de i hvert fall har prøvd å gjøre sitt beste.

Vi legger mye vekt på at du skal i hvert fall prøve på dette her, så får du skryt og oppmuntring hele veien, og til syvende og sist, så ser vi jo at mange av disse her klarer ting som de ikke hadde tenkt å prøve på engang. (Tor på Trolltunga)

Ifølge Stig er det mange av hans elever som aldri har opplevd å få ros hjemme. Elevene kan oppleve det som vanskelig å ta imot ros, og han har sett flere av elevene bli urolig og begynner å gjøre helt andre ting når de får skryt. Det er viktig for Stig å få elevene til å ta imot den rosen de får, for elevene skal sitte igjen med en god selvfølelse av hvor flinke de er og hvor bra de har gjort det.

5.3.5 Oppsummering av relasjoner

Samtlige av informantene på de alternative opplæringsarenaene mente at relasjoner var viktig for å kunne gjennomføre deres opplegg. Å ha en god relasjon med elevene viste seg å gi elevene trygghet og motivasjon til å prøve og feile. For å skape denne relasjonen viser resultatene at læreren må være et godt forbilde og en rollemodell som er engasjert, interessert og inspirerende. Flere av informantene trekker frem viktigheten av å legge til rette for trygge og gode samtaler som åpner opp for relasjonsbygging, og at elevene trenger mye positive tilbakemeldinger og ros for å kunne bygge tillitt til lærerne. To av informantene har fått så tett relasjon med elevene sine at de nærmest har fungert som en farsfigur for dem.

5.4 Mestring

Alle informantene nevner begrepet mestring når de snakker om deres daglige arbeid på de alternative opplæringsarenaene. Vi vil nå presentere resultater opp mot informantens definisjon av mestring, hvordan læreren legger til rette for at elevene skal lykkes, elevenes mestringsopplevelser, og hvordan mestring bidrar til humor, trivsel og glede på de alternative opplæringsarenaene.

5.4.1 Definisjon av mestring

Vi har fått informantene til å definere begrepet «mestring» for oss. Gro definerer mestring som «*en følelse av å få til noe*», og å få til noe en ikke fikk til i går. Bjørnar sier seg enig i denne definisjonen, men legger til at eleven trenger å bli sett og få anerkjennelse for det de gjør hvis mestring skal skje. Det er viktig å sitte seg inn i elevens situasjon og forutsetninger for å lykkes, fortsetter han. Bjørnar tror eleven vil oppleve større grad av mestring hvis de voksne ser det eleven gjør og gir eleven «*en klapp på skulderen*». Tor mener det er viktig at elevene sitter igjen med en god følelse av at de har gjort noe, og at de tenker «*dette her klarte jeg*», og får skryt for det. Tor trekker frem elevenes manglende mestringsopplevelser i den ordinære skolen, som gjør at elevene nesten ikke tør å begynne på en ny oppgave, i frykt for å kjenne på den ekle følelsen av at de ikke får det til. Det er viktig med skryt og oppmuntring hele veien, fra start til slutt, sier Tor. Ifølge Stig er et grunnelement for å oppleve mestring å ha et godt selvbilde, og troen på å få ting til. «*De elevene vi har her i løpet av uka, de har jo veldig dårlig mestringsfølelse*», understreker Stig. Derfor er det viktig at de ansatte på

Snøhetta legger listen lavt, for at elevene skal få en mulighet til å tro på at de kan få til oppgavene. Roger forteller at hans elever opplever lite «*skolefaglig mestring*», men også lite mestringsopplevelser i fritidsaktiviteter og idrett. Det er derfor de på Ryten «dytter» elevene så hardt de kan for at elevene skal kunne ha muligheten til å oppleve mestring. Likevel må det ligge til grunn en god relasjon for at man skal kunne «dytte og dytte», forklarer Roger. Han avslutter med å si at friluftsliv er en «*typisk arena for mestring*». Videre understreker han at alle elever mestrer forskjellige ting, og at det gjelder å finne ut hva elevene mestrer og gi de sjansen til å prøve.

Inn i intervjuet spør vi informantene om de kan bruke tre ord som oppsummerer hva den alternative opplæringsarenaen står for. Tre av informantene velger «mestring» som et av disse ordene. Andre ord som blir nevnt er trivsel, glede, relasjon og ansvar. Ut fra hva informantene sier, virker det som mestring står veldig sentralt i deres daglige arbeid med elevene på de alternative opplæringsarenaene.

5.4.2 *Legge til rette for mestring*

For at elevene skal oppnå mestring nevner lærerne på de ulike alternative opplæringsarenaene at det er viktig å gi dem oppgaver de faktisk mestrer. Stig forteller at hans elevgruppe tåler veldig lite motgang, og derfor er det viktig å være klar over hva de mestrer, og hva de ikke mestrer. Gro nevner at en av fordelene med å bruke naturen som et læringsrom er at man enkelt kan gi elevene tilpassede oppgaver. Hun forteller videre at hun er opptatt av å motivere og si til eleven at hun har troen på dem. Hun sier hun pleier å fortelle elevene «*jeg har tro på deg, jeg hadde ikke gitt deg en oppgave jeg tror du ikke får til*», og illustrerer et eksempel av en elev som står og fisker. Hun forklarer at hun står ved siden av eleven og gir tips slik at eleven får det bedre til.

Bjørnar forteller «*Altså, alle syntes jo det er mye kjekkere å lykkes enn å ikke lykkes. Og da må vi jo legge opp til aktiviteter og oppgaver for den enkelte som gjør at en lykkes*». I likhet med Gro er han opptatt av å gi tilpassede oppgaver for å øke elevens mulighet til å mestre oppgaven, og det må være stor grad av differensiering. Bjørnar sier videre at hvis man som lærer ikke lykkes med å lage tilpassede aktiviteter og arbeidsoppgaver som elevene behersker, så har man på en måte mislyktes. Han illustrerer en hendelse med en elev som var engstelig for å kjøre inn båten til brygga etter de hadde vært ute og fisket. Bjørnar forteller til eleven:

«Nå tror jeg grunnen til at du ikke har lyst til å kjøre inn den båten, er at du ikke har fått det skikkelig til før, men hvis du nå styrer båten, og jeg står med deg her, så prøver vi å få den båten helt rolig inn i den båsen, så har vi lav fart. Jeg skal stå med deg hele tiden». Og så kommer vi inn, og jeg ser at vi bommer litte grann. Og så overtar jeg litt, sånn at det blir meg som gjør feilen og ikke eleven. (Bjørnar på Besseggen)

I eksempelet velger Bjørnar å late som det er han som gjør feilen, slik at eleven får en større følelse av mestring senere. Bjørnar forteller at eleven etterpå kjørte båten perfekt inn, og ble utrolig glad. Han forklarer hvordan eleven jublet og smilte, og beskriver følelsen som helt fantastisk. I etterkant av denne opplevelsen ville eleven kjøre inn båten hver gang de hadde vært ute på sjøen. Også Tor er opptatt av å legge opp til aktiviteter elevene klarer å gjennomføre. Han kommer med et eksempel når de går på tur.

Det er alltid en belønning å komme opp til en topp for eksempel. Altså, vi legger jo ikke turer som ingen av de kan gå på. Men de skal være med opp på noen topper og de må jo streve seg opp, og det er jo så mye syting og klaging. Men de er jo fornøyde når de kommer opp og ser at de klarte dette. (Tor på Trolltunga)

Stig forteller om lignende opplevelser, om det å motivere elevene og sette litt krav til dem, men at det kan variere på dagsformen til eleven. Han nevner videre at det er «alfa-omega» å ha noen opplegg som man vet at eleven kan få til. «Med en gang man føler at man ikke får til en ting, så i hvert fall for disse elevene, det rakner med en gang. Det stopper på sekundet», forklarer Stig, og sier at de i etterkant bruker mye tid på å bearbeide og løse opp i ulike situasjoner. Han trekker frem viktigheten av å gi eleven ros og positive tilbakemeldinger, spesielt for disse sårbare elevene som har liten mestringstro.

5.4.3 Støtte eleven i utfordrende situasjoner

For å få elevgruppen til å oppnå mestring, beskriver mange av informantene at det er viktig å finne en balanse på hvor mye man kan «dytte» og «pushe» elevene for å oppnå mestring. Når Gro blir spurt om hvordan hun legger til rette for at elevene skal lykkes svarer hun «ofte så har jeg jo stått og dytta litt i bakkant da, og bedt dem prøve en gang til», og spør seg selv «Hvor langt kan jeg pushe den eleven her?». Gro sier videre at hun har som mål at elevene skal holde ut litt lenger enn de pleier. Om det er å gå, sykle, padle eller å holde ut litt lenger i

mattetimen når de kommer tilbake på skolen. Bjørnar snakker også om å «dytte» elevene i riktig retning, og beskriver et eksempel når elevene står og fisker. Elevene kan fort bli utålmodige når de ikke får fisk, og har lett for å gi opp. Bjørnar forteller videre at det er veldig varierende fra elev til elev, men at han prøver så godt han kan å motivere dem til å holde på litt lenger. Med tanke på å motivere elevene tilføyer han «*skal du bli bedre på noe, så må du gjøre noe galt. Men med en gang du har lykket med noe, så er den følelsen så enorm, at det må du sette pris på*». Han tar i bruk en metafor for å illustrere hvordan han tøyser grensene til elevene:

Altså det å bare strekke de der grensene, og unngå at de river for mye da. Altså listen, at de ikke river listen for mye. Men at du ser progresjon, og få være med å oppleve det når de lykkes med det første gangen, så er de ikke redd for å gjøre det neste gang.
(Bjørnar på Besseggen)

Stig sier at han ofte må være «*litt på vakt*» når elevene får nye eller mer krevende arbeidsoppgaver. «*Vi kjenner de såpass godt at vi vet hvor lenge vi kan tøye strikken for ting og tang*», sier Stig, og legger til at han må kunne se an når det er riktig å avslutte eller bytte til en ny aktivitet. Han sier også at man må hele tiden føle på det, og vurdere dagsformen til elevene. Han sier videre «*med en gang man begynner å sette krav til dem så stritter de helt imot og har ikke lyst til å gjøre noen ting*», og understeker senere at det er viktig å finne en balanse i hvor mye man oppmuntrer elevene, og at det avhenger av relasjonen man har med eleven.

Roger forteller også om å motivere elevene, og sier «*når vi har fått en relasjon ønsker vi å dytte og dytte for å få så mange mestringsopplevelser som mulig. Både ute, og for så vidt inne*». Tor er også opptatt av å «dytte» elevene til å yte mer, og sier blant annet «*du gir de en dytt, du gir dem mestringsopplevelser som gjør at de klarer seg*». Han snakker videre om å et ønske om å øke elevenes arbeidskapasitet, og kommer med eksempel når de er i skogen og hogger ved. «*Da trener vi jo dette her med å stå i en arbeidsøkt og gjøre en jobb*», hevder Tor. Videre forteller Tor at slike fysiske arbeidsøkter gjør elevene oppmerksom på sin fysiske kapasitet, og forteller om elever som kan tenke «*jeg er sterkere enn han, jeg kan ta mer vedsekker enn han andre*». Han understreker at dette er en form for sosial trening. Å samarbeide, vise toleranse for hverandre og godta at noen kanskje er sterkere enn deg. I likhet med Gro og Bjørnar, forteller også Roger om at elevene er kan bli utålmodige når de fisker. «*Laks og sjøørret er i seg selv ganske vanskelig. Det å motivere elever til å stå i tre timer og*

ikke få noen ting, det er, ja, noen synes det er greit da», forteller han og legger til at sjansen for å få fisk er såpass liten, at det er en aktivitet de har sluttet med ettersom elevene ikke har nok tålmodighet til å oppnå mestring.

5.4.4 Mestringsopplevelser

Informantene forteller historier om elever som opplever mestring på ulike måter. Gro forteller en historie om en elev som endelig fikk til å lage noe i smia, og sa til Gro på slutten av dagen at han hadde en god følelse i magen. Videre sier Gro at elevene på Glittertind har få mestringsopplevelser med *«den teoretiske tunge skolen»*, og at de derfor syntes det er ekstra kjedelig når de ikke får ting til. *«Du må rett og slett prøve litt. Det er jo en sånn, det er ikke en faktakunnskap, det er mer en følelse av å få til noe»*, legger hun til og understreker at veien til mestring er en slags *«opplevelseslæring»* av å prøve og feile. Hun trekker frem et eksempelet om å fiske gjennom å prøve ut forskjellige kroker, og hvor eller hvordan man kaster ut snøret.

Tor trekker frem en historie om en elev som aldri har hatt ski på beina, som i starten så vidt turte å stå ned en liten slette. Året etter tar eleven stolheisen opp til den største bakken og står helt ned. Tor sier han blir rørt av å snakke om det, og det er stort å få være med på disse opplevelsene med elevene. På vei hjem fra skituren kjører Tor eleven hjem. Eleven bor i en sosialbolig i et område som ikke ser særlig bra ut, men eleven sitter bak i bilen og synger *«hjem kjære hjem, hjem kjære hjem»*. Tor tolker dette som at eleven har hatt en mestringsopplevelse når han stod på ski, ettersom eleven var så glad til tross for hva han skulle hjem til.

For elevene på Besseggen er det mestring å kle seg riktig etter været. Etter å ha vært mye våt og kald ute på sjøen, tar en av elevene ved Besseggen nå konsekvent på seg klær ut fra hvilket vær det er meldt på værmeldingen. Bjørnar sier det er viktig å gi elevene annerkjennelse for ting de gjør som er bra. En dag det er meldt surt og kaldt vær kommer denne eleven med ulltøy på seg. Bjørnar velger å si:

«I dag har du tatt på deg ull. Er det noen av dere andre som har tatt på dere ull i dag?». Og det er det gjerne ikke. «Ja, da må dere se til (elevens navn), for han har tatt på seg ull. Han er forberedt, og han er klar». (Bjørnar på Besseggen)

Bjørnar påpeker at elevene føler seg enormt stolt og privilegert når de får skryt fremfor medelevene, og at dette gir en god følelse. Bjørnar sier videre at han er opptatt av at elevene skal føle eierskap og ansvar over arbeidet de gjør. *«Det må være sånn at de får ansvar, tar ansvar, for det og de arbeidsoppgavene vi skal gjøre, og at de opplever da en stor grad av mestring i forhold til de tingene vi holder på med»*, forteller Bjørnar.

Ifølge Stig har elevene ved Snøhetta en stor fordel av å være med klassen sin på utedager, ettersom de er så vant med å være ute. Elevene har nemlig lært seg å lage bål og blir som «konger» og «sjefer» ute i naturen. Stig kan se hva det betyr for disse elevene når de blir «bål-eksperter» sammenlignet med elevene fra den ordinære skolen.

Bjørnar trekker frem at elevene ofte oppnår mestring gjennom praktisk arbeid. Han sier at det er nøkkelen for å få økt motivasjon, og at dette må ha en større plass i den ordinære skolehverdagen. Han nevner eksempler om elever som mestrer å få fisk for første gang, kle seg etter været og kjøre båt. Også Stig viser til eksempler hvor elever mestrer å lage ting på sløyden, å spikke noe eller tenne bål. Tor sier at alt fra å starte en påhengsmotor på en båt til å komme tidsnok på skolen er mestring for elevene på Trolltunga.

5.4.5 Oppsummering av mestring

Flere av informantene definerte mestring som en følelse av å få til noe. Bjørnar mener det også er viktig at elevene får anerkjennelse for å oppleve mestring og å lykkes. Tor trekker frem at elevene trenger skryt fra start til slutt, ettersom mange av elevene vegrer seg til å prøve noe nytt i frykt for å feile. For Stig er det avgjørende at opplegget er lagt til rette for at eleven skal kunne mestre oppgaven. Det er viktig for flere av informantene å finne en balanse på hvor mye de kan forvente av elevene, og at de ofte må være mer «på vakt» ved nye utfordringer. Roger trekker inn relasjoner som nøkkelen til å vite hvor langt de kan «strekke strikken». Informantene forteller flere historier om elevers mestringsopplevelser, som eleven på smia, eleven i skibakken, og elevene som blir bål-eksperter. Gro nevner at mestring er en form for opplevelseslæring gjennom å prøve og feile, og Bjørnar hevder at elevene ofte oppnår disse opplevelsene gjennom praktisk arbeid.

5.5 Livsmestring

Resultatene viser at elevene ved de alternative opplæringsarenaene er sårbare elever som ikke har de beste forutsetningene for å lykkes. I kommende resultater forteller flere av informantene om elever som kommer tilbake og takker lærerne for at de har hjulpet de i vanskelige perioder av livet. De alternative opplæringsarenaene har vært en plass for sosial læring og sosialisering, og naturen har åpnet nye dører for å sosialisere seg med andre, i tillegg til å være en forberedelse til arbeidslivet.

5.5.1 Arena for sosial læring

Flere av informantene la vekt på at den alternative opplæringsarenaen var en arena for sosial trening. De forteller at mange av elevene har utfordringer med å fungere i sosialt samspill, og at dette er noe de jobber mye med. Gro sier at mange av hennes elever blir sendt til Glittertind «*på det sosiale læreplan*», altså for å utvikle sosiale ferdigheter. Bjørnar forteller at Besseggen skal være en arena hvor det er stor grad av sosialisering, og mener det viktigste er at elevene skal bli «*gangs menneske*». Bjørnar forklarer videre at det betyr at elevene skal kunne bli mennesker som fungerer i samfunnet og fungerer i sosial samhandling med andre. Tor forteller også om sosial læring, og vektlegger at det er mye sosial trening i de aktivitetene de har på Trolltunga, som for eksempel å vente på tur og samarbeid. Ifølge Tor utagerer elevene hver dag i den ordinære skolen, men på Trolltunga er det ingen problemer. Han mener årsaken er at det er helt andre forutsetninger på den alternative opplæringsarenaen. I den ordinære skolen sitter elevene og taper hver eneste dag og blir ikke inkludert i det sosiale felleskapet, men på Trolltunga er det relasjoner og sosial læring som står i sentrum.

Roger forteller at elevene på Ryten syntes samarbeid er spesielt vanskelig, og aktiviteter som slalåm og klatring fungerer bedre enn for eksempel fotball. «*Det kommer nok av at de ikke trenger å forholde seg til så mange andre enn seg selv*», legger Roger til. Også Stig forteller at elevene på Snøhetta har vanskeligheter med å samarbeide:

Noen av dem klarer kanskje bare være sammen med en, eller bare være helt alene. De takler veldig dårlig det å være to. Og klart, du kan tenke deg når de kommer tilbake i klasserommet med 30 stykker, så er det ikke noe rart at de forandrer atferden til det samme. (Stig på Snøhetta)

Roger forklarer at Ryten skal være en viktig arena for å gi elevene interesser på fritiden, som for eksempel klatring og slalåm fremfor å kun sitte inne å spille. Elevene på Ryten er der i et år av gangen, så de har lett for å «falle utenfor» det sosiale felleskapet i den klassen de skal tilbake til, og at de derfor oppmuntrer elevene til å delta i organisert idrett eller lignende på fritiden. Roger forteller videre at *«Hvis du ikke er i det sosiale felleskapet på ettermiddagen så blir du til syvende og sist veldig lite sosial. Og det blir vanskelig å delta i samfunnet generelt, for du har ikke de ferdighetene som skal til»*.

Tor forklarer at elevene på Trolltunga blir oppfattet som trøbbelever i den ordinære skolen, men på den alternative opplæringsarenaen er ikke denne atferden like synlig. Tor forteller under intervjuet at vi, som utenforstående, ikke ville forstått hvorfor elevene trenger et tilbud som Trolltunga. Det er ønskelig at elevene skal inkluderes i sin ordinære klasse på skolen, men på den andre siden peker Stig på at atferden til elevene ikke forandres når de kommer tilbake i klasserommet. *«Atferden er akkurat den samme som når de gikk ut av klasserommet»*, sier Stig.

5.5.2 Er skolen for alle?

Når vi spurte om de positive sidene med bruk av friluftsliv, trekker Bjørnar frem at skolen ikke er for alle. *«Alle er ikke født for å sitte på skolen i seks timer»*, legger han til. Noen elever trenger å få delt opp hverdagen og komme seg ut av klasserommet, fortsetter Bjørnar. Tor nevner noe av det samme, og viser bekymring for at disse elevene kan sitte og føle at *«de er tapere hele veien i skolen»*. Elevene har gått på veldig mange nederlag, tilføyer han. Tor mener at mange av disse elevene er gode ressurser på sitt felt, men det er ikke feltet i den *«vanlige»* skolen som klarer å få disse ressursene ut av elevene. Tor synes det er synd å si at skolen ikke er for alle og at elevene taper hele veien, og flere av dem føler seg mindreverdige. Han er fortvilet over at kommunen kutter ned på ressursene og legger ned slike alternative tilbud.

En elev Stig har hatt på Snøhetta har brukket nesen på en lærer og kastet stoler ut av vinduet, men mye av denne atferden forsvinner i det eleven kommer seg ut, forteller Stig. Elevene får brukt energien sin på en helt annen måte enn i klasserommet, legger han til. Roger forteller at flere av elevene ved Ryten har ulike utfordringer når de kommer på starten av skoleåret:

Vi får jo ofte elever da som, alle som kommer har ADHD, men det er ikke sikkert de har det når de drar. Vi har mange elever som slutter på ADHD-medisin når de går hos oss, for de har ikke bruk for det. For det er egentlig ikke ADHD det er. (Roger på Ryten)

Vider påstår Roger at *«til stor grad har 100% av elevene våre ADHD og dysleksi når de kommer»*, men at *«ting faller mer på plass»* når de er på Ryten i en lengre periode. Videre peker Roger på at mange av disse elevene er i utgangspunktet feildiagnostisert, og at det ikke nødvendigvis trenger å være en faglig utfordring der og da som gjør at elevene får det vanskelig. Det kan eksempelvis være en konflikt med de hjemme, som elevene tar med seg på skolen resten av dagen.

5.5.3 Veien videre

Mange av de alternative opplæringsarenaene, og spesielt de med ungdomsskoleelever, hadde et forsterket søkelys på å gi elevene jobbtrening og ruste dem for fremtiden. Gro forteller om flere av elevene hennes som ble interessert i praktiske fag når de var på Glittertind, og at mange av de har blitt snekkere, elektrikere og tømrere i senere tid. *«For jeg tenker, vi har jo bruk for alle de menneskene vi har til å være i jobb. At de har et liv de kan trives med»*, legger Gro til, og understreker at dette er en grunnverdi på Glittertind. Også på Besseggen og Trolltunga er det å få elevene på videregående skole eller ut i jobb et fokusområde. Bjørnar forteller om elever han har hjulpet med jobb-referanser og praksisplass, for å få elevene ut i arbeidslivet etter tiden på Besseggen. *«De kommer tilbake og setter pris på det, også merker vi at dette går faktisk bra»*, forteller Bjørnar.

På Ryten er en sentral del av læringen å møte opp tidsnok og gjøre sitt beste. Roger forteller om slike sårbare elever som ofte håndterer motgang ved å holde seg hjemme og spille PlayStation. *«Og det er jo veldig, veldig dumt. Det får enorme konsekvenser etter hvert. Både for dem selv, men for samfunnet generelt»*, sier Roger. Han reflekterer over konsekvensene ved å ikke møte opp og gjennomføre skolen, og ønsker å lære elevene at det er viktig å møte opp og gjøre sitt beste.

En av elevene ved Trolltunga kom stadig for sent og dette begynte å bli et problem, forteller Tor. De hadde forsøkt å ha samtaler med eleven, der de diskuterte hvilke konsekvenser dette ville hatt i arbeidslivet. Etter å ha snakket litt mer med eleven, viste det seg at han hadde en

alenemor som var alkoholiker. Ved flere anledninger visste ikke eleven hvor moren var, så han måtte kle på småsøsknene og få de i barnehage og på skolen, før han kunne komme på Trolltunga. Tor reflekterer over at det må ha vært dramatisk for eleven å få kjeft for å komme for sent, med tanke på hans livssituasjon. En metafor Tor kommer med lyder slik:

Mange av våre elever, jeg ser for meg at de sitter på en sånn geleklump, og så har de ingen trygghet i bunn. De taper hele veien og bare den der geleklumpen ligger og dirrer under dem. Og så forventer du da at du skal kunne gangetabellen. (Tor på Trolltunga)

Tor sier videre at mange tenker at alle har det bra i Norge, men mener dette ikke stemmer. Noen sitter på en slik geleklump som Tor beskriver, og har ikke tid til å komme seg på skolen. Tor mener elevene ikke klarer å ta imot læring, ettersom de mangler trygghet.

5.5.4 En redning i livet

Gro forteller om tidligere elever som kommer tilbake og takker dem for å ha vært en redning når de trengte hjelp til å komme seg gjennom skolen. Gro håper elevene sitter igjen med en følelse av at de kan få til noe, og at de kan trives med det de gjør. En tidligere elev av Bjørnar kom på besøk på Besseggen for å snakke med nåværende elever. Bjørnar forteller hva den tidligere eleven sa til de nåværende elevene:

Jeg har vært igjennom dette jeg og, men dere må vite hva som skal til. Dere må stå på. Dere må gjøre så godt dere kan, så er det muligheter. Finn noe å gjøre i livet som du liker, og som du mestrer og som du lykkes med. Ikke begynn på noe annet. (Bjørnar på Besseggen)

Bjørnar fortsetter å fortelle om tidligere elever som har fortalt at Besseggen har hatt betydning i livet deres. Ifølge Tor har foreldre kommet med tilbakemeldinger om at livet har forandret seg hjemme. Det var spesielt en elev som ga ordentlig inntrykk på Tor, og forteller om når eleven hadde fått førerkort:

Og så kom han inn, og så sa han «jeg husker alltid at dere sa, aldri gi opp». Da begynte vi å grine. Det var det som hadde holdt han oppe, at vi hadde sagt til han at «du må aldri gi opp». Tenke deg at da har du strøket sju-åtte ganger på det, og til slutt kom han kjørende i bilen. (Tor på Trolltunga)

En annen elev Tor hadde hatt var suicidal før han begynte på Trolltunga, og møtte ikke opp på den ordinære skolen, men etter å ha startet på Trolltunga fortalte moren til eleven at hun plutselig hadde hørt sønnen plystre om morgningen de dagene han skulle ut på Trolltunga. Sønnen plystret og sang, og stod opp helt på egenhånd. Dette har fått Tor til å reflektere over «*hvis vi har de en dag i uken, tenk så mye det betyr i forhold til hvor mye de taper på de fire andre dagene i uken*». Stig forteller om elever som har kommet tilbake i senere tid og sagt «*dere har faktisk reddet livet mitt (...) De fineste dagene vi hadde på skolen var på Snøhetta*». Dette mener Stig forteller noe om at det de gjør er riktig, og at kanskje den ene dagen i uken er nok for at elevene kan «*leve på den*».

5.5.5 Humor og glede

Som nevnt tidligere spurte vi informantene om tre ord som oppsummerte skolen de jobbet på. To av informantene nevnte ordet «trivsel». Andre ord som ble nevnt var humor, glede, engasjement og tilstedeværelse. Dette viste seg å være en grunnverdi i deres daglige arbeid. Flere av informantene nevner at de har som mål å få frem smilet hos elevene, og de ønsker å se at de lykkes. Tor nevner flere ganger at humor er viktig, og noe de er opptatt av på Trolltunga. Han ønsker at elevene hver dag skal gå hjem med et smil om munnen, og forteller:

Det er jo masse humor, sånn at vi alltid, når vi avslutter en dag, så skal alle gå hjem med et smil. Sånn at hvis vi har hatt en uoverensstemmelse, så samles vi og så tar vi det der og da. Så da orker ikke vi å styre med at det er en som driver og sutrer. Da får de ta et oppgjør med hverandre, de får snakke og bli enige og ta hverandre i hånden, og stort sett går det bra. (Tor på Trolltunga)

Tor sier videre at det er mye humor i elevgruppen, og at de har det mye gøy sammen, men at slike situasjoner er viktig å ta tak i for å bevare gode relasjoner mellom elevene. Han nevner også at han møter elever med utfordringer innen atferd og disiplin med humor, fremfor å utfordre dem. På Ryten forteller Roger at han ønsker å lære elevene at «*det gjelder å være blid og positiv og gjøre så godt du kan*». Han trekker det opp mot å få gode karakterer på skolen, og at man kan komme langt med en positiv innstilling i muntlige og praktiske fag på skolen.

5.5.6 Oppsummering av livsmestring

Flertallet av informantene la vekt på at de alternative opplæringsarenaene skal være en plass for sosial trening, ettersom mange av elevene har utfordringer med å fungere i sosialt samspill. Roger forteller at det er spesielt samarbeidsøvelser som er vanskelig, og at aktiviteter som slalåm og klatring fungerer bedre ved at elevene ikke trenger å forholde seg til like mange. Flere av informantene hevder at skolen ikke er for alle, og at enkelte elever har et behov for å komme seg ut av klasserommet. To av informantene påpeker at elevene som har ADHD får mindre symptomer ved å være ute. Mange av de alternative opplæringsarenaene har også fokus på å ruste elevene for livet videre, og flere tidligere elever har blitt blant annet snekker, elektriker eller tømrer. Tor trekker frem at ikke alle barn i Norge har trygge rammer, og at det er en av grunnene til at elevene ikke klarer å ta imot læring. Flere av informantene forteller historier om elever som har kommet tilbake til dem og sagt at den alternative opplæringsarenaen har vært en form for redning i livet deres. For Tor er det viktig å bruke humor og å ha det gøy sammen med elevene, og Roger tenker at en kan komme langt med en positiv innstilling.

6 Diskusjon

Vi vil i dette kapittelet diskutere resultatene opp mot teoretisk rammeverk og tidligere forskning, som vi presenterte i kapittel 1 og 2. Kapittelet er delt opp i tre hovedtema. Først vil vi diskutere betydningen av gode relasjoner, deretter skal vi diskutere natur som læringsrom og kroppsøvingsfagets plass ved de alternative opplæringsarenaene. Videre vil vi diskutere hvordan informantene støtter og veileder elever til få mestringsopplevelser, og til slutt vil vi legge frem elevenes utfordringer med blant annet samarbeid og utholdenhet. For å innlede diskusjonskapittelet vil vi presentere en oppsummering av resultatene som er mest relevant for vår problemstilling:

Hvilke tanker og erfaringer har ansatte ved alternative opplæringsarenaer om hvordan friluftsliv bidrar til elevers mestring?

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse tanker, erfaringer og narrativ fra ansatte ved alternative opplæringsarenaer, om hvordan friluftsliv bidrar til elevers mestring. Det sterkeste resultatet i studien er betydningen av gode relasjoner mellom elev og lærer, og at det å være ute i naturen gir muligheter til å skape gode relasjoner, i tillegg til at naturen er en egnet arena for sosial læring. Resultatene viste også at mange av elevene har få mestringsopplevelser som hindrer de i å prøve nye ting, men lærerne fungerer som en støtte ved å tilrettelegge, motivere og oppmuntre elevene når de løser utfordrende oppgaver. Denne støtten fra lærerne er viktig ettersom resultatene viser at det er først når eleven har fått tillit til en viktig voksen, at han eller hun er mottakelig for læring. Imidlertid nevner informantene utfordringer knyttet til samarbeid og utholdenhet, både rent fysisk og mentalt.

Flere av informantene hevder det er lettere å differensiere ute i naturen, og at mange av elevene lærer bedre gjennom praktisk arbeid fremfor å sitte i ro på skolen. Videre viser resultatene at rammefaktorer som lokasjon, tid, utstyr og økonomi er avgjørende for å kunne gjennomføre opplegget på de alternative opplæringsarenaene, og lærerne har stor grad av autonomi til å disponere tid, og gjøre endringer som de vil.

Et fellestrekk for alle de alternative opplæringsarenaene er vektlegging av mye aktivitet ute i naturen, og flere av informantene har fokus på å øke elevenes fysiske kapasitet og bedre motorikken. Flere av informantene ønsker at opplegget ved de alternative opplæringsarenaene kan være en inngangsport for å gi elevene interesser på fritiden innenfor friluftsliv og organisert idrett.

6.1 Friluftsliv som verktøy for sosial læring og relasjonsbygging

I første delen av diskusjonen blir det presentert resultater som viser informantenes prioritering av relasjoner med elevene, samt fokus på sosialt samspill. Dette vil vi drøfte opp mot elevenes utfordringer med sosialisering, og at de ikke blir inkludert i det sosiale felleskapet på skolen. Videre vil vi diskutere bruken av friluftsliv og natur ved de alternative opplæringsarenaene for å skape relasjoner, og hvilke fordeler og ulemper det gir for elevens sosialisering. Vi vil også drøfte elevens behov for å bli sett og få støtte av en trygg voksen, i tillegg til hvordan læreren må fungere som et godt forbilde for elevene. Avslutningsvis skal vi diskutere resultater som viser at uformelle og åpne samtaler er viktig for at elevene skal tørre å dele og ta opp vanskelige temaer eller utfordringer de står i.

6.1.1 *Det starter med relasjoner*

Resultatene viser at betydningen av gode relasjoner er en viktig forutsetning for at elevene skal føle trygghet og tilhørighet på den alternative opplæringsarenaen. På Ryten velger de å starte året med en fire-dagers overnattingstur for å skape gode relasjoner med elevene. Dette mener Roger er med på å gjøre han bedre kjent med elevgruppen sin, enn hva lærerne i den ordinære skolen rekker på et år. Flere av informantene sier også at de får etablert en helt annen relasjon til elevene på de alternative opplæringsarenaene enn i et klasserom med nærmere 30 elever. Den tydelige prioriteringen av relasjonsbygging kan sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori. Ifølge Vygotsky (1978) er relasjoner grunnleggende for at eleven skal kunne lære, og det er gjennom samspillet mellom eleven og læreren læring skjer. Hattie (2009) viser også til at kvaliteten på relasjonen mellom læreren og eleven er den viktigste faktoren når det kommer til elevens læring. Roger forteller oss at relasjoner er det viktigste, og relasjoner må ligge i bunn før læringen kan skje. Det er den profesjonelle læreren som skal legge til rette for å skape gode relasjoner, og hvis relasjonene ikke er bra nok, vil dette kunne påvirke elevens læring og utvikling ifølge Linder (2012, s. 7). Roger forteller også at friluftsliv er en fin arena for å skape disse relasjonene, og det er derfor de på Ryten velger å være ute sammen med elevene i tre døgn i starten av skoleåret. Her må elevene bidra med å sanke ved og hente vann, og «ta i et tak» for at alle skal ha det bra. Stig på Snøhetta understreker at det er enklere å bygge tillit og bli kjent med elevene ute i naturen, fremfor i en vanlig klasseromssituasjon. Disse funnene kan sees i sammenheng med Kaplan og Kaplan (1989) sin teori om naturopplevelser og menneskets oppmerksomhet. Naturens store omfang

kan gi mennesker en avstand til hverdagen, gi en følelse av ro og avkobling, i tillegg til at naturen er full av stimuli som gir opplevelser av å være i en annen verden (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 184). For den sårbare elevgruppen på de alternative opplæringsarenaene kan friluftsliv og opphold i naturen gjøre det enklere å etablere relasjoner med trygge voksne, ettersom mye av hverdagens distraksjoner er satt til side, og naturen fungerer som en åpen og utforskende arena. Dette kan også kobles med studiene gjort på villmarksleirer og opphold på gårder for ungdom med psykiske helseproblemer (Schreuder et al., 2014). Sentralt for studiene var viktigheten av relasjonen med bonden, som en avgjørende faktor for ungdommenes trivsel og personlige utvikling (Schreuder et al., 2014). Dette er med på å illustrere viktigheten av gode og trygge relasjoner, spesielt i møte med barn og unge i en sårbar livssituasjon. Som lærer er en nødt til å tilpasse og utvikle relasjonskompetansen i møte med elevene, og kvaliteten på relasjonen er avgjørende for elevens opplevelse av læring (Hattie, 2009; Spurkeland & Lysebo, 2021). Flere studier viser til at en god elev-lærer relasjon også kan øke trivsel, redusere mobbing og ensomhet, hindre frafall og fremme livsmestring og god psykisk helse (Hattie, 2009; Linder, 2012; Spurkeland & Lysebo, 2021).

6.1.2 Sosial læring og sosialisering

Flere av informantene på de alternative opplæringsarenaene har hjulpet elever i vanskelige perioder av livet, og resultatene viser at opplæringsarenaene er en arena for sosial læring, sosialisering og det å ruste elevene for senere skolegang og arbeidsliv. I det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, står det blant annet at eleven skal gjennom utdanningen utvikle kompetanse om god fysisk og psykisk helse, samt ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Vi får inntrykk av at både helse og livsmestring er viktig for informantene og deres arbeid med elevene. Naturen åpner dører for at elevene kan samarbeide og sosialisere seg med andre, ofte i andre grupper enn de vanligvis omgås med (Abelsen & Leirhaug, 2017; Vingdal & Hollekim, 2001, s. 33). På den andre siden tyder våre resultater på at flere av elevene har utfordringer med å fungere i sosialt samspill, og det jobbes mye med å utvikle sosiale ferdigheter. Flere informanter forteller at enkelte av elevene fungerer best sammen med kun en annen elev, mens andre fungerer i mindre grupper. Eksempel på dette er aktiviteter som krever at elevene må samarbeide med flere. Eksempelvis nevner Roger at hans elever syntes aktiviteter som ballspill er utfordrende, og at de heller foretrekker aktiviteter som klatring, der de kun trenger å forholde seg til en annen person. På

den andre siden kommer det frem i kroppsøvfagsfagets kjerneelement at elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfelleskap, der de må kunne reflektere over blant annet samspill, samhandling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Videre står det at samarbeid er nødvendig for å fremme læring hos eleven, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Ifølge Tor er det mye sosial trening i aktivitetene de gjør, som å vente på tur, lage mat sammen og samarbeide, noe Vingdal og Hollekim (2001, s. 33) sier seg enige i. Tor sier forutsetningene på den alternative opplæringsarenaen er helt annerledes enn i skolen. Her kommer det frem i resultatene at de er mange lærere på få elever, og at lærerne har tid til elevene. Et eksempel på dette er Roger som forteller at de på Ryten velger å bruke tid på å stå i de «små kampene», som kan være hverdagslige bagateller. På Ryten har de mulighet og tid til å fjerne særavtaler og ulike strategier elevene har for å slippe unna ubehagelige situasjoner, som igjen fører til at de slipper de «stor kampene».

På skolen «taper» elevene hver eneste dag og blir ikke inkludert i det sosiale felleskapet, mens på Trolltunga er det relasjoner og sosial læring som står i sentrum, forteller Tor. Livsmestring blir i overordnet del beskrevet som å ruste elevene til utfordringer de kan møte på i løpet av livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vinje og Skrede (2019) mener livsmestring er å utvikle kompetanse til å klare seg i samfunnet, og det er skolen som skal være med på å utvikle elevens muligheter for selvrealisering. Roger sier at hvis elevene ikke deltar i det sosiale felleskapet på fritiden, blir eleven lite sosial, og vil «falle utenfor» det sosiale fellesskapet i klassen og på skolen. Slik Lave og Wenger (1991) ser på læring er at elevens aktive deltagelse er avgjørende for elevens læring, noe som stemmer for den sosiale læringen også, ifølge informantene. Vingdal og Hollekim (2001, s. 31) hevder opphold og lek ute i naturen er med på å utvikle barnets sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter. Naturen er også en sosial arena hvor elevene får sosialisert seg med elever de ikke vanligvis er med i skolen. Samarbeid blir ofte en naturlig del av det å være ute, ved at man må padle sammen, lage mat eller finne ved til bålet (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 31), som også er noe Stig nevner i intervjuet. Under kompetansemål i kroppsøvfagsfaget for 4. trinn står det at elevene utvikler kompetanse i kroppsøving ved at de deltar i og øver på samarbeid og inkludering i lek og samspill, og utforsker uteaktiviteter i nærmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6), noe vi kan se passer overens med informantenes forklaringer.

6.1.3 En viktig voksen

De ansatte på de alternative opplæringsarenaene må se eleven og vise at de bryr seg om dem, viser resultatene. Relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevens motivasjon og trygghet, og læreren må vise eleven at de bryr seg om dem. Hvis ikke dette kravet er oppfylt mener Linder (2012, s. 12) at man ikke lenger er en viktig voksen for eleven. Tidligere forskning om utendørsopplevelser på gård viser at forholdet mellom bonden og ungdommene var avgjørende for opplevelsen av oppholdet på gården (Schreuder et al., 2014). Bonden ble i dette tilfellet en viktig voksen for deltakerne og deres opphold på gården. Mange av våre informanter sier de ikke er en trussel for elevene, som igjen fører til at elevene har tillitt til dem. Informantene har mye positivt å si om elevene og de er på deres lag. Det kommer frem i resultatene at du som lærer må være tålmodig og du må gi eleven troen på dem selv og hva de kan få til. Bandura (1997) beskriver elevens mestringsforventning som troen eleven har om seg selv, og om han eller hun klarer å gjennomføre en oppgave. Det handler ikke om hvilke ferdigheter eleven egentlig har, men troen på at de kan få det til. Ved at en lærer har troen på at eleven klarer å få til noe, vil det kunne være med på å gi eleven positive tanker om seg selv (Bandura, 1997).

Stig sier viktige egenskaper man må ha som lærer, spesielt på den alternative opplæringsarenaen, er å være engasjert, inspirerende og motiverende. I tillegg må du være tålmodig og gå frem som et godt forbilde. Ifølge Tharp og Gallimore (1988) er læreren en viktig aktør ved å utøve stillasbygging for eleven. En måte læreren kan være et stillas på er at læreren kan fungere som en forsterkning. Den positive forsterkningen er et supplement i opplæringen, og kan komme i form av ros og oppmuntring til eleven for å engasjere og motivere dem (Tharp & Gallimore, 1988). Flere av informantene sier det er nødvendig å gi eleven skryt, oppmuntring og ros, slik at de skal kunne tørre å prøve ulike utfordringer. Tro på egen mestring kan ifølge Raaheim (2022) bli påvirket av følelser knyttet til oppgaven eller omgivelsene rundt. Oppmuntring og ros fra omgivelsene til eleven vil kunne bidra til positiv mestringsforventning og evne til å gjennomføre oppgaven (Raaheim, 2022, s. 158). Skryt er med på å gi følelsen av mestring sier Bjørnar, noe som kan føre til at eleven vil prøve igjen. Hvis eleven har erfaringer med å lykkes vil det øke mestringsstroen (Bandura, 1997; Raaheim, 2022, s. 158). Et eksempel på dette kan være da Bjørnar og en elev ønsket å legge inntil en kai med båten. Etter prøving og feiling fikk eleven det til, og han fikk mye skryt for det, som videre førte til at eleven ville legge inntil kaien hver eneste gang i ettertid. Elevene trenger skryt og oppmuntring hele veien, forteller Tor. Mange av elevene har i utgangspunktet lav

mestringsforventning, men i dette eksempelet mestrer eleven oppgaven med hjelp av lærerens ros og oppmuntring (Tharp & Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978).

Stig sier at du som lærer må være engasjert og ha lyst til å vite mer. Å ta del i det elevene skal gjøre forklarer flere av informantene som viktig for at eleven skal ha lyst til å gjennomføre en oppgave. Stig sier du må være inspirerende og motiverende og at dette smitter over på elevene. Et eksempel er at du som lærer må være med ut i skogen og leke, for hvis man blir stående å se på, vil elevene gjøre det samme. Ved at læreren er med på leken, vil han fungere som en modell for å motivere elevene til å delta (Bandura, 1997). Når eleven imiterer det læreren viser, vil det oppstå en sosial samhandling som åpner opp for læring (Vygotsky, 1978). Ifølge Lave og Wenger (1991) er det også viktig at eleven er aktiv deltakende i læringsprosessen. De hevder det er elevens deltagelse i felleskapet som er avgjørende for læringsutbyttet. Lærerens oppgave er å legge til rette for elevens aktive deltagelse i læringsprosessen, og at informantene merker elevenes deltagelse øker ved at de selv er deltagende.

6.1.4 Åpne og uformelle samtaler

For å bygge relasjoner sier nesten alle informantene at det er viktig med «den gode samtalen». Det må også være rom for åpne og uformelle samtaler sier flere av dem. Vygotsky (1978) sin sosiokulturelle læringsteori har språket som fundament for sosial samhandling, og han mente språket er nødvendig for deltagelse i sosiale samspill. Det kommer frem i flere av intervjuene at slike samtaler mellom eleven og læreren er viktige for relasjonsbygging, slik som Vygotsky sin læringsteori tilsier. Ut fra Kaplan og Kaplan (1989) sin teori om avstand til hverdagen, blir omgivelser i naturen foretrukket for å komme seg vekk fra det daglige og koble av. Naturen gir også et skifte i miljøet en ellers ferdes i, i tillegg til avstand fra tanker og bekymringer. Ut fra denne teorien kan det virke som elevene synes det er lettere å snakke om vanskelige tema ved å være ute i naturen og få avstand fra hverdagen. For eksempel kan å sitte rundt et bål gi en opplevelse av stillhet og frihet, ifølge Hågvar og Støen (1996). Dette stemmer overens med resultatene, hvor Stig forteller at elevene på Snøhetta har et morgenmøte rundt bålet hver morgen. I disse stundene benytter Stig muligheten til å spørre elevene om hvordan de har det, og han sier elevene har lettere for å åpne seg opp om tanker og følelser. Den uformelle stemningen rundt bålet åpner opp for gode samtaler mellom Stig og elevene.

Roger og Tor kommer med et annet eksempel om at samtalene rundt matbordet er en viktig del av sosialiseringen ved at elevene må sende hverandre ting, dekke på bordet og rydde av. Roger sier at samtalene rundt lunsjbordet er viktig for dialog og samhandling. Bjørnar og Gro trekker frem bilturene som en fin plass for å åpne opp for samtaler, og at elevene mer enn gjerne deler ting de ellers ikke ville snakket om i en mer formell setting. Dette kan sees i forhold til Hundeides (2005) teori om ulike dialogformer for å utvikle et bedre samspill mellom voksen og barn. Informantenes uformelle og åpne samtaler i bilen, eller under matpausen, kan sees på som en emosjonell-ekspressiv dialog, hvor både ungdommene og de voksne deler følelser, tanker og erfaringer for å utvikle relasjoner (Hundeide, 2005, s. 17). I denne type dialog er det viktig at den voksne viser omsorg, gir ros og uttrykker positive følelser. Dette er noe informantene tydeliggjør i intervjuene, og de mener dette er viktig for å bygge tillit og være en trygg rollemodell for ungdommene. En annen av Hundeides (2005) dialogformer er den regulerende og grensesettende dialog, hvor den voksne skal kunne sette grenser, støtte og veilede barnet ved å øve på problemløsning og selvkontroll (Hundeide, 2005, s. 16). Bjørnar forteller om flere situasjoner hvor de tar i bruk en slik type dialog, spesielt når de er på lengre bilturer. Bjørnar forteller at bilturene er en god mulighet til å ta opp vanskelige problemstillinger, som engasjerer ungdommene. Både Pianta et al. (2012) og Roland (2016) sier seg enig i at slike samtaler er med på å styrke relasjonen mellom lærer og elev gjennom å vise emosjonell støtte, være engasjert, gi tilbakemeldinger og støtte elevene i utfordringer de står overfor.

6.2 Aktivitet i naturen for mestring og vekst

Vi vil i denne delen av diskusjonen drøfte resultater som viser hvordan naturen blir brukt som et læringsrom, og hvordan de alternative opplæringsarenaene ivaretar og vektlegger de ulike fagene i læreplanen. Videre vil vi drøfte viktigheten av gode rammebetingelser, og hvordan opphold utendørs kan ha en innvirkning på fysisk og psykisk helse. Vi vil også drøfte kroppsøvingsfagets plass ved de alternative opplæringsarenaene, og informantenes fokus på å styrke elevenes fysiske helse. Avslutningsvis vil vi diskutere hvordan de alternative opplæringsarenaene har en aktivitetsorientert tilnærming til friluftsliv, som kan overskygge naturopplevelsene.

6.2.1 *Naturen som læringsarena med lite vekt på faglig innhold*

Alle de fem informantene sier de aktivt velger å ta i bruk naturen som læringsrom ved de alternative opplæringsarenaene. Elevene får andre innputt enn i skolen, og flere av informantene sier det er en bonus hvis de klarer å spe på med litt fag. På Snøhetta sier Stig at de jobber praktisk fremfor teoretisk, og han mener det virker motiverende på elevene. Dette stemmer overens med Deweys pedagogikk om «Learning by doing» (Dewey, 1997), og fører til at elevene motiveres til å prøve noe nytt og at de setter seg realistiske mål gjennom gode mestringsopplevelser (Raaheim, 2022, s. 164). Et eksempel på dette er når elevene på Snøhetta er på tur med klassen fra skolen, og får ansvar for bålet. Når elevene er på Snøhetta lager de bål hver morgen, så derfor blir de en såkalt «bål-ekspert» på turene med klassen fra skolen. Dette mener Stig gir elevene en følelse av mestring, gjennom at eleven har tro på egne ferdigheter (Bandura, 1997; Raaheim, 2022, s. 158). Et annet eksempel er elevenes med å kle seg rett etter været, som de har lært gjennom negative erfaringer med å være våt og kald. Dette er i tråd med Dewey (1997) sin tanke om å lære av erfaringer. Informantene legger opp til Deweys læring ved at de lar elevene erfare selv, uten at de sier hva som kan være lurt å ha på seg.

Flere av informantene trekker inn at naturen er en fin arena å lære blant annet matematikk og naturfag, hvor elevene kan følge med på trær, blader og skjell, eller måle og regne ut størrelsen på fisk og krabber. Gro forteller om hvor usikre elevene er i første møte med blant annet fiske og det maritime miljøet, men at dette er noe som endrer seg med tiden og med erfaringene elevene tilegner seg. Hun kommer med et eksempel da hun sløyer en fisk foran elevene, og sier videre at elevene syntes det var ekkelt og ubehagelig å se på når fisken ble sløyet, men at dette er inntrykk som elevene aldri glemmer. Dette kan vi se i sammenheng med Hågvar og Støen (1996, s. 21) sin teori om fasinerende opplevelser med naturen. Mennesker fasineres av det mangfoldige plante- og dyrelivet som finnes ute i naturen, på lik linje som elevene får minner som de ikke vil glemme, som i eksempelet over. Elevene lærer ved at Gro viser og forklarer først, og elevene kopierer etterpå. Dette er i tråd med Bandura (1997) sin teori om modell-læring, hvor Gro er en troverdig modell elevene kan tilegne seg ny kunnskap ved å observere og kopiere noen mer kunnskap enn seg selv. Gjennom denne formen for læring, erfarer Gro at elevene blir mer trygge i seg selv, og tør å utforske mer utfordrende oppgaver.

Til tross for at informantene trekker inn litt matematikk og naturfag i aktivitetene, kan det virke som de tradisjonelle skolefagene kommer i andre rekke på de alternative opplæringsarenaene. Involveringen av skolefag virker tilfeldig ved at for eksempel Bjørnar prøver å trekke inn litt matematikk når de fisker, og Stig forteller at de nærmest prøver å «lure» inn fagene uten å si «nå holder vi på med matematikk». Dette stemmer overens med tidligere forskning som viser at tradisjonelle skolefag ofte kommer i andre rekke på alternative opplæringsarenaer, og det faglige innholdet beskrives som tilfeldig (Jahnsen et al., 2006). Til tross for mangel på faglig vektlegging virker det som de alternative opplæringsarenaene har søkelys på det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017), med fokus på sosiale ferdigheter, som er i tråd med overordnet del av læreplanen (LK20). I tidligere forskning kommer det frem at relasjonsbygging og mestringsopplevelser blir prioritert over det faglige innholdet (Jahnsen et al., 2006), og det er etterlyst mer kunnskap om den faglige kvaliteten på ulike alternative opplæringsarenaer (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 38). Konsekvensen av lite involvering av fagene i læreplanen kan være at elevene ikke oppnår kompetansemål, som kan gjøre det utfordrende å følge det ordinære opplæringsløpet. Dette viser Meld. St. 18 (2010-2011, s. 38) som peker på at samarbeidet mellom den alternative opplæringsarenaen og den ordinære skolen hadde et stort forbedringspotensial, og manglet struktur.

6.2.2 *Naturens omfang og innvirkning på psykisk helse*

Samtlige av informantene nevner at de har helt andre forutsetninger enn det ordinære opplæringstilbudet i skolen. Rammebetingelser som lokasjon, tid, utstyr, og økonomi er viktig for at de alternative opplæringsarenaene skal kunne fungere, viser resultatene. Resultatene viser at fire av fem alternative opplæringsarenaer har en lokasjon med umiddelbar nærhet til sjø, vann, skog eller fjell. Med tanke på den umiddelbare nærheten til naturen blir den mer tilgjengelig og enklere å ta i bruk. Naturen kan gi en følelse av stillhet og frihet, i tillegg til at naturen kan gi et pusterom og avstand fra den stressende hverdagen (Hågvar & Støen, 1996; Kaplan & Kaplan, 1989). Teori og tidligere forskning viser til at opphold og aktivitet i naturen kan ha en rekke helsemessige fordeler, både fysisk og psykisk (Hågvar & Støen, 1996; Kaplan & Kaplan, 1989; Meld. St. (2015-2016); Stigsdotter et al., 2011). Dette nevner også Bjørnar spesifikt, og sier det er dokumentert at fysisk aktivitet utendørs kan ha en innvirkning på mental helse, som står i tråd med at *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 14) skal være med på å lære elevene å ta vare på egen psykiske helse. Bru et al. (2016, s. 13) nevner også at en god psykisk helse er viktig for at læring skal skje, og skolen er en viktig arena for å fremme god psykisk helse hos elever med psykiske utfordringer.

I Wilson og Lipsey (2000) sin studie virket opphold på friluftsp-programmer med fysiske utfordringer som en form for terapi for ungdommene som deltok. Imidlertid er det utfordrende å måle i hvilken grad naturen virker terapeutisk for ungdommene på de alternative opplæringsarenaene (Neilson et al., 2019; Joye & Dewitte, 2018). Kaplan og Kaplan (1989) sin teori om menneskets oppmerksomhet og opplevelse av naturen har også møtt kritikk for å være for vag og lite målbar (Neilson et al., 2019; Joye & Dewitte, 2018). Dette kan sammenlignes med vår studie, ettersom våre resultater ikke gir noen konkret indikasjon på om naturen gir en terapeutisk opplevelse eller er mentalt oppbyggende. Likevel viser tidligere forskning (Hågvar & Støen, 1996; Kaplan & Kaplan, 1989; Meld. St. (2015-2016); Stigsdotter et al., 2011) at de alternative opplæringsarenaene har et godt utgangspunkt for å forbedre elevenes mentale helse, ettersom de har enkel tilgang på natur og friluft. Felles for flere av elevene på de alternative opplæringsarenaene er at de har ulike psykiske utfordringer, i varierende alvorlighetsgrad. Et eksempel på dette er eleven til Tor, som var suicidal før han begynte på Trolltunga. Etter hvert hadde moren til eleven hørt han plystre og synge om morgenen før han skulle på Trolltunga. Vi kan ikke fastslå at elevens mentale helse er blitt bedre grunnet naturen, men det kan være en indikasjon på oppholdet på Trolltunga har hatt en positiv effekt.

6.2.3 Kroppsøvningsfagets plass ved de alternative opplæringsarenaene

Ut fra informantenes utsagn og forklaringer virker det som kroppsøvningsfaget er det faget som blir best ivaretatt ved de alternative opplæringsarenaene. De alternative opplæringsarenaene tar i stor grad bruk av friluftsliv, idrettsaktiviteter og fysisk aktivitet, noe som gjenspeiles i kompetansemålene i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-11). Tre av informantene hadde mye erfaring fra kroppsøving og idrett, og resultatene viser at flere av de alternative opplæringsarenaene hadde fokus på å styrke elevenes fysiske kapasitet og helse. Gro sier blant annet at hun vil få elevene til å gå eller sykle litt lenger enn de pleier, og Roger sier han har som mål at elevene skal bli i bedre fysisk form etter et år på Ryten. Når vi senere spør om han opplever å lykkes med det, svarer han at elevene ikke er i *god* form, men i betydelig bedre form ved slutten av skoleåret enn da de startet. Det at Roger setter mål for

elevene sine stemmer godt overens med læreplanen i kroppsøving, ettersom fagets sentrale verdier handler om å inspirer elevene til livslang bevegelsesglede, i tillegg til en fysisk aktiv- og helsefremmende livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019. s. 2). Dette kan også knyttes opp mot overordnet del i læreplanen *Folkehelse og livsmestring*, som skal fremme kompetanse hos eleven om god fysisk- og psykisk helse, der elevene skal lære seg å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I tillegg til å forbedre elevenes fysiske form, blir også utvikling av elevenes motorikk trukket frem av informantene. Både Tor og Gro nevner at elevene får trent grovmotorikk og finmotorikk ved at de er mye ute og hogger ved, klatrer i trær og balanserer på glatte steiner. Vindal og Hollekim (2001) trekker også inn at aktiviteter ute i naturen kan påvirke barnets utvikling. De hevder at barn bedrer grovmotorikken sin ved å løpe i ulent terreng, kaste steiner, hoppe over bekker, klatre i trær, i tillegg til at de utvikler utholdenheten og muskelstyrken sin (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 31). Store deler av elevgruppen på de alternative opplæringsarenaene er stillesittende elever som bruker mye tid på pc og mobil på fritiden sin. Flere av informantene ytrer bekymring for at elevene ikke er i aktivitet eller deltar i sosiale aktiviteter på fritiden, og de ønsker at den alternative opplæringsarenaen skal være med på å bidra til interesse innenfor friluftsliv og organisert idrett.

6.2.4 *Et aktivitetsorientert friluftsliv*

I resultatene kan vi se at samtlige av våre informanter nevner «det å være ute» når de skal definere friluftsliv. Det er også flere av dem som ramser opp ulike aktiviteter de kan gjøre både i nærmiljøet og utenfor de alternative opplæringsarenaenes områder. Dette er i tråd med Meld. St. 18 (2015-2016), som blant annet definerer friluftsliv som opphold og fysisk aktivitet i friluft. I tillegg står det i stortingsmeldingen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10), at friluftsliv har sikte på miljøforandring og naturopplevelser. Dette er tema informantene ikke går særlig inn på før vi spør dem spesifikt om naturopplevelser. Det kan tilsynelatende fremstå som at informantene er opptatt av aktivitetsbasert læring, ettersom det er stort fokus rundt hvilke aktiviteter og utstyr de alternative opplæringsarenaene har tilgang på, men de har manglende refleksjoner rundt naturopplevelser. Det er tydelig at det å være i aktivitet er noe enkelte av informantene vektlegger når de er ute. Når Tor definerer friluftsliv, understøtter han at man må være i aktivitet. Den aktivitetsorienterte tilnærmingen til friluftsliv, fremfor fokuset på naturopplevelser var et interessant funn i studien. Dette viste seg å stemme med tidligere

forskning, som knyttes til en trend hvor friluftsliv de siste årene har blitt mer sportifisert og modernisert (Odden, 2004). Vi kan blant annet se i Roger sin definisjon av friluftsliv at han trekker inn aktiviteter som klatring og padling. Friluftsforskere mener at selve aktiviteten er hovedfokuset, mens lokasjonen den utføres i og naturopplevelsene kommer i andre rekke, og naturen fungerer mer som en idrettsarena (Amundsen, 2014). I takt med at friluftslivsaktivitetene blir mer mangfoldig og spesialisert, stilles det høyere krav til ferdigheter og utstyr (Odden, 2004). Den aktivitetsorienterte tilnærmingen til friluftsliv stemmer overens med funn gjort i vår studie, hvor de alternative opplæringsarenaene har et stort fokus på aktiviteter som eksempelvis kajakk, fiske, klatring og sykling.

Hovedfokuset virker ikke å ligge på naturopplevelser, men informantene reflekterer rundt temaet når de blir spurt spesifikt om naturens betydning. Kaplan og Kaplan (1989) sin teori nevner at naturen kan by på mange ulike og unike opplevelser og fasinasjoner av omgivelser som fanger menneskets oppmerksomhet. Når vi spør informantene mer spesifikt nevner de flere naturopplevelser de har delt sammen med elevene. Blant annet et møte med seler på kajakkstur, mating av havørner, hjort som svømmer over fjorden, revehi, overnatting ute og kajakkstur i midnattssol. Vi kan se det er en tråd mellom naturopplevelsene informantene nevner og kompetansemålet etter 7. trinn i kroppsøvingsfaget «Gjennomføre overnattingstur og reflektere over egne naturopplevelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-7). Vingdal og Hollekim (2001, s. 35) skriver at barn kan få sterke naturopplevelser gjennom å se mektige fjell, lukte bål, smake og plukke bær, eller ved å kjenne regnet mot ansiktet, slik som i eksemplene vi nevnte ovenfor. Stig nevner at elevene hans ble helt oppslukt av å følge dyrespor etter at de hadde sett et revehi. Å se ville dyr i sitt naturlige habitat, eller oppleve unike vær- og naturfenomen kan ifølge Kaplan og Kaplan (1989) være en påminnelse og føre til refleksjon av menneskets opphav og eget livsløp. Naturopplevelser kan gi mennesker en følelse av tilknytning til naturen og en følelse av å være en del av noe større, som igjen kan virke mentalt oppbyggende (Kaplan & Kaplan, 1989).

6.3 En sårbar elevgruppe i et støttende læringsmiljø

I siste delen av diskusjonen vil vi diskutere hvilke tanker og erfaringer informantene har om begrepet mestring, og se på informantenes utsagn om elevens manglende mestringsopplevelser i den ordinære skolen. Videre vil vi legge frem hvordan informantens autonomi og fleksibilitet gir dem mulighet til å legge til rette for mestringsopplevelser for den

enkelte elev. Videre skal vi diskutere hvordan informantene fungerer som støtte for en sårbar elevgruppe, og hvilken betydning den alternative opplæringsarenaen har for elevene.

Avslutningsvis vil vi diskutere hvordan informantene forbereder elevene på videre skole og arbeidsliv gjennom å stå i utfordringer.

6.3.1 *Manglende mestringsopplevelser og lærerens støtte*

I resultatene kan vi se at alle informantene bruker begrepet mestring når de snakker om deres daglige arbeid på de alternative opplæringsarenaene. Mestring blir definert som følelsen av å få til noe, og elevene trenger å bli sett og få anerkjennelse for det de har gjort, nevner flere av informantene. I læreplanens overordnede del står det under *undervisning og tilpasset opplæring* at skolen skal tilrettelegge for lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Elevene på de alternative opplæringsarenaene har ifølge informantene manglende mestringsopplevelser i den ordinære skolen, som fører til at de ikke tør å starte på nye oppgaver. Det er derfor viktig at informantene kan sette seg inn i elevens situasjon og forutsetninger for at elevene skal kunne lykkes. Ifølge Raaheim (2022) er det å legge til rette for elevenes mestringsopplevelser lærerens viktigste oppgave, samtidig som læreren skal støtte og oppmuntre eleven underveis. I elevens nærmeste utviklingszone trenger han eller hun hjelp av en med mer kompetanse, som i dette tilfellet blir læreren (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 68; Vygotsky, 1978). Stig mener det er grunnleggende å ha et godt selvbilde for å kunne oppleve mestring, og ha troen på å få ting til, slik som Bandura (1997) også hevder. Det er derfor viktig at de ansatte på Snøhetta legger «listen» lavt, slik at elevene har mulighet til å ha tro på egen mestring. På Besseggen er de også opptatt av å løfte frem de små, men viktige ting elevene får til. Et eksempel på dette er når en elev på Besseggen velger å ta på seg ulltøy når det er dårlig vær, og Bjørnar velger å gi han skryt foran resten av elevgruppen. Dette kan være med på å gi eleven positive mestringsforventninger ifølge Bandura (1997) og Raaheim (2022).

Flere av informantene er opptatt av å gi elevene oppgaver de har mulighet til å mestre, hvor læreren fungerer som støtte ved å gi tips og tilbakemeldinger til elevene, slik at de får det til (Tharp & Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978). Et eksempel på dette er hvordan Gro hjelper elevene og viser hvordan de best mulig kan klatre i trær, ved at hun spør eleven «*hva hvis du løfter det beinet*». Gro fungerer i dette tilfellet som et støttende læringsstillas ved at hun stiller spørsmål, forklarer og diskuterer sammen med elevene over hvilke vurderinger de bør tenke

over. Læreren gir eleven assisterende og vurderende spørsmål, som åpner dører for refleksjon.

Et annet eksempel er Bjørnar som fungerer som en støtte for eleven som skulle legge inn til kaien med båten. Bjørnar støtter eleven hele veien, og tar på seg skylden når det går galt første gang, og videre gir eleven oppmuntrende ord og tips helt til eleven har klart å legge inn til båten. Dette er i tråd med Vygotsky (1978) sin teori om hvordan læreren fungerer som et læringsstillas for eleven i den nærmeste utviklingssonen, der den voksne støtter barnet gjennom samhandling med en som har mer kompetanse enn seg selv (Vygotsky, 1978). I dette tilfellet er det Bjørnar som har mer kunnskap enn eleven, og Bjørnar støtter eleven ved at han modellerer, gir tilbakemelding og instruerer (Tharp & Gallimore, 1988). Informantene nevner flere metoder de tar i bruk for at elevene skal tilegne seg ny kunnskap gjennom støtte, blant annet ved å instruere og vise metoder for å sløye en fisk, eller hvordan bruke kart og kompass. En slik tilnærming til læring stemmer overens med Banduras (1997) modell-læring, hvor eleven lærer ved å observere eller kopiere modeller med mer kompetanse, som igjen vil øke elevens mestringstro.

Det kommer frem i resultatene at informantene må gi elevene oppgaver de mestrer ettersom elevgruppen ikke tåler særlig motgang. I tidligere forskning fant Abelsen og Leirhaug (2017) ut at ved å flytte undervisningen ut i naturen, opplever lærerne at det gir flere muligheter til å tilpasse opplæringen. Gro er en av dem som nevner at det er en fordel å bruke naturen som et læringsrom, ettersom det er enkelt å gi elevene tilpassede oppgaver. Hun sier også at det er viktig å si til elevene at hun har troen på dem, i likhet med Tharp og Gallimore (1988) som kaller dette for positiv forsterkning. Gro er opptatt av å fortelle elevene at hun ikke ville gitt dem oppgaver hun ikke tror de vil få til, og hun velger derfor å tilrettelegge oppgavene slik at elevene vil mestre dem. Linder (2012) peker på at kvaliteten på relasjoner mellom barnet og den voksne vil påvirke elevens læring og utvikling. Hvis relasjonen ikke er tilstrekkelig, vil det kunne oppstå en «knute på tråden» i kommunikasjonen mellom elev og lærer. Ut fra hva Gro forteller kan det virke som hun har klart å skape en god relasjon med elevene, og på denne måten vet hun hva hun kan forvente av elevene, og hvilke evner de besitter.

6.3.2 Tilpasset opplæring og lærerens autonomi

Resultatene viser at spesielt rammefaktorer, som stor lærertetthet og tid, er avgjørende for at de alternative opplæringsarenaene skal klare å gjennomføre opplegget sitt. Det kommer også

frem at de alternative opplæringsarenaene har stor grad av fleksibilitet og fritt handlingsrom. Dette gir lærerne gode muligheter til å legge til rette for læring og mestring gjennom å differensiere og gi tilpassede oppgaver. I Meld. St. 18 (2010-2011) kommer det frem at den alternative opplæringsarenaen skal være mer praktisk og ha en mer fleksibel tilnærming enn den ordinære opplæringen. Den alternative opplæringen består av mye praktisk arbeid, og de ansatte har stor grad av autonomi til å disponere tid og gjøre endringer som de vil. Abelsen og Leirhaug (2017) sin studie viser at å flytte undervisningen ut i naturen gir elevene større rom til å utfolde seg, og lærerne opplever flere mulighet for å gi elevene tilpasset opplæring. Med tanke på at elevene mottar opplæring som er tilpasset sine evner og ferdigheter, kan dette gi elevene mestringsforventninger og tro på egne evner og ferdigheter (Bandura, 1997). I overordnet del 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* kommer det frem at skolen skal legge til rette for læring for alle elever, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Flere av informantene tenker friluftsliv og natur er en fin arena for å tilpasse undervisningen, og Gro og Bjørnar sier det er lettere å differensiere ute i naturen. Stig påstår at alle elevene stiller likt når de er ute, og det er ikke en fordel om du er flink i teoretiske fag. Gro nevner eksempler på å kunne tilpasse for den enkelte elev, alt fra hvor langt du kan sykle til hvor høyt du kan klatre, noe som også kommer fram i Abelsen og Leirhaug (2017, s. 25) sin studie. Abelsen og Leirhaug (2017) trekker også frem at friluftsliv tilbyr mer sammensatte opplevelser som gir ulike løsninger og konsekvenser, som igjen kan gi følelsen av noe meningsfylt.

Stig understreker at mye av det de gjør på Snøhetta ikke ville vært gjennomførbart i den ordinære skolen, og Tor mener at Trolltunga har nærmest ubegrenset med muligheter. Dette stemmer overens med tidligere forskning hvor Williams og Wainwright (2020) skriver om utfordringer lærere vil møte på i gjennomføring og organisering av utendørsundervisning. Williams og Wainwright (2020) viser til en rekke faktorer som må være oppfylt for at elevene skal få en autentisk og meningsfull opplevelse av undervisningen, og peker på at tid, store elevgrupper, skiftende vær og ressurser gjør det utfordrende å gjennomføre utendørsundervisning av god kvalitet (Williams & Wainwright, 2020). Williams og Wainwright (2020) mener at hvis utendørsundervisningen er dårlig utført, er det ikke noe poeng å gjennomføre uteundervisning. Dette stemmer overens med informantenes refleksjoner omkring utfordringer ved å arbeide med friluftsliv i den ordinære skolen. På den andre siden illustrerer det hvilke muligheter de alternative opplæringsarenaene har, med blant annet stor lærertetthet, mye tid, utstyr og lokasjon.

Et eksempel på hvordan de ulike alternative opplæringsarenaene tilpasser undervisningen er i hvilken grad været avgjør om undervisningen forgår innendørs eller utendørs. På Glittertind velger de ansatte å diskutere sammen med elevene om det er forsvarlig å gjennomføre det planlagte opplegget. Her kan de i flere tilfeller velge å være innendørs når det er dårlig vær. På den andre siden velger Ryten å være ute uavhengig av været, men Roger forteller at om været er dårlig, tilpasser de utendørsaktiviteten fremfor å flytte undervisningen innendørs. I motsetning til Rytens tankegang hevder Williams og Wainwright (2020) at det vil være naivt å tenke at barn og ungdom vil oppleve utendørsundervisning i dårlig vær som noe autentisk og meningsfullt, og at det da er bedre å avbryte utendørsundervisningen. På den alternative opplæringsareaen er elevene mye utendørs, så det kan tenkes at *en* dag i dårlig vær ikke vil være avgjørende for elevens erfaringer med friluftsliv. På de alternative opplæringsarenaene velger de å bruke de negative erfaringene som lærings situasjoner, som for eksempel at elevene erfarer at det er hensiktsmessig å ta på ullklær når det er undervisning i dårlig vær.

Et annet viktig aspekt innenfor tilpasning av utendørsundervisning, er sikkerhet både gjennom emosjonell trygghet og i fysisk form. Elevene ved den alternative opplæringsarenaen har et stort behov for emosjonell trygghet og tillitt, og dette må være på plass før de starter på en oppgave. Dette er i tråd med Hattie (2009), som mener trygghet og tillitt er svært viktig for å etablere gode relasjoner. Elevenes følelse av trygghet blitt styrket gjennom lærernes ferdigheter og kompetanse, gjennom mange års erfaring med friluftaktiviteter, som er lagt frem i *oversikt over informanter* (Figur 2, s. 30). Elevene stoler på lærerens ferdigheter, samt at de har emosjonell tillitt gjennom gode relasjoner. Dette hjelper elevene i alt fra båtturer i store bølger, til sikring i klatreveggen.

6.3.3 *En sårbar elevgruppe med ulike utfordringer*

Ungdommene på de alternative opplæringsarenaene er en sårbar elevgruppe, og enkelte av elevene kommer fra hjem som mangler trygghet og stabilitet. Resultatene viser at elevene mangler trygghet som grunnlag for å ta imot læring. Tor sier elevene har en «geleklump som dirrer under beina på dem», og denne metaforen tyder på at elevene ikke har et stødig fundament for å kunne tilegne seg kunnskap. Det kommer frem at flere av elevene har alenemødre, og flere mangler en fars-figur. Dette gjør at elevene har et stort behov for emosjonell trygghet og tillit, som lærerne oppnår gjennom å bruke god tid på å etablere gode relasjoner, slik som Hattie (2009) også hevder. Den alternative opplæringsarenaen har ifølge

informantene hatt stor betydning for elevenes liv, og som nevnt tidligere har flere av de ansatte vært en viktig omsorgsperson for elevene. Resultatene viser at noen elever har opplevd store endringer i livet etter oppholdet på den alternative opplæringsarenaen. Elever har kommet tilbake og beskrevet oppholdet som en redning for å komme seg gjennom skolen, og at lærerne har hatt en stor betydning i livene deres. I tillegg har en tidligere elev kommet på besøk og sagt til nåværende elever at de må stå på og ikke gi opp, fordi det vil bli bedre. Tidligere forskning (Schreuder et al., 2014) viser at ungdommer med store sosiale og psykiske utfordringer opplevde tiden på gården som betydningsfullt, beroligende og strukturerende for livet deres, på lik linje som den alternative opplæringsarenaen har en stor betydning for elevens liv.

Resultatene viser at de fleste elevene som går på de alternative opplæringsarenaene er gutter, noe som stemmer overens med tidligere forskning (Jahnsen et al. 2006; Sørлие, 1991). Vi spurte flere av informantene om hvorfor de tenker dette er tilfelle, og flere av informantene var enige om at utfordringer i skolen ofte er mer synlig og merkbart hos gutter enn jenter. Som resultat av dette får flest gutter tilbud om alternativ opplæring, men informantene understreker at det er flere jenter som kunne hatt utbytte av et slikt tilbud.

Elevene ved de alternative opplæringsarenaene har ulike utfordringer knyttet til blant annet konsternasjon og atferd, som gjør skolehverdagen deres ekstra krevende. Disse utfordringene mener Stig og Roger er mindre synlig dagene de er på de alternative opplæringsarenaene, spesielt når elevene er utendørs. Stig kommer med et eksempel fra en elev som utagerte inne i klasserommet, men når eleven fikk være ute forsvant denne atferden. Dette stemmer overens med studien til Abelsen og Leirhaug (2017) som viser at elevene opplever mestring ute i naturen, og den uønskede atferdsproblematikken er mindre synlig. Jahnsen et al. (2006, s. 110) diskuterer hvordan de alternative opplæringsarenaene tidligere er blitt brukt som en «dumpingplass» for elever med atferdsproblematikk, men de viser til at dette ikke stemmer. Elevene på den alternative opplæringsarenaen må selv ha et ønske om å delta, og tilbudet er frivillig. I studien fra Schreuder et al. (2014) viser det seg at ungdommenes opphold på gård var hensiktsmessig for å forebygge problematferd og sosiale vansker, men at det er mangel på slike tilbud. Vi kan se likheter mellom disse studiene og våre resultater, ved at et alternativt opplæringsstilbud og opphold utendørs reduserer utfordrende og problematisk atferd.

På Besseggen forteller Bjørnar om elever som har vært involvert i kriminelle miljø, og han er opptatt av å snakke med ungdommene om kriminalitet og rusproblematikk. Det tverrfaglige

temaet *folkehelse og livsmestring* nevner flere temaer som er viktig å diskutere og reflektere over for å utvikle en trygg identitet og selvbylde, som blant annet rusmidler og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Gjennom en regulerende og grensesettende dialog (Hundeide, 2005) tar Bjørnar opp dilemma om blant annet rus og kriminalitet på lengre bilturer, for å bygge en tryggere relasjon med elevene. Tidligere forskning gjort på alternative utdanningsprogrammer for ungdom i kriminelle miljø viste liten effekt på ungdommenes skoleprestasjoner (Cox et al., 1995; Wilson & Lipsey, 2000). På den andre siden viste resultatene at utdanningsprogrammet virket å redusere kriminell atferd, samt gi økt selvtillit og bedre holdninger til skolen (Cox et al., 1995; Wilson & Lipsey, 2000). Et annet interessant funn var at fysisk utfordrende aktiviteter i naturen virket å gi ungdommene opplevelser som fungerte som en form for terapi (Wilson & Lipsey, 2000). Det er viktig å understreke at ingen av informantene omtalte elevene ved de alternative opplæringsarenaene som «kriminelle», men flere av informantene uttrykte bekymring for fremtiden deres, samt hvilke sosiale miljøer de tilhørte. Det er derfor interessant å se på sammenhengen mellom informantenes utsagn og tidligere forskning, og hvordan alternativ opplæring i naturen og fysisk aktivitet kan ha en innvirkning på ungdommenes atferd, holdninger og handlingsmønstre.

6.3.4 Å stå i utfordringer

Når informantene blir spurt om aktiviteter og arbeidsmåter elevene ikke mestrer så godt er det enkelte ting som blir nevnt flere ganger, som blant annet samarbeid og utholdenhet. Ifølge læreplanen skal kroppsøvingfaget fremme samarbeid og respekt for hverandre gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), men dette virker å være en utfordring på flere av de alternative opplæringsarenaene. Roger forteller at elevene på Ryten foretrekker aktiviteter som klatring eller slalåm, fremfor ballsport hvor man må forholde seg til mange andre. Stig trekker også frem at elevene på Snøhetta syntes det er utfordrende å forholde seg til mange andre enn seg selv, og elevene fungerer best i grupper på to til tre elever. Til tross for elevenes utfordringer med sosialisering og samarbeid, tyder resultatene på at elevene får sosial trening av å gjøre ting sammen med andre, og at de strekker seg lenger fordi de ser at medelevene gjør det samme. De lærer å vise toleranse overfor hverandre og godta at noen er sterkere enn seg selv. I tråd med Vygotskys (1978) teori om læring i sosialt samspill, får vi inntrykk av at informantene har et stort ønske om at elevene skal lære å omgås hverandre, sosialisere seg og arbeide sammen med andre.

Vygotsky (1978) mener elevens læring blir lite effektiv når man er overlatt til seg selv og læringen utvikles i samhandling med andre, noe som stemmer overens med informantenes uttalelser.

Informantene trekker også frem utholdenhet som utfordrende for elevene, både rent fysisk, men også den mentale evnen til å stå i en oppgave over lengre tid. Spesielt fiske og fangst blir nevnt som aktiviteter hvor flere av elevene får utfordret sin tålmodighet, samt lengre fjellturer hvor elevene får testet både sin fysiske og psykiske utholdenhet, som er i tråd med læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bjørnar nevner at han ønsker å strekke grensene til elevene og få de til å stå i en oppgave litt lenger enn de ellers ville gjort, slik at følelsen av å lykkes blir enda større. Informantene tar i bruk metaforer som *tøye strikken* og *rive listen*, samt uttrykk som å *pushe* og *dytte* eleven for å oppnå mestring. Utrykkene kan i utgangspunktet virke negativt ladet, men som vi tolker i positiv forstand, med utgangspunkt i at de har et ønske om å støtte eleven til å lære og mestre. Lærerne ønsker å lære elevene å holde ut litt lenger uten å gi opp når de står i utfordrende situasjoner, og gi dem øyeblikk der de kan kjenne «dette her klarte jeg», og deretter få gode mestringsopplevelser. Det understrekes at relasjonen mellom elev og lærer er med på å avgjøre hvor hardt du kan «dytte» eleven, samt å vurdere dagsformen til eleven. Denne måten å motivere eleven på kan sees i sammenheng med Vygotskys (1978) teori hvor lærer støtter læringsprosessen til eleven gjennom veiledning, tilbakemeldinger og positiv forsterkning (Lyngsnes & Rismark, 2014). Lærerne på de alternative opplæringsarenaene ønsker å gi elevene tro på egne ferdigheter, i tråd med Bandura (1997) sitt syn på tiltro til egen mestring i møte med ulike oppgaver. Som resultat vil gode mestringsopplevelser motivere eleven til å prøve noe nytt (Raaheim, 2022, s. 164).

6.3.5 Elevene som ressurser i samfunnet

Flere av informantene har fortalt gjennom intervjuene at de ønsker å forberede elevene på arbeidslivet, og at elevene skal fullføre grunnskolen og eventuelt videregående skole. Gro mener at alle elevene er gode ressurser på sitt felt, men det kommer ikke så godt frem i den ordinære skolen. Tor påstår elevene føler seg som «tapere» i skolen, men de har også rett på et liv de trives med. Vi kan også se fra tidligere forskning (Schreuder et al., 2014) at det var et forsterket søkelys på å legge planer for fremtiden, og at ungdommene skulle fungere bedre på skolen, jobb og fritidsaktiviteter. Metoder som ble tatt i bruk var personlig refleksjon,

opplæring i aggresjonsregulering og sosiale ferdigheter (Schreuder et al., 2014). Flere av informantene fokuserer på jobbtrening, og å ruste dem til fremtidig arbeidsliv. Roger er spesielt opptatt av at elevene skal være presis til de starter på skolen, ettersom dette er den del av arbeidslivet. Andre informanter nevner at de har faste rutiner som elevene må forholde seg til, som blant annet hvor de skal møtes om morgenen og at de skal spise måltider sammen. I Jahnsen et al. (2006) var det også et stort fokus på at elevene skulle komme seg ut i arbeid, og en stor del av elevgruppen fikk arbeidstrening som tilbud utenfor skolen. Vi kan se sammenheng med dette og våre resultater, der Bjørnar forteller at de hjelper elevene med jobbreferanser og å finne praksisplasser, og Gro mener at vi har bruk for alle mennesker til å delta i arbeidslivet.

På Glittertind har flere av elevene fått interesse for praktiske fag og yrker som tømrer, elektriker og rørlegger. Vi kan se en sammenheng med Dewey (1997) sin teori om «å lære ved å gjøre», og interessen for de praktiske fagene. Schreuder et al. (2014) viser resultater som tilsier at de utradisjonelle utdanningsprogrammene hjalp elever med å fullføre skolen og komme inn i arbeidslivet. Bjørnar trekker frem at elevene ofte oppnår mestring gjennom praktisk arbeid, og at dette burde fått mer plass i den ordinære skolen for å øke motivasjonen. Dewey (1997) hevder læring skjer gjennom erfaringer og refleksjon av erfaringene, og at eleven lærer ved å prøve og feile, noe vi kan se igjen i de praktiske yrkene som ble nevnt ovenfor. Viktigheten av å få eleven til å mestre livene sine og delta i samfunnet er understreket i opplæringslovens formålsparagraf:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Opplæringsloven § 1-1)

Det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* bygger på opplæringsloven § 1-1, som viser til at en av skolens viktigste formål er å få elevene ut i arbeid, og bli en del av fellesskapet som en ansvarlig samfunnsborger. Sett gjennom våre resultater ser det ut til at de alternative opplæringsarenaene løfter frem Opplæringslovens formålsparagraf og *Folkehelse og livsmestring* gjennom deres arbeidsmetoder og fokusområder.

7 Avslutning

I denne delen av oppgaven vil vi oppsummere og sammenfatte studien i sin helhet. Videre vil vi presentere svakheter og begrensinger ved studien, samt veien videre for forskningsfeltet.

Formålet med denne studien har vært å studere alternative opplæringsarenaer med søkelys på natur og friluftsliv for elever som ikke får tilstrekkelig med mestringsopplevelser i skolehverdagen. Det er lite forskning på friluftsliv i alternative opplæringsarenaer fra før, så vi ønsket å høre tanker og erfaringer til lærerne som arbeider på denne type alternative opplæringstilbud, med problemstillingen:

Hvilke tanker og erfaringer har ansatte ved alternative opplæringsarenaer om hvordan friluftsliv bidrar til elevers mestring?

For å besvare problemstillingen er det blitt tatt i bruk en narrativ studie, og datamaterialet er basert på fem kvalitative forskningsintervju av ansatte ved alternative opplæringsarenaer, som tar i bruk friluftsliv og natur som ressurs for læring og mestring. Datamaterialet er blitt diskutert opp mot tidligere forskning og teori som er relevant for problemstillingen.

Resultatene viser at friluftsliv og natur er en arena med en rekke fordeler for elevers mestringsopplevelser, og det mest sentrale funnet er viktigheten av en god relasjon mellom elev og lærer. Videre viser resultatene at naturen er en fin arena for å bygge relasjoner, ettersom naturen er åpen og gir en følelse av avstand til hverdagen. Friluftsliv gir rom for relasjonsbygging gjennom aktiviteter og sosialt samspill, med en trygg voksen til stede. Læreren er den viktigste faktoren for elevens sosiale kompetanseutvikling, og må gå frem som en god rollemodell for eleven. Gjennom samtale og dialog mellom elev og lærer får eleven utviklet sin sosiale kompetanse, og flere av informantene blir en viktig voksen i elevens liv.

Resultatene viser at friluftsliv og natur i de alternative opplæringsarenaene gir en rekke muligheter for mestring, grunnet helt andre rammebetingelser enn i den ordinære skolen. På de alternative opplæringsarenaene er de ressurssterke med stor lærertetthet, og har nærmest ubegrensede muligheter, som gjør at alle elevene blir sett og får tett oppfølging. Lærerne har også stor grad av autonomi til å disponere tid, og frihet til å velge aktiviteter som de ønsker. Flere av informantene nevner også at naturen gir større rom for differensiering og tilpasset opplæring. De alternative opplæringsarenaene har en praktisk tilnærming til læring, hvor de

tradisjonelle skolefagene blir nedprioritert. På lang sikt kan dette påvirke elevenes faglige kompetanse i det enkelte fag.

Vi kan se i resultatene at kroppsøvfingsfaget er et fag som blir godt ivaretatt gjennom informantenes fokus på ulike bevegelsesaktiviteter, samt et mål om å styrke elevenes fysiske helse. Kroppsøvfingsfaget har som mål å gi elevene livslang bevegelsesglede, og resultatene viser at vektleggingen av uteaktiviteter og ferdsel i naturen er med på å fremme dette. Elevgruppen på de alternative opplæringsarenaene er lite fysisk aktive, og lærerne ønsker at naturopplevelser og ulike idretts- og friluftaktiviteter kan være en inngangsport for å gi elevene nye interesser på fritiden. Utendørsaktiviteter og naturopplevelser kan gi elevene en avstand fra hverdagslige forstyrrelser, som kan virke positivt på elevens psykiske helse.

Resultatene viser at det er mange faktorer som må være oppfylt for at elevene skal kunne få de store mestringsopplevelsene. Elevene er en sårbar elevgruppe med lav tro på seg selv og egne ferdigheter, som fører til at lærerens viktigste oppgave er å fungere som støtte for eleven. Læreren må gi eleven ros og oppmuntring, samt legge til rette for aktiviteter elevene har forutsetninger til å mestre. Det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* blir løftet frem gjennom de alternative opplæringsarenaenes fokus på å gi elevene verktøy til å mestre livet. Den alternative opplæringsarenaen er en inngangsport for fremtidig yrkeskarriere, ved at de vektlegger utforskende praktisk arbeid.

Oppsummert viser informantenes tanker og erfaringer at friluftsliv i alternative opplæringsarenaer kan ha en positiv innvirkning på elevens mestring. Naturen er et egnet miljø for å bygge trygge relasjoner og tilpasse opplæringen til elevens individuelle behov, og kan også bidra til å forbedre både fysisk og psykisk helse. De alternative opplæringsarenaene har rammebetingelser og ressurser som gir muligheter til tett oppfølging av hver enkelt elev. Videre viser resultatene at trygghet og lærerens støtte er avgjørende for at eleven skal ha mulighet til å oppnå mestring. Friluftsliv i alternative opplæringsarenaer kan bidra positivt til elevens mestring gjennom naturens store omfang, samt for å bygge relasjoner og gi tilpasset opplæring til en sårbar elevgruppe.

7.1 Studiens begrensninger

Denne studien gir verdifull innsikt i bruk av friluftsliv i alternative opplæringsarenaer, men det må bemerkes at det er visse begrensninger som påvirker generaliseringen av våre

resultater. For det første begrenset oppgavens omfang og varighet antall informanter som ble intervjuet, og vi anerkjenner at et større utvalg av informanter med ulike perspektiver kunne gitt ytterligere innsikt. Valget av å kun intervju lærere og ikke elever, kan ha ført til et mindre nyansert bilde av erfaringene og opplevelsene til elevene. Ved å intervju elever kunne resultatene gitt et mer presist bilde av hvordan det er å delta på alternative opplæringsarenaer, og hvordan bruk av friluftsliv påvirker elevenes mestring. Videre må det påpekes at vi ikke har dekket alle alternative opplæringsarenaer som tar i bruk natur og friluftsliv som et pedagogisk verktøy. Til tross for disse begrensningene mener vi likevel at vår studie gir et innblikk i hvordan alternative opplæringsarenaer opererer, og hvordan bruk av friluftsliv kan bidra til elevenes mestring.

En annen utfordring var at vi opplevde alle informantene som svært positive til måten de arbeider på. Et eksempel på dette var da en informant påstod at «alle» elevene opplever mestring, noe som fikk oss til å bli mer oppmerksom på å være kritisk til informantens utsagn. Vi var i forkant av datainnsamlingen bevisste på potensielle utfordringer ved å intervju personer innenfor samme interessefelt som oss selv. Vi ønsket å få frem nyanser i datamaterialet, men erfarte at resultatene i hovedsak var ensidig positive. I intervjuet utfordret vi informantene til å være konstruktive til eget arbeid ved den alternative opplæringsarenaen, hvor flere hadde utfordringer med å finne noe konstruktivt. Informantene har derfor fått muligheten til å reflektere over positive og negative sider, som igjen er med på å styrke prosjektets validitet og reliabilitet. Imidlertid skulle vi gjerne snakket med noen som hadde et mer kritisk blikk på bruken av slike tilbud.

7.2 Veien videre

Formålet med denne studien har vært å undersøke om bruk av friluftsliv i alternative opplæringsarenaer har betydning for elevenes mestring. Vi var også nysgjerrige på elevenes læringsutbytte i forhold til kompetansemål i skolen, samt grad av påvirkning av elevens selvoppfattelse og følelse av mestring. Vi har i denne studien fått frem de ansattes tanker og erfaringer, men det ville vært interessant å se om elevenes opplevelser og erfaringer samsvarer med resultatene fra våre informanter. Vi ønsket også å få et bedre innblikk i samarbeidet mellom den alternative opplæringsarenaen og den ordinære skolen. Det ville også vært nyttig å undersøke den langvarige effekten av hvilken innvirkning oppholdet på den alternative opplæringsarenaen har på elevenes videre liv.

Veien videre for forskningsfeltet kan være å undersøke mer detaljert hvordan lærere på alternative opplæringsarenaer bruker friluftsliv og natur som en arena for faglig læring, og hvordan det kan implementeres i den ordinære skolen. Det kan også være interessant å undersøke elevenes opplevelser og hvordan det kan påvirke deres læring og motivasjon. Studien kan være en nyttig ressurs for lærere som ønsker å ta i bruk friluftsliv i undervisningen for elever som ikke får tilstrekkelig med mestningsopplevelser i skolehverdagen.

8 Litteraturliste

- Abelsen, K. & Leirhaug, P.E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 18-31. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Amundsen, B. (2014, 21. desember). *Friluftslivet blir sportifisert*. Forskning.no. <https://forskning.no/friluftslivet-blir-sportifisert/522827>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and company.
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M., Torgersen, L. (2023). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=&h=1>
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet I empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner: Med utgangspunkt i Bourdieu. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42-54. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Forord. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.13-14). Universitetsforlaget.
- Cox, S. M., Davidson, W. S., & Bynum, T. S. (1995). A meta-analytic assessment of delinquency-related outcomes of alternative education programs. *Crime & Delinquency*, 41(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/0011128795041002004>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Sage publications.

- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvningsfaglig perspektiv. I J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer* (s.50-71). Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hesla, G. K. (2020, 14. september). *DNT advarer mot utstyrsjag*. NRK. <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/friluftsliv-har-aldri-vaert-mer-trendy-i-norge--bruktmarkedet-for-turutstyr-eksploderer-pa-finn.no-1.15156838>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hundeide, K. (2005). ICDP Programmet – et relasjonsorientert og empatibasert program rettet imot barns omsorgsgivere. *Skolepsykologi*, 7, 9-25.
- Hågvar, S. & Støen, H. A. (1996). *Grønn velferd: vårt behov for naturkontakt – fra bypark til villmarksopplevelse*. Kommuneforlaget.
- Jacobsen, I., D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jahnsen, H., Neergard, S. E. & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Lillegården kompetansesenter. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2440014/I_randsonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jahnsen, H., Neergaard, S. & Grini, N. (2011). *Er alle med?: Smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon. En kartlegging på 1-7. trinn i grunnskolen*. Lillegården kompetansesenter. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2440017/Er%20alle%20med.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johannessen, E. F. L., Rafoss, T. W., Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Joye, Y. & Dewitte, S. (2018). Nature's broken path to restoration. A critical look at Attention Restoration Theory. *Journal of Environmental Psychology*, 59, 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2018.08.006>
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: a psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal.
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og felleskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>
- Neilson, B.N., Craig, C.M., Travis, A.T., Klein, M.I. (2019). A review of the limitations of Attention Restoration Theory and the importance of its future research for the improvement of well-being in urban living. *Visions for Sustainability*. 11, 59-67.
<http://dx.doi.org/10.13135/2384-8677/33>
- Odden, A. (2004, 2.- 4. juni). *Friluftsliv og ungdom: tradisjoner og trender* [Paperpresentasjon]. Landskonferanse Friluftsliv. Tromsø.
<https://openarchive.usn.no/usn-xmllui/bitstream/handle/11250/2437823/Tromso2004.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS): Secondary Manual*. Teachstone.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Prytz, H. (2022, 2. april). *En skole uten pusterom*. NRK. <https://www.nrk.no/ytring/en-skole-uten-pusterom-1.15903222>
- Raaheim, A. (2022). *Utvikling, læring og mestring – en pedagogisk psykologisk innføring*. Gyldendal Akademisk.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Roland, P. (2016). *Ulike perspektiver på relasjonsbygging*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Schreuder, E., Rijnders, M., Vaandrager, L., Hassink, J., Enders-Slegers, M. J., & Kennedy, L. (2014). Exploring salutogenic mechanisms of an outdoor experiential learning programme on youth care farms in the Netherlands: untapped potential?. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(2), 139-152.

<https://doi.org/10.1080/02673843.2014.896267>

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Skaar, E. (2021, 6. september). *I alle klasserom sitter det elever som sliter*. NRK.

[https://www.nrk.no/sorlandet/xl/mange-elever-sliter- -trenger-flere-voksne-i-skolen-1.15522891](https://www.nrk.no/sorlandet/xl/mange-elever-sliter--trenger-flere-voksne-i-skolen-1.15522891)

Sollie, M. M. (2017, 17. november). Skolen er tilpasset A4-eleven som ikke finnes.

Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/L00nBx/skolen-er-tilpasset-a4-eleven-som-ikke-finnes>

Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Statistisk sentralbyrå. (2021). 13380: *Kjønn, alder og hvor ofte man gjør friluftaktiviteter 2021*. [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/13380/>

Stigsdotter, A. U. K., Ekholm, O., Schipperijn, J., Toftager, M., Randrup, T. B., Bentsen, P. & Kamper-Jørgensen, F. (2011). *SUSY: Grøn: Brug af grønne områder og folkesundhed i Danmark*. (Arbejdsrapport Skov & Landskab 134). Københavns Universitet.

https://static-curis.ku.dk/portal/files/33601051/SUSY_rap_net_final.pdf

Strandbu, A. & Thørnblad, R. (2010) "Sårbare" barn som deltakere i kvalitativ forskning: Forskningsetikk og etisk forskning. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 28(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v28i1.4252>

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppøving i femårig lærerutdanning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Sørli, M.A. (1991). *Alternative skoler: lokale kompetansesentra for utsatt ungdom*. En

- utredning om alternative opplæringstiltak i Norge.* (Rapportserie fra Barnevernets utviklingscenter 4:1991). Barnevernets Utviklingscenter.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009032000021
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen Udir-3 2010*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/?depth=0&print=0>
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Vingdal, I. M. & Hollekim, I. (2001). *Barn i naturen, utfordring – opplevelse – læring*. Gyldendal Undervisning.
- Vinje, E. E., & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Warber, S. L., DeHudy, A. A., Bialko, M. F., Marselle, M. R., & Irvine, K. N. (2015). Addressing “nature-deficit disorder”: A mixed methods pilot study of young adults attending a wilderness camp. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2015. <https://doi.org/10.1155/2015/651827>
- Williams, A., & Wainwright, N. (2020). Re-thinking adventurous activities in physical

education: Models-based approaches. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 20(3), 217-229. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1634599>

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and program planning*, 23(1), 1-12. [https://doi.org/10.1016/S0149-7189\(99\)00040-3](https://doi.org/10.1016/S0149-7189(99)00040-3)

9 Vedlegg

9.1.1 Vedlegg 1 – Vurdering NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

993420

Vurderingstype

Standard

Dato

28.10.2022

Prosjekttittel

Friluftsliv for elever som ikke mestrer skolehverdagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Prosjektansvarlig

Torbjørn Lundhaug

Student

Mari Gregersen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Kommentar

Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke se at endringene i meldeskjemaet eller vedlegg har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet. Vi minner om at intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt

informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet:

“Friluftsliv for elever som ikke mestrer skolehverdagen”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å undersøke tilbud for elever med behov for et “pusterom” fra ordinær undervisning, med fokus på friluftsliv og aktivitet ute i naturen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to lærerstudenter ved Høgskolen på Vestlandet avdeling Bergen som studerer grunnskolelærer 1-7 klasse med fordypning i kroppsøving. Vi skal skrive masteroppgave innenfor kroppsøving og friluftsliv, og ønsker å intervju personer med erfaring innenfor dette temaet.

Formålet med prosjektet er å bidra til mer kunnskap om friluftsliv som ressurs i skolen, og hvordan naturen blir tatt i bruk for å få med seg de elevene som ikke mestrer skolehverdagen.

Oppgavens foreløpige problemstilling er: *Hvilke erfaringer og tanker har ansatte ved alternative opplæringsarenaer om friluftsliv for elever som ikke mestrer skolehverdagen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du har relevant utdanning og/eller jobb, med erfaring innenfor feltet vi ønsker å forske på. Vi ønsker å undersøke hvordan skolen og andre institusjoner arbeider med friluftsliv som mestringsarena for barn og unge som har utfordringer i skolehverdagen. Vi ønsker derfor å intervju personer som arbeider og/eller har erfaring med dette. Vi ønsker å komme i kontakt med 3-5 informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta ca. 30-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om arbeid med friluftsliv og fysisk aktivitet med barn og unge som har ulike utfordringer. Intervjuet vil primært foregå fysisk, men kan også gjennomføres på Zoom/Teams hvis det er ønskelig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bli tatt lydopptak av

intervjuet, som oppbevares på en forskningsserver gjennom Høgskolen på Vestlandet. Navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven. Vi vil ikke bruke navn på deltaker eller skole, og det vil derfor ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner.

Etter endt prosjekt vil alt datamateriale og personopplysninger bli slettet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er (16.05.23). Etter prosjektslutt vil data bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- HVL ved Stina Nymark Brekke (stinabrekke@gmail.com), Mari Gregersen (marivgregersen@gmail.com) og førstelektor Torbjørn Lundhaug (torbjorn.lundhaug@hvl.no).
- Vårt personvernombud: Trine Larsen (personvernombod@hvl.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Torbjørn Lundhaug

Studenter

Stina Nymark Brekke & Mari Gregersen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Friluftsliv for elever som ikke mestrer skolehverdagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE

OPPVARMINGSPØRSMÅL

- Hva jobber du med til daglig, og hvor lenge har du jobbet her?
- Hvilke erfaringer og eventuelt utdanning har du som er relevant for å jobbe her?
 - Sertifikater?
- Hva mener du er viktige egenskaper å inneha for å jobbe her?
- Hva var motivasjonen din for å jobbe her?

RETNINGSLINJER

- Hvordan samarbeider dere med skolen?
- Opplæringsloven og læreplanen legger føringer for hva elevene skal lære på skolen. Har dere noen retningslinjer dere forholder dere til? Isåfall hvilke?
- Hva tror du er hovedårsaken til at dere kan gjennomføre opplegget deres, mens andre ikke får det til?

HVA, HVORDAN OG HVORFOR

- Hva er formålet med (skole/organisasjon)?
- Hvis du skal forklare elevgruppen din, hvem er de?
 - Hvor mange er her? Gutter/jenter? Diagnoser/funksjonshemninger?
 - Hvorfor er de her?
 - Hvorfor arbeider dere med akkurat denne elevgruppen?
- Kan du ta oss igjennom en vanlig dag her?
- Er det noen andre aktiviteter eller arbeidsmetoder du har lyst til å trekke frem?
- Hvorfor velger dere å arbeide på denne måten med elevgruppen deres?

FRILUFTSLIV

- Hva legger du i begrepet friluftsliv?
- For å ta Bergen som et eksempel, så ligger mange barneskoler i sentrum med lite skog og mark i umiddelbar nærhet. Tenker du at å benytte skoleplassen eller en park, kan kalles friluftsliv? Hvorfor, eller hvorfor ikke?
- Hvorfor velger dere å bruke naturen som et "læringsrom"?
- Et gammelt ordtak sier "*det finnes ikke dårlig vær, bare dårlige klær*". Hva tenker dere om dette ordtaket?
 - Har vært noe å si på elevenes deltagelse (motivasjon)?
- Kan du nevne noen aktiviteter som du merker ungdommene liker ekstra godt?
- Er det aktiviteter og ting dere gjør som ikke har fungert særlig godt? Hvilke?
- Ut fra hva elevene lærer her, hvilke ferdigheter tenker du de kan ta med seg videre i livet?
- Kan du fortelle om en fantastisk/unik naturopplevelse du har hatt med elevgruppen din?
- På hvilken måte tenker du at friluftsliv kan bli brukt som en ressurs i skolen for elever som ikke mestrer skolehverdagen?
 - Hva tenker du er årsaken til at skolen ikke tar i bruk de metodene dere gjør?

MESTRING

- Hva legger du i begrepet mestring?
 - Hva tenker du det er som gjør at elevene opplever mestring hos dere, og på hvilken måte?
 - Hvordan vurderer du om en elev opplever mestring eller ikke?
- Kan du fortelle om en hendelse der du fikk inntrykk av at en elev opplever mestring?
- Hva er det elevene ikke mestrer, mener du?
- På hvilken måte mener du friluftsliv kan være en god eller dårlig arena for mestring?
- Opplever du at **alle** elevene som er hos dere blir en bedre og tryggere versjon av seg selv? Isåfall hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan motiverer du elevene på dager som er litt ekstra utfordrende?

INFORMANTENS OPPLEVELSER

- Er det noen elever som har satt spesielle spor i deg? På hvilken måte?
- Er det noen opplevelser du tenker skiller seg ut på godt eller vondt?
- Hva er den viktigste erfaringen du sitter igjen med ved å jobbe her?

AVSLUTNINGSSPØRSMÅL

- Hvilket utbytte sitter eleven igjen med ved å ha vært hos dere?
- Hvis du skulle velge tre ord som oppsummerer hva dere står for, hva ville det vært?
- Hvilke råd vil dere gi til skoler som vil bruke friluftsliv for elever med lite mestringstro?
- Har du noen oppfordringer til skolen i arbeid med friluftsliv?
- Hvis du skal være konstruktiv til det arbeidet dere gjør her, er det noe dere kunne gjort bedre/annerledes? Hva ville det vært?
- Er det noe du tenker er viktig å få frem som vi ikke har gått inn på?

Oppfølgingsspørsmål:

- Kan du gi meg et eksempel på dette?
- Har du flere eksempler på dette?
- Kan du fortelle mer om dette?
- Kan du si mer om det?
- Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av det som skjedde?
- Hva mener du med det?
- Det var interessant, kan du si litt mer om det?
- Kan du fortelle meg steg for steg hva som hendte?
- Hvordan reagerte du?
- Hva var din reaksjon på det?
- Hva følte du da?
- Hva opplevde du?

9.1.4 Vedlegg 4 – Samskrivingskontrakt

Samskrivingskontrakt

Masterprosjektet startet med at vi sammen lagde en prosjektskisse i emnet MGBKØ503 vinteren 2022. Inkludert i prosjektskissen var blant annet oversikt over aktuell forskning og litteratur, samt en fremdriftsplan som viste oppgavens progresjon. Fremdriftsplanen har hjulpet oss med å planlegge arbeidet, og begge har hatt noe fast å forholde seg til gjennom hele masterprosjektet. Høsten 2022 fikk vi tildelt veileder og skrev under på veiledningskontrakt. Vi ble tidlig enige om å sette opp en plan for hvordan vi skulle fordele arbeidet underveis i prosjektet, noe som fungerte godt.

Begge studenter var delaktige i rekruttering av informanter, hvor vi ringte og sendte mailer i felleskap. Ved gjennomføring av intervju deltok begge ved at vi sammen avtalte møter og intervjuet informantene. I intervjusituasjonen var begge aktive deltakere, hvor en styrte intervjuet, og den andre kom med oppfølgingsspørsmål på slutten.

I samtaler og veiledning med veileder har begge deltatt på alle møter, både fysisk og digitalt, med unntak til ett møte hvor en av oss ble syk. Begge har bidratt aktivt i samtaler med veileder og stilt spørsmål.

Samarbeidet gjennom masterskrivingen har vært svært god ved at begge har arbeidet like mye med oppgaven, og stor grad jobbet sammen. Vi har fordelt arbeidet ved å jobbe på forskjellige steder av oppgaven, for så å gå gjennom det den andre har skrevet, og til slutt har vi revidert sammen.

Vi kan fastslå at vi, Stina Nymark Brekke og Mari Gregersen, har bidratt likeverdig med masteroppgaven *Friluftsliv i alternative opplæringsarenaer*. Vi har begge vært aktive deltakere i alle faser av utvikling, gjennomføring og utarbeiding av oppgaven.

Signatur:

Stina Nymark Brekke



Mari Gregersen

